



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 18 – juillet 2011

*Les pérégrinations d'un gentilhomme
linguiste. Hommage à Claude Caitucoli.*

Numéro dirigé par Fabienne Leconte

SOMMAIRE

Fabienne Leconte : *Présentation.*

Papa-Alioun Ndao : *Politiques linguistiques et gestion de la diversité linguistique au Sénégal : aspects sociolinguistiques.*

Abou Bakry Kébé : *Contacts de langues et médias : le discours journalistique en wolof à l'épreuve du parler ordinaire sénégalais.*

Moussa Daff : *Esquisse pour une démarche méthodologique de didactique convergente dans l'enseignement bilingue en francophonie africaine : cas du partenariat didactique français/wolof au Sénégal.*

Birahim Thioune : *Didactique du conte et du récit imaginé à l'école primaire : propositions de démarches pour un projet expressif, dans des classes de langue au Sénégal.*

Fallou Mbow : *Paratexte et visée de l'énonciation romanesque en littérature africaine.*

Mamadou Lamine Sanogo : *Pour une prise en compte des langues minoritaires dans les politiques linguistiques. Le cas de l'Union africaine.*

Véronique Miguel Addisu : *Lecture altéro-réflexive d'une recherche doctorale impliquée : notes ethno-sociolinguistiques.*

Sophie Babault : *Peter Pan, la Petite Merveille et l'Andrian'School : la dénomination des établissements scolaires comme indicateur sociolinguistique en contexte plurilingue.*

Foued Laroussi : *Le plurilinguisme en milieu scolaire à Mayotte.*

Régine Delamotte-Legrand : *Répertoires langagiers des enfants et langues de l'école à Mayotte comme ailleurs.*

Fabienne Leconte : *Conflits de légitimité autour du passage à l'écriture de langues minorées.*

Danièle Moore et Margaret MacDonald : *The name can only travel three times. Nomination des nouveaux nés et dynamiques identitaires plurielles. Qu'en disent vingt jeunes mères stó:lō de Colombie-Britannique ? Ou de quelques récits de la transformation.*

Clara Mortamet : *Adhérents, dissidents, objecteurs et militants, la diversité des positionnements face à la norme.*

Robert Nicolaï : *Comment Dieu créa le Monde et quel Monde Il créa ou la re-élaboration d'une mythologie à propos de l'origine des langues... à l'ombre du politiquement correct.*

Didier de Robillard : *Vers des processus qualitatifs d'évaluation de la recherche ? Perspectives sociolinguistiques à travers l'évaluation à fins éditoriales.*

Compte-rendu

Jeanne Gonac'h : *Robert Nicolaï, 2011, La construction du sémiotique – Sur les dynamiques langagières et l'activisme des acteurs de la communication, Paris, L'Harmattan, 162 pages, ISBN : 978-2-296-54383-6.*

CONFLITS DE LEGITIMITE AUTOUR DU PASSAGE A L'ECRITURE DE LANGUES MINOREES

Fabienne Leconte

Université de Rouen, EA 4305 LiDiFra

Lors d'un séjour de recherche effectué en commun avec Claude Caitucoli en Guyane française pour étudier la situation sociolinguistique du bourg de Saint-Georges de l'Oyapock et plus spécifiquement celle des indiens Palikur, un de nos informateurs, homme d'une cinquantaine d'années, nous a déclaré que les caciques palikur du bourg étaient opposés au projet en cours d'encyclopédie de la langue et de la culture palikur¹. En transmettant la parole des caciques, il remettait en cause le travail collectif des chercheurs du CORAL² dont une des tâches était une description de la langue palikur, cadre dans lequel nous étions venus³... Il nous montrait aussi qu'il n'y avait pas de position commune sur la question du passage à l'écrit des connaissances traditionnelles : lui-même participait à cette entreprise à la différence des personnes dont il rapportait les propos.

Ce qui apparaissait souvent comme une évidence, que les langues minorées, n'ayant pas de statut officiel reconnu, souvent dévalorisées, parlées par un petit nombre de locuteurs qui ne les transmettaient pas toujours à la génération suivante, devaient être écrites et transcrites pour assurer leur survie⁴, était réfuté par ceux-là mêmes qui étaient censés être les gardiens de la culture et donc les défenseurs de la langue. On peut faire l'hypothèse que les caciques percevaient cette entreprise d'encyclopédie comme une menace pour leur statut. Les plus anciens ne seraient plus alors les détenteurs légitimes d'un savoir dans la communauté. Celui-ci devenait extériorisé dans un objet écrit, le plus souvent par des Blancs, alors qu'eux-mêmes ne maîtrisaient pas toujours la lecture et l'écriture, encore moins dans leur langue. La variété de langue la plus valorisée devient alors la forme écrite, les locuteurs les plus légitimes, les scripteurs. On assiste à une évolution de la légitimité linguistique et culturelle : d'abord portée oralement par les anciens de la communauté, elle devient extérieure, formalisée dans des ouvrages écrits. Le passage à l'écriture et la description de la langue à l'aide d'outils

¹ Deux tomes de l'encyclopédie sont désormais disponibles : Curt Nimuendaju, 2008, *Les Indiens Palikur et leurs voisins*, Editions du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques, Presses universitaires d'Orléans. L'ouvrage présenté par Pierre Grenand est une traduction de *Die Palikur-Indianer und ihre Nachbarn* de Nimuendaju paru en 1926. Le tome 0 a été coordonné par Françoise Grenand (dir.), 2009, *Encyclopédie palikur, wayana, wayampi*, eds CTHS, Presses universitaires d'Orléans.

² Centre Orléanais de Recherche en Anthropologie Linguistique.

³ Les deux missions effectuées en 2000 et 2001 ont été possibles grâce à un financement de la délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF).

⁴ Voir à ce sujet Crystal (2000), Hagège (2000) et Calvet (2002) pour un point de vue contradictoire.

extérieurs à la communauté sont un des éléments (peut-être mineur) de déstabilisation. En voici un exemple souligné à propos des groupes culturels noir-marron⁵ de Guyane :

En fait dans certaines communautés, comme chez les Noirs Marrons par exemple, on note une résistance à la mise à l'écrit de connaissances traditionnelles, aussi bien dans les langues officielles que dans les langues premières de ces groupes, ce que rappellent Laurence Goury et Jean-Yves Parris. Ce dernier montre que les connaissances historiques locales jouent un rôle important dans la négociation de sa propre identité – en tant qu'individu et en tant que groupe. Du point de vue business, passer à l'écrit ce type de connaissances mène à légitimer une version particulière – en général la version politiquement dominante, ou celle qui se rapproche le plus de l'auteur – et à supprimer les autres points de vue concurrents, ce qui permet une falsification des thèses soutenues. (Leglise et Migge, 2007 : 18)

Il semble que la situation diffère d'un groupe culturel à l'autre quant à la volonté de s'approprier une forme écrite de la langue première. Les Kali'na⁶ de Guyane (groupe amérindien), par exemple, ont depuis les années quatre-vingts mené une action militante pour la codification et l'usage de leur langue à l'écrit en collaboration avec des linguistes (Renault-Lescure 2007, 2009) et en lien avec les Kali'na des pays environnants, Venezuela, Guyane, Suriname, Brésil. En revanche, le travail de Tinocco (2007) montre que les Wayampi, autre groupe amérindien de Guyane, utilisent préférentiellement le français à l'écrit pour des usages utilitaires. L'écriture en langue amérindienne ne va pas de soi pour des populations qui ont d'abord été alphabétisées en langue européenne.

La remarque de notre informateur palikur a fait écho pour Claude Caitucoli à des travaux linguistiques anciens effectués au Tchad à la fin des années soixante-dix sur la langue masa. Il m'avait alors fait part de cette expérience. Ses informateurs masa étaient, eux aussi, opposés à la publication des contes qu'il avait recueillis. Il s'en était alors abstenu. De chaque côté de l'Atlantique, on retrouve une représentation comparable d'une langue et d'une culture portées par la tradition orale. Les anciens sont alors fréquemment garants de la mémoire du groupe et de la transmission lorsqu'il n'existe pas de corps de métier spécialisé dans cette tâche. Leur langue sera d'autant plus « pure » ou « claire » qu'ils n'auront pas voyagé, n'auront été que de façon marginale en contact avec d'autres langues. On note aussi une méfiance par rapport aux usages écrits de leur langue. J'ai moi-même recueilli ce type de représentations lors d'une recherche effectuée auprès de migrants originaires d'Afrique noire en France.

Pour ce volume d'hommage, j'ai donc choisi de revenir sur ces questions de légitimité linguistique et culturelle. Cette légitimité linguistique et culturelle, est portée à la fois par des personnes considérées comme légitimes pour dire les valeurs du groupe, par une variété de langue considérée comme la meilleure et par des modalités dans lesquelles cette parole est proférée, ces textes sont produits. La légitimité peut être interne, portée par le groupe, et plus particulièrement par les anciens qui sont garants de la cohésion du groupe dans l'histoire et maintenant, avec sans doute, l'idée que le groupe restera soudé s'il maintient sa continuité

⁵ Les Noir-Marron en Guyane sont des groupes culturels issus des esclaves qui ont « marronné », c'est-à-dire qui ont fui les plantations au XVII^{ème} siècle, et se sont organisés en communautés. Plus présents dans l'Ouest guyanais et, pour certains, venant du Suriname, ils parlent des créoles à base anglaise appelés langues business ou nenge : aluku, ndjuka, paramaka, sranan tongo, littéralement la langue du Suriname. Un de ces créoles est relexifié en portugais : le saramaka. Pour plus de détails, voir Léglise et Migge (2007).

⁶ Les Kali'na ou Kalina sont aussi appelés Galibi. Les noms de langues et d'ethnies peuvent varier d'un auteur à l'autre, ils peuvent référer à des auto et à des hétéro désignations. Par souci de commodité, j'utiliserai l'orthographe retenue par Cerquiglini (2003) et n'accorderai pas les noms de langue ou de groupe culturel. On peut admettre la langue palikure mais plus difficilement la langue noire-marrone.

avec le passé. La culture du groupe est transmise par la parole. La légitimité linguistique et culturelle peut à l'inverse être portée par l'écrit, autre moyen de conservation. Dans ce cas, les moyens techniques : l'écriture d'abord, les nouvelles technologies ensuite sont, au moins dans un premier temps, portés par des savants extérieurs à la communauté. Mon propos sera avant tout centré sur la Guyane française où nous avons séjourné conjointement, Claude Caitucoli et moi lors d'un séjour de recherche au printemps 2001. Je ne m'interdirai pas cependant des incursions du côté de l'Afrique de l'Ouest et de sa diaspora. La comparaison entre la situation guyanaise et certaines situations africaines et diasporiques me semble justifiée par un certain nombre de caractéristiques communes : le plurilinguisme est généralisé, les contacts entre langues autochtones, traditionnellement peu ou non écrites et des langues européennes importées augmentent à mesure que les mobilités progressent et que l'urbanisation s'accroît. Les langues européennes furent dès leur introduction sur les territoires des instruments de pouvoir, notamment par la pratique de l'écriture.

Hierarchisation entre oralité et écriture

C'est d'abord à Goody (1968 et *passim*) que l'on pense pour une discussion concernant les questions de légitimité entre oralité et écriture dans la transmission du savoir et de la culture. Ces thèses, développées depuis plus de 40 ans ont eu une influence considérable en sciences humaines et sociales. Goody et Watt (2006 [1968] : 31) admettent une division tripartite de l'histoire de l'humanité où l'apparition de l'écriture est aussi importante que l'apparition du langage dans l'évolution de l'espèce.

Les divisions généralement admises pour une étude sérieuse du passé de l'humanité et de son présent sont fondées dans une très large mesure sur le développement chez l'homme, dans un premier temps du langage, et dans un second temps de l'écriture.

Dans cette vision, il existe une hiérarchie entre oral et écrit puisque l'apparition de l'écriture est considérée comme aussi importante dans l'histoire de l'humanité que ce qui l'a différenciée des autres animaux. Cette évolution est vue comme un processus devant se dérouler dans le temps et concernant l'ensemble de l'humanité.

Si l'on se place dans la perspective du temps, l'évolution de l'homme du point de vue biologique se dessine dans la pénombre de la préhistoire alors qu'il devient un animal utilisant le langage ; lorsque s'y ajoute l'écriture, c'est l'histoire proprement dite qui commence. Sur l'échelle du temps, l'homme en tant qu'animal intéresse surtout le zoologue ; en tant qu'animal parlant, il devient un objet d'étude essentiellement pour l'anthropologue ; enfin en tant qu'animal parlant et écrivant, c'est surtout le sociologue qui est appelé à s'y intéresser. (ibidem)

Cette vision évolutive de l'homme, au singulier, d'abord parlant, puis parlant et écrivant, a eu des conséquences importantes sur le regard que les chercheurs en sciences humaines ont porté sur les processus langagiers, avec ou sans littératie. L'Histoire ne commence qu'avec l'écriture, les peuples sans écriture sont donc des peuples sans Histoire. Dans cette optique, il devient donc urgent de mettre à l'écrit les langues qui ne le sont pas encore afin de faire accéder leurs locuteurs à l'Histoire. Goody dans le même esprit définit les cultures orales comme des cultures sans écriture : « *les cultures orales, terme par lequel je désigne les cultures dépourvues d'écriture* » (2007 : 51). On a là une définition en *négatif* des sociétés orales qui range dans la même catégorie des sociétés où l'oralité est à ce point centrale dans la vie du groupe qu'il existe un corps de métier spécialisé dans la conservation de l'histoire et de la mémoire du groupe – les griots en Afrique de l'Ouest par exemple – et les sociétés pour lesquelles le langage ne semble pas être central dans la conservation des valeurs du groupe, ne revêt pas la même importance dans la vie sociale. La société palikur me semble être de celles-

là. Cette définition des cultures orales, en négatif uniquement, semble peu remise en cause depuis lors.

Ce grand partage entre oralité et écriture a été repris en linguistique par Auroux (1996 : 58)

Dans le développement intellectuel de l'humanité, son apparition [de l'écriture] est une étape aussi importante que l'apparition du langage articulé. Il faut y voir, comme J. Goody (1977) l'a proposé, l'accès à une nouvelle technologie intellectuelle, et par conséquent une nouvelle forme de rationalité.

A partir de cette théorisation, c'est une vision hiérarchique qui perdurera dans bon nombre d'écrits en sciences humaines et sociales et qui explique la nécessité ressentie de donner une forme écrite aux langues qui en sont dépourvues, considérée comme le moyen privilégié pour leur faire accéder à un statut d'égalité de dignité avec les langues écrites.

C'est ce qu'a choisi l'Etat sénégalais, par exemple, dans sa nouvelle constitution de 2001 qui, après avoir rappelé que le français est langue officielle, stipule que « Les langues nationales sont le diola, le malinké, le pulaar, le sereer, le soninké, le wolof **et toutes autres langues qui seraient codifiées** »⁷. La précédente constitution datant de 1971 érigeait à côté du français langue officielle, six langues nationales (le diola, le mandingue, le pulaar, le sereer, le soninké, le wolof), considérées comme les plus répandues. Les autres langues parlées au Sénégal n'avaient aucun statut. Aujourd'hui, ce n'est pas tant la diffusion et les usages d'une langue qui lui permettent d'accéder au statut de « langue nationale ». La description de la langue par des linguistes et l'élaboration d'une écriture sont devenues plus importantes que les usages quotidiens dans la définition de ce qu'est une « langue nationale » au Sénégal.

On a là un bel exemple de légitimation linguistique par le travail des linguistes et la mise à l'écrit dans une société où l'oralité reste très importante, non pas dans la conception de Goody parce qu'il manque l'écriture, mais dans les usages quotidiens de la population. Il y a trente ans, les migrants présents en France enregistraient un discours sur cassette audio pour donner des nouvelles à leur famille, à leur mère surtout, lorsqu'un des compatriotes originaire du même village partait passer ses vacances au pays. Des vidéos d'événements importants : mariages, baptêmes, etc., ont vite circulé d'un pays à l'autre. La parole conservée grâce à des supports techniques permettait la communication à distance malgré l'absence de pratique de lecture et d'écriture et les coûts élevés des communications téléphoniques longue distance. Aujourd'hui la pratique demeure même si les moyens techniques ont changé. Cela a d'abord été le téléphone : quand les prix ont commencé à baisser, on a vu éclore des *télécentres* jusque dans les villages les plus reculés. Puis l'usage du téléphone portable a eu une progression fulgurante en Afrique, pas seulement au Sénégal. Aujourd'hui les « mamans » restées au pays ne rechignent pas à se mettre devant l'écran d'ordinateur de leurs petits-enfants pour une discussion sur skype ou autre avec leur famille en France. L'appropriation, très rapide, des moyens techniques les plus modernes, dès lors qu'il s'agit de communiquer oralement, a pu se faire sans le passage par la littératie. On voit là la force de l'oralité dans la culture. On relève aussi un décalage entre la conception des élites qui, pour la plupart, doivent leur position sociale à leur maîtrise de la littératie en français (il n'est de langue qu'écrite et déçrite) et les usages sociaux des populations toujours attachées à la communication orale.

La vision hiérarchique : écrit > oral présentée ci-dessus est néanmoins contestée par Goury à propos de la Guyane qui parle de « mythe de la littératie » (2007 : 75). Elle souligne une différence importante dans l'appréhension de l'oralité et de l'écriture entre anthropologues et linguistes.

⁷ Voir Ndao ici même.

La différence d'approche entre les linguistes et les anthropologues à ce sujet est frappante, et leur conception du passage à l'écrit différente, voire contradictoire. Il semblerait en particulier que les deux disciplines ne s'accordent pas sur « ce qui passe à l'écrit » : les sociétés ? Ou leur langue ? La différence est loin d'être triviale. Dans le premier cas qui est l'angle d'attaque des anthropologues, on s'intéresse de savoir en quoi l'introduction de l'écrit, qui est maintenant répandu en Guyane depuis le milieu des années 50, va avoir des répercussions sur l'organisation sociale, sur l'économie de la communication (...), ou sur la transmission des savoirs (...). Pour les linguistes, en revanche, ce sont bien « les langues » qu'il s'agit de se mettre à écrire, et les problèmes évoqués sont alors techniques (...) : choix d'une écriture phonétique ou phonologique, problème de découpage des mots, type de production écrite, introduction des langues à l'école, etc. (op. cit. : 73)

Nous garderons à l'esprit cette différence de point de vue tout au long de cet article. Dans un premier temps, je présenterai quelques caractéristiques du plurilinguisme guyanais avant de m'attarder sur la mise en place de la scolarisation dans cette ancienne colonie devenue département français. Nous resserrerons la focale dans un second temps sur Saint-Georges de l'Oyapock, bourg frontalier avec le Brésil pour ensuite analyser les représentations linguistiques d'adolescents palikur scolarisés au collège.

Dynamiques sociolinguistiques en Guyane

Le conflit de légitimité entre oralité et écriture, anciens et modernes, membres du groupe et extérieurs est exemplifié en Guyane française, colonisée par les européens au XVI^{ème} siècle et actuellement département français. Le français y est langue officielle et de scolarisation exclusive, comme dans n'importe quel département français. Les programmes scolaires sont les mêmes qu'en métropole. Pour autant, la situation n'est pas identique sur l'ensemble du territoire. Il n'est pas question ici de détailler l'ensemble de la situation sociolinguistique guyanaise dans sa diversité⁸, ce serait tâche impossible en quelques lignes. On peut néanmoins souligner de grandes différences entre la côte, davantage francophone et créolophone et l'intérieur du pays où les langues amérindiennes et businenge continuent à occuper des espaces de communication plus importants. Il faudrait aussi différencier l'Est et l'Ouest du pays. A l'Ouest, le fleuve Maroni marque la frontière avec le Suriname (ancienne colonie néerlandaise) de langue officielle néerlandaise mais où l'on parle entre autres des créoles à base anglaise présents aussi en Guyane. L'immigration en provenance du Suriname est importante dans cette région. Les langues amérindiennes restent présentes : essentiellement le kali'na sur la côte et le wayana et le teko-emerillon à l'intérieur et, dans une moindre mesure, l'arawak (ou lokono).

A l'Est, où le fleuve Oyapock marque la frontière avec le Brésil, les créoles à base anglaise sont peu parlés, à l'exception du saramaka. En revanche d'autres langues amérindiennes sont présentes : palikur, émerillon (teko), wayampi. Surtout, il faut noter la présence importante du portugais du Brésil, qui était déjà devenu la langue première la plus représentée chez les élèves de cours moyen et de collège au début des années deux-mille dans le bourg de Saint-Georges de l'Oyapock (Leconte et Caitucoli, 2003). L'importance du portugais du Brésil dans les usages à l'Est du département s'est en outre accrue depuis lors, comme le souligne récemment Calvet (2009).

⁸ Pour une présentation de la situation guyanaise, on peut se reporter à Renault-Lescure et Goury (2009) et Léglise et Migge (2007). La situation de l'Est guyanais et de Saint-Georges de l'Oyapock en particulier est néanmoins peu développée dans cet ouvrage centré davantage sur la côte et l'ouest du département.

Enfin, si l'on s'attarde sur l'importance des langues immigrées, on se doit de citer le créole haïtien, présent notamment dans l'île de Cayenne et parlé par une importante communauté. L'intercompréhension semble assurée entre les créoles haïtiens et guyanais⁹.

Cependant, les langues ne sont pas toutes territorialisées, les brassages de population, les migrations plus ou moins récentes conduisent à un plurilinguisme généralisé mais différent selon l'histoire des territoires. Léglise (2007 : 46-47) dans la conclusion de son article « Des langues, des domaines, des régions » propose tout d'abord une tripartition des langues entre langue officielle ; langues locales, indigènes, autochtones, pouvant prétendre au statut de langues de France¹⁰ ; et langues de l'immigration. Tout en ajoutant aussitôt que « les frontières entre les catégories ne sont pas évidentes ni pour les différents acteurs guyanais ni pour les chercheurs ». Elle note ensuite :

Aux trois catégories citées, on peut ajouter que certaines langues (français, créole guyanais, nenge, sranan tongo, portugais du Brésil) occupent une fonction véhiculaire dans certaines aires géographiques et dans certaines situations. (...)

De fait, la Guyane présente une situation de grand plurilinguisme, avec de multiples configurations, et non une somme de plusieurs multilinguismes comme des représentations aréales et fondées sur des communautés ethniques pourraient le laisser penser. Les individus y sont plurilingues – et non pluri-monolingues, comme un certain nombre de travaux sociolinguistiques l'ont montré pour d'autres contextes (Lüdi et Py, 1986) – et se comportent en plurilingues dans des situations diversifiées.

Des écarts historiques importants dans la diffusion scolaire

La multiplicité des configurations telle qu'elle est soulignée ici est en outre renforcée par des écarts historiques importants quant à la scolarisation, vecteur important de francisation et de diffusion de l'écrit en Guyane. La scolarisation de masse a en effet été tardive en Guyane. Elle ne fut réellement généralisée qu'à partir des années 1970, c'est-à-dire un quart de siècle après la départementalisation et près d'un siècle après les lois laïques. Or, pour des populations dont la tradition est avant tout orale, l'école est le facteur principal de diffusion de la langue écrite. Puren (2007) distingue plusieurs époques dans la diffusion de l'école en Guyane. Il note tout d'abord l'interdiction par le « code noir » (1685) de dispenser une éducation aux esclaves. Dans ce contexte, jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, l'église joue un rôle éducatif important en Guyane, les nombreuses congrégations religieuses qui s'installent dans la colonie à partir de la fin du XVII^{ème} prennent d'abord en charge la scolarisation des seuls enfants de colons¹¹. Il faudra attendre la Monarchie de Juillet pour qu'une timide scolarisation des affranchis se mette en place et, surtout, l'abolition de l'esclavage en 1848, pour une progression des effectifs scolaires. On compte ainsi 1 200 élèves en 1852. Le nombre d'enfants scolarisés reste relativement stable jusqu'aux lois laïques puis progressera lentement : seulement 3 000 dans l'entre-deux guerres¹². La scolarisation sera en outre très inégale sur le territoire et incohérente. Ainsi la gratuité sera effective à Cayenne dès le milieu

⁹ Voir le mémoire de Master 2 de Petit (2010).

¹⁰ Depuis 1999, un certain nombre de langues de Guyane sont « langues de France » voir Cerquiglini (2003). Ce sont dans l'ordre de présentation de l'ouvrage : le créole guyanais, le kali'na (galibi), le wayana, l'arawak (ou lokono), le palikur, le wayampi, l'émerillon (ou teko) ; aluku, ndjuka, paramaka, saramaka, le hmong.

¹¹ Pourtant le Code Noir faisait obligation d'instruire les esclaves dans la religion catholique, ce qui supposait un truchement linguistique.

¹² Le faible nombre d'élèves noirs scolarisés n'empêchera pas la réussite de quelques illustres Guyanais. Ainsi Félix Eboué (1884-1944) obtiendra une bourse d'études en 1898 pour aller étudier à Bordeaux. Après son baccalauréat, il suivra à Paris conjointement des études de droit et l'enseignement de l'école coloniale. Après une carrière dans l'administration coloniale, il deviendra Gouverneur Général de l'AEF en 1938.

du dix-neuvième siècle, l'école étant obligatoire de six à dix ans. Sur le reste du territoire, les parents devront payer l'enseignant et l'entretien des locaux. Cette politique conduira à une sous-scolarisation et à une sous-alphabétisation dans les bourgs guyanais. Puren (*op.cit.* : 281-282) reprend l'explication de Faraudière quant à cette différence de traitement territorial :

Selon Yvette Faraudière, le manque de cohérence de la politique scolaire trouve son explication dans les contradictions des représentants de l'administration locale tiraillés entre d'une part, leur volonté d'exercer à travers l'école un contrôle sur des populations considérées comme une menace potentielle pour l'ordre établi et, d'autre part, leurs craintes de voir émerger au sein de ces anciens esclaves des lettrés qui viendraient empiéter sur leurs prérogatives. (...)

La répartition géographique des élèves se caractérise alors par un fort déséquilibre entre Cayenne qui regroupe à elle seule près de 70 % de la population scolaire de la colonie et la campagne guyanaise sous-scolarisée. En fait, en ce début de XX^{ème} siècle, la Guyane apparaît comme scindée en trois entités avec, sur le littoral, Cayenne regroupant une élite créole instruite et francisée qui occupe des emplois dans le secteur tertiaire, dans les bourgs répartis le long de la côte à l'Ouest, des communautés créoles rurales peu éduquées vivant principalement des travaux agricoles et de la pêche, et à l'intérieur de la Guyane, en marge de la société coloniale, des populations amérindiennes et businenge qui ne bénéficient d'aucun type de scolarisation¹³.

L'on retrouve encore aujourd'hui trace de ces trois entités dans la diffusion et la pratique du français au quotidien. La situation évoluera peu dans les années qui suivent. Cette tripartition du territoire est reprise par Collomb (2009 : 39) :

En regard de ce couple créole/français, les autres langues, pour ainsi dire, n'existaient pas dans la Guyane coloniale, comme semblaient ne pas exister les Marrons et les Amérindiens, qu'ils habitent les « grands bois » ou qu'ils soient installés sur le littoral. Ou plutôt, ces langues étaient considérées comme un frein à l'intégration de ceux que l'on qualifiait alors de « populations primitives », que la France avait mise en place après la départementalisation de la Guyane.

En 1930 est créé l'Inini, un mode d'administration du territoire qui réduit la colonie de la Guyane française à la bande littorale, et qui prévoit que l'immense étendue amazonienne du territoire soit administrée directement par le gouverneur de la colonie, représenté sur place par des gendarmes. Dans ce cadre, Amérindiens et Businenge n'étaient pas plus soumis à la loi civile française qu'à l'obligation scolaire, l'intérieur étant totalement dépourvu d'écoles. Le régime de l'Inini ne fut abrogé qu'en 1969 soit un quart de siècle après le début de la départementalisation (1946). L'abrogation de ce statut aboutit à la création de quatre communes de l'intérieur : Maripasoula et Grand-Santi-Papaïchton sur le Maroni, Saül au centre, Camopi sur l'Oyapock. Elles furent conçues comme des pôles d'attraction fonctionnant autour d'un noyau tripartite constitué de l'école, de l'église et du dispensaire (Puren, *op. cit.* : 284). Les Amérindiens et Businenge se voient alors octroyés la nationalité française souvent à leur insu et ne peuvent plus échapper à l'obligation scolaire, théoriquement jusqu'à 16 ans. On le voit ici, la scolarisation à l'échelle de masse est étonnamment récente pour ce département français.

Pour nuancer cette scolarisation très tardive des populations amérindiennes de Guyane, il faut noter la création des « homes indiens » sur le littoral à partir de 1949. Ces internats catholiques, s'appuyant sur la législation concernant les enfants abandonnés, dispensaient une éducation catholique en français aux « recueillis temporaires », tels qu'étaient appelés les

¹³ On peut noter toutefois des tentatives d'évangélisation sur les Amérindiens au XVII^e siècle par les pères capucins puis par les jésuites.

élèves. Pour pouvoir être scolarisés, les Indiens étaient traités en orphelins¹⁴. Puren (p. 285) note que la situation était la même dans toute l'Amérique latine. Ces « homes » furent d'abord implantés sur la côte ouest dans les années cinquante et soixante, les derniers ouvriront à Maripasoula sur le Maroni et à Saint-Georges de l'Oyapock à l'est en 1969. Lors de leur création, c'est uniquement un enseignement primaire qui était dispensé.

Voici la présentation de la politique linguistique et éducative qui y fut menée (Collomb 2009 : 39) :

L'école aidée par le clergé auquel était confiée la gestion des homes où étaient hébergés les petits Amérindiens et Aluku scolarisés, fut un relais efficace de cette politique qui s'efforçait d'éloigner les enfants de leur langue maternelle. De là sont nés de profonds déchirements culturels, mais aussi un piètre fonctionnement de l'institution scolaire lorsqu'elle s'adresse à ces populations, qui ne sera reconnu et pris en compte, timidement, que beaucoup plus tard par l'Education nationale.

Aujourd'hui le home indien de Saint-Georges existe toujours. La situation a néanmoins évolué : il accueille, dans un internat tenu par des sœurs mais sous l'autorité de l'Etat, des enfants et adolescents fréquentant le collège du lieu et vivant à l'extérieur du bourg dans la forêt ou dans les villages d'amont ou d'aval.

On retiendra de ce bref aperçu de l'histoire de l'implantation scolaire en Guyane l'écart entre la scolarisation des différents groupes culturels. Ne concernant d'abord que les colons, puis, petit à petit, les affranchis qui s'intégreront au groupe créole, l'école fut beaucoup plus lente à intégrer les groupes noir-marron et amérindiens. Pour eux la scolarisation a non seulement été beaucoup plus tardive mais a pu aussi impliquer un arrachement à la famille et au groupe. L'assimilation sociale des Amérindiens était autant recherchée que l'éducation dans la mise en place des « homes ». L'acculturation à la littérature ne fut pas sans risque de déculturation. On ne peut étudier aujourd'hui les représentations linguistiques, notamment vis-à-vis de l'écrit, sans avoir présent à l'esprit la violence symbolique¹⁵ et la volonté d'assimilation qui ont présidé à la création des homes indiens et à la scolarisation des groupes longtemps marginalisés.

Ici comme dans d'autres endroits de la planète, la scolarisation dans la langue coloniale ou post-coloniale a produit des effets paradoxaux : les premiers Amérindiens de Guyane à revendiquer des droits culturels et territoriaux pour leur groupe furent scolarisés dans des homes indiens (Puren, 2007).

On vient de le voir, la scolarisation n'a d'abord fait l'objet d'aucune adaptation aux contextes locaux. A partir des années soixante-dix, des ethnologues interviennent directement dans la scolarisation dans certains villages de l'intérieur avec des objectifs militants¹⁶, la scolarisation est alors bilingue. L'expérience est cependant limitée. Mais sur la côte, à partir des années 1980 on notera un début de reconnaissance de la langue créole en tant que langue régionale et son incursion d'abord timide dans l'enseignement, comme dans les autres départements d'Outre-Mer. Ce travail autour de la présence du créole à l'école sera élargi par la suite à d'autres langues de Guyane grâce à l'action scientifique et pédagogique des membres de l'UMR CELIA (CNRS-IRD). Des jeunes appartenant aux différentes communautés amérindiennes et businenge seront recrutés sur des supports emplois-jeunes pour servir de médiateurs linguistiques et culturels entre les communautés et l'école française

¹⁴ On peut faire le rapprochement avec la situation des Indiens au Canada (Moore et Mac Donald 2011, ici même) qui rappellent que les enfants indiens en Colombie Britannique étaient enlevés à leurs parents pour être scolarisés en anglais dans des internats où on les renommait.

¹⁵ La violence ne fut pas que symbolique. Les mauvais traitements dans ces internats ont été relatés.

¹⁶ Voir les publications de Renault-Lescure et Grenand (1985) ; Grenand et Renault-Lescure (1990).

à la fin des années quatre-vingt-dix (1998). Avec la disparition des emplois-jeunes, les médiateurs bilingues sont devenus des intervenants en langue maternelle (ILM). Les médiateurs bilingues puis les ILM représentent une expérience novatrice d'introduction des langues premières à l'école. Le choix des médiateurs et des langues à promouvoir peut en outre être complexe dans certaines localités où le plurilinguisme est généralisé. C'est le cas de Saint-Georges de l'Oyapock où nous allons nous arrêter quelque temps.

Saint-Georges de l'Oyapock, entre bande littorale et intérieur

La situation sociolinguistique de Saint-Georges de l'Oyapock est en évolution rapide. Outre les références bibliographiques, mon propos sur la situation sociolinguistique du bourg de Saint-Georges s'appuie sur des matériaux récoltés lors de deux missions. Lors de la première effectuée seule, j'ai mis en place une enquête sociolinguistique par questionnaire écrit auprès des élèves de cours moyen et de collège. Y étaient posées des questions concernant les langues premières de l'enfant, du père et de la mère ; les langues parlées en famille avec différents interlocuteurs (père, mère, fratrie, grands-parents, etc.), dans d'autres instances de socialisation, ainsi que les langues préférées et que l'on souhaite apprendre à l'oral et à l'écrit. En cours moyen, j'ai effectué la passation des questionnaires dans les classes, ce qui m'a permis un certain nombre d'observations. Les professeurs du collège, très demandeurs d'informations sur les répertoires langagiers de leurs élèves, se sont chargés de cette tâche avec les plus âgés¹⁷. La présentation du plurilinguisme à Saint-Georges brossé ci-dessous est issue des résultats de l'enquête par questionnaire.

Parallèlement, j'ai effectué quelques entretiens individuels avec des collégiens, des enseignants, etc. Furent aussi menées des observations en grande section de maternelle et en cours préparatoire. Pour réfléchir aux problèmes d'échec scolaire¹⁸, important dans ces groupes culturels, il semblait indispensable d'observer ce qui se passait au moment de l'entrée dans l'écrit. A l'époque, l'expérience des médiateurs-bilingues, surtout développée sur la côte et le Maroni, n'était pas arrivée jusqu'à Saint-Georges. Aujourd'hui, un intervenante en langue maternelle palikur travaille auprès des plus jeunes enfants scolarisés¹⁹ (maternelle, cycle 2).

Comme nous l'avons vu, l'acculturation à l'écrit est récente pour une bonne part de la population scolaire. Si Saint-Georges était du temps de l'Inini considéré comme faisant partie de la bande littorale et dotée de ce fait d'une école, la commune était néanmoins considérée comme un bourg créole. Les populations amérindiennes vivaient alors davantage sur les marges. Quant au groupe noir-marron, essentiellement des Saramaka, il est moins nombreux et semblait en voie d'assimilation à la population créole au début des années deux mille²⁰.

Dans ce cadre, il est probable que les caciques palikur, peu favorables au projet de fixation par l'écrit de savoirs ancestraux n'aient, dans leur majorité, pas été scolarisés. Le home indien, ouvert en 1969, ne semblait pas constituer une obligation à la différence d'autres homes de Guyane où les gendarmes venaient réquisitionner les enfants dans les familles. Pour autant, la situation sociolinguistique du bourg et du groupe culturel palikur ne se limite pas à

¹⁷ Le questionnaire a ensuite été amélioré et utilisé dans d'autres localités à des fins de comparaison voir Légli, 2004 et 2007.

¹⁸ Plus de la moitié des élèves appartenant aux groupes culturels amérindiens avaient deux ans de retard ou plus. Il s'agit bien sûr des normes métropolitaines.

¹⁹ Michel Launey, communication personnelle, janvier 2011.

²⁰ L-J. Calvet (2009) note la présence d'une communauté saramaka dans le bourg d'aval de Tampack. En 2000, à Saint-Georges de l'Oyapock, un seul élève sur 258 avait déclaré le taki-taki, terme générique utilisé pour les langues businenge, comme langue première.

une confrontation palikur langue du groupe ethnique vs français langue officielle et de scolarisation. Le plurilinguisme y est généralisé. Un des enseignements de l'enquête par questionnaire et des observations que l'on peut faire sur place est la faible place du français dans les répertoires des élèves : il est souvent déclaré comme langue troisième ou quatrième dans l'ordre d'acquisition. De plus, il n'est cité que marginalement comme « la langue dans laquelle on est le plus à l'aise », cette place étant occupée d'abord par le créole. Le français n'est pas plus présent dans les usages ordinaires du bourg, où l'on fait ses courses en créole et en portugais. Le français est essentiellement la langue de l'école et des métropolitains, largement minoritaires parmi la population. La faible place du français dans les pratiques déclarées par les enfants et les adolescents est d'autant plus remarquable que l'enquête a été effectuée en milieu scolaire.

Parmi les phénomènes en émergence, on note une forte immigration en provenance du Brésil qui conduit à ce que le portugais soit désormais la première langue familiale chez les élèves de Saint-Georges. De même le créole guyanais, qui, traditionnellement occupait la fonction de langue véhiculaire dans le bourg et de langue première du groupe créole voit ses fonctions modifiées. Sa fonction véhiculaire est concurrencée par le portugais du Brésil à mesure que la population d'origine brésilienne s'accroît, d'une part, alors que d'autre part, une partie non négligeable d'enfants appartenant au groupe culturel palikur se déclare créolophones, le palikur n'étant plus systématiquement transmis (Leconte et Caitucoli, 2003). On assiste alors à une vernacularisation du créole pour une partie d'un groupe amérindien. L'enquête par questionnaire de 2000 n'a pas montré, à Saint-Georges, la substitution au moins partielle du palikur par le portugais dans la communication familiale.

Le phénomène de créolisation de populations amérindiennes est cependant ancien et a concerné le groupe que l'on appelle *karipuna*. Lors de mon premier séjour à Saint-Georges plusieurs acteurs locaux, des directeurs d'école notamment, m'avaient présenté le groupe indien palikur comme se répartissant en deux groupes linguistiques : palikur et karipuna, ces derniers parlant une variété archaïque du créole guyanais, influencée par le portugais et les langues amérindiennes, variété que de l'autre côté du fleuve on appelle « patoa » ou kheol en portugais. Or Calvet dans une publication récente (2009 : 36) défend une thèse différente :

[Le patoa] désigne en fait ici une forme de créole guyanais qui a été adoptée comme langue première par des indiens Karipuna et Galibi-marwono et sert aussi, comme nous le verrons, de langue véhiculaire avec les autres groupes amérindiens de la région.

Les Indiens karipuna ne seraient pas issus d'un seul groupe ethnique qui aurait abandonné la langue ancestrale au profit d'un véhiculaire mais seraient issus de divers groupes fortement décimés et menacés par les épidémies à la fin du XVIII^{ème} siècle. Ceux qui sont désormais les Karipuna se seraient alors regroupés pour survivre. Le choix ancien du kheol s'expliquerait alors par l'absence de langue commune. Quels que soient les débats sur l'origine du groupe, la présence d'un créole comme langue d'une communauté indienne n'est pas nouvelle dans la région. Il existe en outre dans la région d'Oïapoque (Brésil) une éducation bilingue portugais / kheol pour les Karipuna et Galibi-Marwono (Ferreira, 2010). Parmi les migrants récents à Saint-Georges, en provenance du Brésil, on compte un nombre important de Karipuna.

Notons aussi que les langues indiennes en contact plus récent avec les langues romanes, wayana, wayampi, émerillon (teko) sont davantage transmises et parlées en famille que le palikur, selon les déclarations des enfants et adolescents lors de l'enquête par questionnaire. Mais ces jeunes viennent souvent des villages en amont du fleuve (Camopi, Trois-sauts) où les contacts avec les Européens et les Créoles furent extrêmement limités jusqu'à la

suppression de l'Inini²¹. Ils étaient, lors de l'enquête, souvent logés en internat au home indien où l'on parle français et non créole.

Enfin, la présentation de la situation de Saint-Georges ne serait pas complète sans dire un mot de ce qui se passe de l'autre côté du fleuve. Les contacts sont quotidiens entre les deux rives. De plus, pour les populations indigènes, le fleuve n'est pas une frontière mais un lieu de vie et d'échanges, les populations amérindiennes (palikur, karipuna) sont traditionnellement implantées sur les deux rives. Il existe une éducation bilingue partiellement en langue amérindienne et en créole au Brésil, de l'autre côté du fleuve Oyapock : celle-ci se fait en utilisant les langues amérindiennes ou le créole pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La transformation des langues amérindiennes en langues écrites pour des usages d'apprentissage a déjà eu lieu chez le grand voisin brésilien. Sur la rive droite du fleuve, du côté brésilien, les Indiens sont regroupés dans des réserves (Calvet, 2009) dont l'accès est contrôlé par la FUNAI (Fundação nacional do Índio). Les situations de contacts de langues sont a priori moins généralisées que sur la rive gauche où les Indiens palikur vivent essentiellement dans trois quartiers spécifiques du bourg, au contact des autres groupes culturels et linguistiques. Il existe toutefois un grand plurilinguisme à Oïapoque.

Les représentations linguistiques d'adolescents palikur

Méthodologie de la seconde enquête

Lors du second séjour, nous avons tenté d'obtenir des appréhensions plus fines des contacts de langues en présence, des phénomènes d'insécurité linguistique, que celles brossées à grands traits par le questionnaire. L'accès aux représentations linguistiques nous semblait nécessaire. Or les représentations linguistiques s'appréhendent dans les discours ainsi que le rappellent Moore et Py (2008 : 272) :

Les représentations sociales des langues sont des formes de connaissances socialement élaborées, partagées, synthétiques et efficaces, dont les fonctions interprétatives et dont la lisibilité prennent corps (notamment) dans les discours, eux-mêmes socio-historiquement ancrés. Le discours apporte à la représentation une dimension observable qui permet « un ensemble de manipulations symboliques telles que le commentaire, la contestation, l'adhésion, la modalisation, la citation, l'évocation, l'allusion, etc. » (Py 2004 : 7). Les productions discursives permettent ainsi d'accéder aux représentations, en même temps qu'elles fournissent le contexte de leur mise en mots. Les représentations sont en effet produites, pour un auditoire, elles ont une visée d'argumentation, et elles prennent leur valeur et leur signification au travers des dynamiques de l'interaction et des places des interactants.

Que pensaient les jeunes palikur du recul supposé de la langue palikur ? Des enquêtes individuelles par entretien avec des collégiens n'ayant pas mené à des résultats satisfaisants l'année précédente, nous avons choisi des entretiens de groupe avec des adolescents volontaires. Nous espérions ainsi ne plus être confrontés à des « Indiens silencieux ».

Nimuendaju (2008 [1926] : 107) a relevé que la discrétion est une valeur fondamentale du groupe palikur. Il rendait compte d'un rite de passage à l'adolescence où on brûlait le pourtour de la bouche des jeunes filles avec des tessons de poterie pour qu'elles soient aussi discrètes que la terre dans laquelle était faite la poterie. Le rite n'existe plus mais sa symbolique n'a pas complètement disparue.

Le groupe dont nous analyserons quelques-unes des productions ci-après est composé de trois filles et deux garçons. Dans un premier temps, nous avons été confrontés au silence de

²¹ Il faut toujours une autorisation pour se rendre dans ces villages.

ces jeunes devant le micro. Nous leur avons alors laissé l'enregistreur en leur donnant comme consigne de parler dans les langues qu'ils voulaient, la thématique restant « les langues de Saint-Georges ». Nous avons alors obtenu un corpus mixte créole / palikur / français. Les propos issus de ce corpus sont codés K71. Dans un second temps, les adolescents ont bien voulu nous expliquer ce qu'ils avaient d'abord dit en créole et en palikur, les propos sont alors codés K72. Il est tout à fait possible voire probable que les discours de K71 diffèrent de K72, la situation de communication étant différente. Cela importe moins dans l'analyse que les circonstances de chaque interaction – sans notre présence mais en se sachant enregistrés en K71 ; discours d'explication tenu à notre intention en K72. Les enregistrements ont eu lieu pendant des heures de cours, dans une salle du collège mise à notre disposition par l'administration.

Enfin, on remarque qu'il a fallu passer par les langues premières, qui sont aussi les mieux maîtrisées, pour que l'expression puisse se faire, dans un second temps, en français. Dix années ou plus de scolarisation en français n'en font toujours pas une langue dans laquelle « on est à l'aise », à l'exception d'une adolescente qui a passé plusieurs grandes vacances dans une famille métropolitaine. Lorsque nous leur avons demandé quelle était pour eux la langue la plus difficile, deux d'entre eux ont répondu le français et deux le portugais, un ne s'est pas prononcé.

Le corpus peut apparaître un peu incohérent. Mais cette impression est due aux modalités d'enregistrement : les cinq adolescents discutaient entre eux hors de notre présence en K71. Dans la mesure où ils étaient cinq, les conversations se scindent fréquemment : parfois ils discutent tous les cinq, parfois par groupe de deux et trois. Lorsqu'il y a eu deux conversations parallèles, celles-ci ne se sont pas toujours tenues dans la même langue : créole et palikur par exemple. Certains segments relevés sont en français mais hors de notre présence, le français ne dure pas²². Nous sommes loin de l'entretien sociolinguistique traditionnel où les tours de parole alternent entre un enquêteur et un informateur, la langue de l'entretien étant souvent celle de l'enquêteur. Cette modalité d'enregistrement, plus écologique, a eu l'avantage de donner la parole aux adolescents mais l'inconvénient est que les propos ne sont pas tous audibles. J'analyserai successivement des propos relevés dans K71 et dans K72.

Des représentations linguistiques modifiées par la scolarisation

La discussion entre adolescents (K71)

Au début de l'enregistrement, les adolescents parlent d'enfants qui disparaîtraient dans la forêt, peut être à cause des orpailleurs. Certaines histoires racontées sont liées à l'actualité (crimes, disparitions), d'autres reprennent les mythes fondateurs palikur. Lorsque la conversation revient en français sur les langues, c'est d'abord un mythe fondateur raconté en français par Annabelle que l'on entend. Puis trois thèmes sont successivement développés : l'utilisation du créole à la place du palikur par les enfants, considéré comme « un problème » ; leur mauvaise compétence supposée en palikur comparativement à celle des anciens ; et la connaissance de la forme écrite de la langue.

A Les enfants qui revient certains jours / ils parlent créole certains jours et puis maintenant on perd la langue parce que si on parle pas le palikur

R Mais c'est là le problème

²² L'initiale représente un codage du prénom (modifié) ici A pour Annabelle, R pour Rosy, S pour Selma, W pour Wilson, C pour Claude, F pour l'auteur de ces lignes. Les conventions de transcription orthographiques sont les suivantes : XXX inaudible ; / pause ; (rires), (sonnerie). Par ailleurs, je n'ai pas numéroté les répliques car j'ai extrait quelques répliques en français de K71.

S C'est ça

(...)

R Parce que si on parle pas le français

A Amis à la maison on doit pas parler le palikur ni le créole

Les raisons données à cette perte de langue sont, dans un premier temps, l'emploi par les enfants du créole. Il serait à l'origine de la déperdition du palikur. Cet extrait montre un regret voire une culpabilisation par rapport à la déperdition linguistique. Les adolescents parlent aussi de l'utilisation du français à la maison lorsqu'il y a des amis, ce qui peut apparaître surprenant vu la faible place du français dans les usages du bourg. Ici, les adolescents font référence à une règle sociolinguistique en vigueur dans le groupe créole qui commande de d'abord s'adresser en français à un visiteur ou à un étranger, avant de passer éventuellement au créole, si le niveau de familiarité le permet. L'adresse en français est conçue comme une marque de politesse. Toutefois, et ce thème est récurrent dans les deux cassettes, ce n'est pas l'emploi du français en famille qui fait que le palikur n'est plus transmis systématiquement mais l'emploi du créole.

Un peu plus loin, il est fait référence aux langues indiennes qui ont déjà été perdues²³. La prise de conscience est réelle, la perte pourrait être irrémédiable. La discussion entre les adolescents a comme arrière-fond un discours les responsabilisant quant à la survie de la langue de leur groupe que l'on pourrait gloser ainsi : « si vous ne la parlez plus elle va disparaître ». On voit trace ici du travail en cours des chercheurs, de fixation par écrit du palikur. Notre venue avait été précédée de plusieurs missions, au moins quatre, de chercheurs venant de l'Université d'Orléans et/ ou de l'IRD Orléans, interrogeant des Palikur sur leur langue afin de la décrire et de la fixer par écrit. De telles missions, dans un bourg de deux mille habitants²⁴, s'intéressant à une langue parlée par 1 500 personnes dont environ 500 dans le bourg, ne passent pas inaperçues et contribuent à changer la situation sociolinguistique locale. La langue, fortement minorée jusqu'alors, puisque parlée par des Amérindiens en bas de l'échelle sociale, acquiert un tel intérêt qu'elle fait déplacer plusieurs universitaires depuis la métropole. Certaines familles ont fourni un travail rémunéré d'information auprès des linguistes. Les jeunes, du fait de leur scolarisation en français peuvent être particulièrement sensibles à ce qui vient de la métropole : tous les référents scolaires, les contenus d'enseignement y compris, sont métropolitains²⁵ de même que la majorité de leurs enseignants. Plus globalement, l'environnement idéologique est à la défense et à la fixation des langues indiennes, en Guyane et au Brésil, et rentre dans un cadre plus large, celle du « Renouveau indien » sur tout le continent, où de plus en plus de populations amérindiennes revendiquent des droits territoriaux et culturels²⁶.

²³ D'après les estimations réalisées par un linguiste brésilien, le Brésil devait compter 1175 langues à la fin du XV^e siècle, alors qu'il n'en reste aujourd'hui qu'environ 180, localisées pour la très grande majorité dans le bassin amazonien (Renault-Lescure, 2009 : 41).

²⁴ Selon le site de la Mairie de Saint-Georges, la population était de 2096 habitants en 1999 et de 3605 en 2007. <http://www.conseil-general.com/mairie/mairie-saint-georges-de-l-oyapock-97313.htm>. Consulté le 5 mai 2011.

²⁵ Voir à ce sujet Alby et Launey, 2007.

²⁶ Pour la Guyane on peut citer la rencontre de 2003 sur l'écriture des langues amérindiennes. Pour un environnement idéologique continental, on peut se référer à Amselle 2010, notamment le chapitre 7, « De l'Inde aux Amériques indiennes ». Des journaux comme le Monde Diplomatique ou Courrier International, pour citer des publications en français, ont largement rendu compte de ce phénomène durant la décennie 2000. L'élection de présidents amérindiens en Bolivie et en Equateur est aussi significative de ce renouveau. Très récemment, en juin 2011, c'est un président amérindien, Ollanta Humala, qui a été élu au Pérou.

R Dans notre pays qui est palikur

A C'est vrai on a déjà perdu beaucoup de langues qu'on ne connaît pas

On retrouve ici encore trace de la responsabilisation. Quant à l'évaluation des meilleurs locuteurs de la langue, la première représentation donnée par les adolescents est « traditionnelle ». Ce sont les anciens qui savent bien la parler.

A Le vrai palikur les anciens ils savent très bien

W Mais nous on ne sait pas parler

Les enfants opposent la bonne compétence des anciens à la leur, vécue comme déficiente. On retrouvera, tout au long des enregistrements effectués avec ce groupe, la référence au « problème » que constitue leur faible compétence supposée en palikur. Ces propos confirment les résultats de l'enquête par questionnaire effectuée l'année précédente où les enfants qui déclaraient le palikur comme langue première ou seconde étaient davantage en insécurité linguistique dans cette langue que les autres groupes (portugais, créole, mais aussi wayampi et teko-émérillon). Une question demeure cependant : à l'exception de Wilson qui déclare ne pas parler palikur et le comprendre difficilement, qui ne s'exprimera qu'en créole et très peu en français, les quatre autres adolescents se sont exprimés spontanément en palikur dans la K71, même si ce n'est jamais exclusivement. Il y a donc un hiatus entre une perception négative de leur compétence et la réalité de leur pratique puisqu'ils s'expriment spontanément dans cette langue en alternance avec le créole. Une des clés de cette insécurité linguistique peut se trouver dans les manques qu'ils identifient.

A Par exemple l'alphabet tu vois par exemple l'alphabet / tu ne connais pas par exemple le palikur

XXXX

A Il ne connaît pas les lettres et les chiffres palikur

XXXXXXXXXX

R Les mots

A Tu vois bien des choses les connaissances

(XXX)

A Un deux trois

R Tu fais en français un deux trois (rires des autres présents)

A Va acheter quelque chose

W C'est ça le problème pour moi et je ne peux même pas parler

A Palikur

XXXXXXXXXXXXXX

A je ne connais même pas jusqu'à mille et j'ai confiance mais nous les enfants

S Ah abcd

Dans cet extrait, on voit que, pour les adolescents, connaître une langue, c'est connaître son alphabet. Cette thématique est surtout développée par Annabelle. Ne pas savoir écrire la langue est considéré comme la preuve d'une compétence insuffisante. On est loin ici de la représentation traditionnelle selon laquelle les meilleurs locuteurs de la langue seraient les

plus anciens parce qu'ils connaissaient aussi les usages littéraires, ce que Hagège (1987) a nommé l'orature. Être un bon locuteur du palikur implique de savoir l'écrire, « connaître les lettres et les chiffres palikur ». Mais nous avons affaire à des enfants qui ont été scolarisés pour la plupart depuis la maternelle dans un système scolaire français et pour qui les évaluations ont d'abord porté sur leurs productions écrites et sur les mathématiques. C'est donc avec ce filtre d'évaluations répétées à l'écrit qu'ils évaluent leur compétence dans une langue avant tout orale et qui était en cours de description. Le filtre du français et de l'école est aussi perceptible par l'exemple donné d'incompétence : savoir compter. Launey (2009 : 63-64) nous en dit plus sur le système de numération palikur :

La numération combine une base 7 et une base 10 : huit et neuf se disent sept avec l'ajout de un, sept avec l'ajout de deux, système qui rend très lourde l'expression des nombres (par exemple 19 se dit dix avec l'ajout de sept et avec l'ajout de deux encore madikawku akak ntewenker arawna aka pitana arawna akiw) et entraîne un recours à la numération franco-créole (sah²⁷ cent, mil mille). Le point le plus remarquable de la quantification en palikur est cependant la combinaison systématique de la numération avec des classificateurs qui font référence à la forme de l'entité dénombrée et témoignent d'une véritable géométrie traditionnelle.

Ce que les adolescents identifient comme manque ou incompétence de leur part est en fait une pratique linguistique ordinaire dans le groupe, due aux caractéristiques de la langue palikur et aux contacts très anciens avec le créole. Les caractéristiques de la quantification palikur ne sont pas abordées par les adolescents, la norme de référence est celle de la numération française apprise dans le cadre scolaire. L'extrait donne une image de purisme : on devrait pouvoir tout dire en palikur sans avoir recours à l'emprunt.

Par ailleurs une des adolescentes, Annabelle, nous fera une démonstration de ses compétences en palikur en écrivant au tableau un certain nombre de mots et leur traduction : bonjour, au revoir, soleil, lune, etc. La forme orale palikur de certains mots étant reprise en chœur par certains des présents. L'exhibition de la compétence passe aussi par l'écrit et la traduction. Nous sommes alors devant un problème difficile à résoudre pour ces adolescents : les personnes qu'ils identifient comme meilleurs locuteurs de leur langue, les anciens, n'ont pas de pratique écrite de celle-ci ni même une compétence métalinguistique leur permettant d'expliquer le palikur avec les outils que les enfants connaissent : ceux de la grammaire scolaire française. Ils ne semblent avoir personne, à l'intérieur de leur communauté, vers qui se tourner pour d'éventuelles explications linguistiques puisque les explications auxquelles ils sont habitués sont métalinguistiques. L'explication lors du second enregistrement nous permettra d'en savoir plus sur le sujet.

L'explication (K72)

L'explication a eu lieu la même journée, après la pause du midi où les adolescents sont retournés manger en famille. Pour le second enregistrement, il a été plus facile d'identifier les interlocuteurs. Des rôles bien nets se sont dégagés. Celle que nous avons appelé Annabelle fut notre interlocutrice privilégiée. Elle a effectué plusieurs séjours dans une famille métropolitaine à l'extérieur du bourg et a acquis, en français et avec les Français, une aisance que ses camarades n'ont pas ; elle affiche une francophilie évidente. C'est pourtant elle qui endosse le rôle de la défenseuse de la langue palikur, qu'on doit parler parce que sinon elle va disparaître. Wilson a une position bien différente : il ne parle pas le palikur et le comprend difficilement, ce qui provoque des conflits familiaux, il y a longuement fait référence dans l'enregistrement du matin en créole avec une de ses camarades mais refusera de nous

²⁷ La lettre h après une voyelle marque la nasalisation.

expliquer, en français, l'après-midi ce qu'il avait dit le matin en créole²⁸. L'adolescente avec qui il avait discuté respectera sa discrétion. Les trois autres adolescents ont peu pris la parole, se sont contentés de confirmer ou d'infirmer les dires de leurs camarades. Le discours dominant : « il faut sauver notre langue » n'est pas contesté. Mais ils n'avaient pas la même aisance en français qu'Annabelle et surtout pas la même habitude de parler avec des adultes métropolitains en dehors de situations formelles et balisées : les situations scolaires, éventuellement médicales, sont à peu près les seules où ils ont à parler avec des adultes métropolitains.

Les thématiques sont similaires à celles de la première cassette : nécessité de parler la langue pour éviter sa disparition, incompetence des adolescents et insécurité linguistique dans cette langue, lire-écrire-compter, mythe fondateur du groupe palikur, dangerosité de l'environnement due à l'orpaillage et à la criminalité qui en résulte.

A Ici on parle le français / le brésilien / l'indien / mais on ne sait même pas comment parler et / si on parle notre langue / on ne sait même pas pourquoi / on parle notre langue / on ne sait pas du tout / il faut toujours parler notre langue / sinon on va perdre notre langue

F vous êtes d'accord

R Oui

C ça c'est toi qui l'as dit mais n'importe qui aurait pu le dire là vous vous êtes tous d'accord là dessus /// ouais

La première thématique abordée lorsque la conversation nous est adressée est celle de la perte de langue et de la nécessité pour les adolescents de continuer à la parler. On note tout de même une impression de confusion « on ne sait même pas pourquoi ». Lorsqu'à la fin de l'entretien, nous leur avons demandé pourquoi ils avaient l'impression de parler si mal le palikur alors que leurs parents continuaient à le parler entre eux, ils nous ont répondu que leurs parents leur avaient parlé en créole quand ils étaient plus petits.

La seconde thématique concerne des pratiques langagières qui semblent spécifiques au groupe pour la résolution des conflits à l'intérieur d'une famille.

C bon on continue

A tu vois si grand-père (inaudible) des fois on parle d'une chose que notre mère n'est pas d'accord XXX on fait une petite réunion entre les parents et les enfants des fois si on a des choses importantes à dire à notre mère / comme ça comme ça on dit à notre mère / mais pas comme ça XXX mais si elle nous dit des choses importantes aussi on doit écouter

C des fois vous faites des petites réunions avec les parents ça existe ça

A oui nos parents / si on a des problèmes / on en parle à notre mère / et si on a des choses importantes à dire

Annabelle nous explique ainsi, avec l'accord de ses camarades, que lorsqu'il y a une difficulté entre une mère et sa fille, il est organisé une réunion réunissant plusieurs adultes et plusieurs adolescents pour résoudre le conflit. Si elle a une chose importante à dire à sa mère, elle ne lui dit pas directement. Le groupe est présent quand il s'agit de choses importantes ou pour la résolution des conflits.

La troisième thématique est à la fois classique et significative d'une forte dépossession culturelle. A nous raconte longuement un mythe fondateur palikur. Par là, elle nous fait la démonstration de ses connaissances culturelles. Elle nous dit que son grand-père lui a raconté

²⁸ Pour cet article, je n'ai travaillé que sur les extraits en français.

cette histoire avant de mourir. Mais lorsque nous lui demandons pourquoi elle nous la raconte, la thématique de la mauvaise compétence de la jeune génération revient.

A c'est une vraie histoire

C c'est donc c'est l'histoire des des palikur

A oui parce que à l'époque les les grandes personnes qui savaient bien parler le palikur et nous maintenant on ne sait pas parler bien bien bien le palikur à l'époque : les grandes personnes ils savaient bien parler le palikur traduire tout ça mais nous les enfants / tu vois on ne connaît pas et puis / on demande à l'étrangère si elle nous raconte une histoire / la vraie / la vraie / la vraie histoire qu'elle nous raconte / la vraie histoire / (intervention d'autres enfants inaudibles) et elle nous racontait que un jour y avait ...

D'après les dires d'Annabelle, la culture du groupe n'est plus ou est mal transmise. Elle fait référence à un âge d'or (si l'on peut dire dans cette contrée aurifère) où les adultes savaient bien parler. Ce serait la génération des grands-parents. L'emploi de l'imparfait montre que pour elle ce temps est révolu. La génération de ses parents n'aurait pas de compétence suffisante en palikur. Par ailleurs, une bonne compétence dans la langue du groupe impliquerait de savoir traduire. Cette remarque induit que le monolinguisme dans la langue du groupe n'existe plus. La réalité fut certainement tout autre : à une époque, les anciens qui maîtrisaient leur langue pouvaient ne pas être en mesure de traduire vers le français.

Nous sommes aussi loin de la représentation traditionnelle, telle que j'avais pu la recueillir auprès d'adultes africains pour qui les meilleurs locuteurs de leur langue (il s'agissait du manjak²⁹) étaient les femmes les plus âgées. Leur meilleure compétence était alors expliquée d'abord par l'âge : elles avaient eu le temps d'apprendre et de connaître les usages littéraires oraux de la langue ; ensuite par le genre : les femmes se déplaçant moins que les hommes, leur parler est moins « corrompu » par les autres langues. On retrouve ce rejet du métissage linguistique et cette référence aux anciens chez les adolescents palikur. La référence au genre est absente, les hommes n'étant pas traditionnellement amenés plus que les femmes à migrer.

Ce qui en revanche apparaît spécifique à ce groupe est la référence à une personne extérieure à la communauté qui détiendrait la version légitime du mythe. Les enfants sont obligés de demander à « l'étrangère », certainement le personnage d'une chercheuse, de leur raconter la « vraie » histoire des Palikur. Il y a donc une version qui est devenue légitimée³⁰. On rejoint ici les observations faites par Parris (2007) relevées au sujet des Noir-Marron. Le savoir semble extériorisé par rapport à la communauté, les détenteurs les plus légitimes de la culture du groupe devenant des Blancs lettrés, le savoir légitimé devenant inscrit dans des livres. Pourtant, un peu plus tard, d'autres enfants nous diront que leur père pour certains, leurs grands-parents pour d'autres, connaissaient cette histoire. Il n'en demeure pas moins que, pour Annabelle, la *vraie* histoire est devenue celle de *l'étrangère*.

Cette extériorisation interroge toutefois : comment la version d'une personne qui n'est pas présente en permanence dans le bourg, qui de plus est étrangère au groupe, peut-elle avoir autant de poids ? Les anciens laisseraient-ils faire ? Pourquoi les générations précédentes ne répondent-elles pas à la demande des enfants qui ont visiblement du plaisir à écouter le mythe

²⁹ Le manjak est une langue ouest-atlantique parlé en Guinée-Bissau, dans le Sud du Sénégal et à Dakar. Il existe une importante, bien que discrète, diaspora manjak en France. Le manjak est devenu langue nationale au Sénégal depuis le changement de constitution de 2001 selon lequel, toute langue décrite et parlée sur le territoire peut devenir langue nationale cf *supra*.

³⁰ Je n'ai pas trouvé la référence d'une parution écrite du mythe palikur antérieure à 2001. Ce qui ne veut pas dire qu'elle n'existe pas. La parution, en français chez l'Harmattan, de l'ouvrage de M. Fortino, *Les neufs chamanes et le maître de la pluie* est postérieure à l'enquête : 2007. Mauricienne Fortino est Palikur.

fondateur ? Le prestige symbolique de l'écrit suffit-il ? Une des explications pourrait être une modification des normes langagières de communication entre enfants et adultes au contact de l'école. Lors des observations effectuées auprès des enfants de grande section de maternelle et de cours préparatoire, j'avais été frappée par le fait que les normes langagières de l'école – savoir qu'on s'adresse à chaque enfant quand l'adulte parle à la cantonade, s'intéresser à un discours destiné à un collectif – étaient complètement étrangères aux enfants amérindiens. Le discours scolaire semblait déconnecté des normes d'interaction habituelles entre enfants et adultes palikur. Du reste, le discours ne semble pas être au centre de la relation parent / enfant dans la famille. L'existence de réunions entre enfants et adultes lorsqu'il y a des conflits pour permettre la médiation du groupe semble le confirmer.

Mais la scolarisation n'a pas été mal vécue pour tous. Certains adolescents ont apprécié des genres langagiers qu'ils ont rencontrés surtout à l'école. Ainsi, ils semblent demandeurs de récit, prennent visiblement plaisir à écouter le mythe fondateur lors des récits de *l'étrangère* et sont demandeurs d'explication sur le fonctionnement de la langue ou la numération. L'absence de réaction des adultes aux sollicitations des enfants peut être une marque de résistance culturelle de certains d'entre eux devant une mise à l'écrit qu'ils ne considèrent pas comme légitime, pas plus qu'ils ne considèrent comme légitime la présence de chercheurs venus enquêter sur leur langue. Il y a une contradiction entre la mission de conservation de la langue dont semblent se sentir investis certains des adolescents et la réaction de leurs parents :

A demander à nos parents mais nos parents ils disent attends tu nous gênes tu nous gênes je n'ai pas le temps

R parce qu'on connaît pas les mots difficiles

Goury (2007 : 78) note la complexité des représentations de l'écrit pour la côte et l'ouest de la Guyane :

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

Elle note ensuite (p.79) :

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

Il semble que cet aspect militant ne soit pas partagé par les parents des adolescents avec qui nous avons discuté. Certains adolescents, Annabelle en particulier, semblent en revanche se situer nettement dans ce courant mais Annabelle est aussi la plus francophile et, visiblement, la plus sensible à tout ce qui vient de la Métropole.

La troisième thématique abordée à nouveau par les adolescents à notre intention reste celle du « lire-écrire-compter » en palikur. Durant la pause du midi, certains ont demandé des explications métalinguistiques en palikur à leurs parents ou des explications sur la numération. Il ressort que les parents connaissent les usages mais ne sont pas toujours en mesure d'expliquer les fonctionnements voire n'en ont pas envie, comme le montre l'extrait cité plus haut.

C alors vas-y explique

A On parlait de notre langue et puis on a dit que si on marque si on marque sur un cahier / on pourra traduire et on a parlé d'une chose importante mais mais il faudra apprendre

R On va apprendre

A oui on a dit comme ça que nous les indiens nous on sait pas comment dire euh l'alphabet on ne sait pas compter on ne sait pas lire les noms

C en palikur

A en palikur c'est ça / parce que tu vois là si je me mets à écrire là des fois / y a des fautes / des fautes mais / mais des fois qu'on sait pas / mon père a dit / je lui ai demandé tout à l'heure / il m'a dit que si : euh on compte multiplié par deux c'est / je sais pas / que je sais pas compter c'est / c'est trop difficile pour nous / par exemple pour dire / pour compter jusqu'à cent : mille comme ça/ on XXX notre langue / parce que avant les gens qui parlaient / les anciens / les anciens / XXX mais nous on ne sait même pas compter

R le palikur on comprend pas

W On parle pas

A Toujours toujours on parle palikur

Cet extrait reprend des thématiques que nous avons déjà relevées en K71. Ici, il y a à nouveau la référence à la forme écrite de la langue qu'il serait absolument nécessaire de connaître. « Bien parler » la langue « avoir les connaissances », c'est savoir écrire. Pour A, une langue ne s'apprend plus en famille auprès des adultes mais par la traduction avec un cahier et un stylo. On voit trace ici davantage de l'apprentissage des langues étrangères en contexte scolaire que de la réalité plurilingue du bourg. Notons que la langue vers laquelle on doit traduire, c'est-à-dire la langue la moins maîtrisée, est le palikur. Enfin, on retrouve trace de la dévalorisation qu'ont eu à subir les populations amérindiennes depuis la conquête : « Nous les Indiens on sait pas », expliquant aux yeux de cette adolescente que des personnes extérieures à la communauté peuvent maîtriser ce savoir.

Conclusion

Pour ces adolescents palikur scolarisés en français, les représentations linguistiques sont fortement marquées par une responsabilisation-culpabilisation vis-à-vis d'une éventuelle déperdition de la langue et par leur expérience scolaire qui leur fournit des modèles de « bien parler » et surtout de « bien écrire », modèles qu'ils ont les plus grandes difficultés à s'approprier. On peut se demander d'où vient cette responsabilisation : des anthropologues et linguistes présents sur le terrain ? Du groupe lui-même ? La position du groupe ne semble pas homogène (participant au projet d'encyclopédie ou en désaccord). En revanche celle des linguistes et anthropologues semble plus affirmée.

Lors d'une précédente recherche effectuée auprès d'adultes africains vivant en France depuis plusieurs années (Leconte 1997, 2001), j'avais noté des transformations similaires dans les représentations linguistiques. Ainsi un groupe de femmes manjak regroupées en association de femmes (non ethnique) m'avait demandé de leur fournir une grammaire et un dictionnaire manjak pour pouvoir transmettre le *manjak correct* à leurs enfants et m'avaient demandé de trouver un étudiant manjak qui viendrait donner des cours de *manjak correct* à leurs enfants. Leur représentation était différente de celle de leur compatriote masculin dont j'ai parlé plus haut, pour qui les meilleurs locuteurs n'étaient pas les lettrés plurilingues mais

les vieilles femmes monolingues. La demande de ces femmes montre aussi une insécurité linguistique dans leur langue première après plus de quinze ans passés en France. Mais ces femmes devaient suivre la scolarité de leurs enfants, et avaient acquis, en France, suffisamment de compétences en lecture et écriture pour gérer une association qui recevaient des subventions ; certaines d'entre elles avaient suivi des stages de formation professionnelle qui commencent toujours par « une remise à niveau » à l'écrit ou par l'alphabétisation. Elles avaient pu alors mesurer l'importance que l'on accorde, en France, à la littérature ; et elles avaient intégré cette importance.

La référence récurrente à l'alphabet et à l'écriture de la langue chez ces adolescents palikur n'est donc pas un fait spécifique au groupe ni même à la Guyane mais à une confrontation culture orale – culture écrite. La forme la plus valorisée devient la forme écrite chez les personnes en contact quotidien et obligé avec la littérature. Cependant, les exemples de résistance culturelle vis-à-vis de l'écrit en langues vernaculaires ou de sa faible utilisation sont nombreux (Léglise et Migge 2007 pour la Guyane). Dans ce cadre, la comparaison avec le Mali peut s'avérer intéressante. Mbodj-Pouj (2011) rapporte ainsi une représentation fréquente dans ce pays. Certains locuteurs, urbains, ne voient pas l'intérêt d'écrire le bambara, langue véhiculaire du pays parlée par la majorité de la population comme langue première ou langue seconde, le français convenant très bien pour cette fonction. L'écriture en langues locales est « pour les paysans ». Référence est faite ici à l'alphabétisation en langues locales dont ont pu bénéficier les adultes de certaines communautés rurales³¹. La répartition fonctionnelle, bambara langue de l'oralité - français utilisé à l'écrit, ne pose pas de problème pour ces locuteurs.

L'inverse est aussi vrai. C'est le cas des adeptes du Nko en Guinée, au Mali et en Côte d'Ivoire, alphabet particulier inventé par Kanté dans les années trente destiné à écrire la langue mandingue en prenant en compte le système tonal. Amselle (2001) montre clairement que l'invention de l'alphabet, puis sa diffusion, ont eu pour motivation première la volonté de contrer des représentations négatives liées au caractère oral de cette langue, de la part des arabophones notamment, et d'autonomiser la culture mandingue de la culture arabo-musulmane. Aujourd'hui encore, les adeptes du Nko, en tant que promoteurs d'une identité mandingue, semblent jouer un rôle politique non négligeable (Amselle 2001). En Afrique de l'Ouest, il n'y a pas de position unanime sur la question de la nécessité ou de l'intérêt de l'écriture des langues locales et de leur place à l'école. Mais la force de l'oralité, portée par une caste particulière, celle des griots, est autrement plus grande chez les Bambara/Mandingue du Mali que chez les Palikur de Guyane. On peut se demander si l'on peut parler dans les deux cas de « culture orale » sauf à reprendre à son compte la définition en négatif de Goody (2007 : 31) « culture non écrite ».

Ce qui me semble spécifique ici, est la référence à *l'étrangère* donc à une personne extérieure au groupe pour la connaissance de la variété légitimée du mythe fondateur. A titre de comparaison, si l'on reprend l'exemple des femmes sénégalaises et guinéennes évoqué plus haut, l'étudiant qui devait venir donner les cours aux enfants, tout détenteur qu'il soit d'une grammaire et d'un dictionnaire, n'en était pas moins Manjak. Pour les adolescents palikur avec qui nous avons discuté, l'extériorité de la variété légitimée me semble significative d'une dépossession culturelle importante et explique certainement la réaction des caciques. Le conflit ne serait pas alors entre anciens et modernes mais entre appartenant à la communauté ou étrangers.

Ces questions de légitimité linguistiques et culturelles sont discutées par Goury (2007 : 83) lorsqu'elle analyse le passage à l'écriture des langues nenge et kali'na. Elle note que certaines communautés passent à l'écriture pour des raisons identitaires.

³¹ Une expérimentation d'enseignement en langues locales puis en français est menée depuis plusieurs décennies dans certaines zones, bambaraphones notamment.

La légitimité est à la fois externe – face aux « autres », généralement les linguistes non légitimes parce que non locuteurs –, et interne à la communauté concernée. (...) Ces différentes expériences montrent le poids des revendications identitaires et de la recherche de légitimation à travers l'écrit, pourtant une différence fondamentale les oppose : certaines, comme celle des Kali'na par exemple, s'appuient sur l'écriture de la langue vernaculaire, d'autres, comme celle de l'histoire des Aluku présentée par Moomu 2004, ou du dictionnaire s'appuient sur l'écriture en français, pour garantir une plus grande ouverture vers l'extérieur.

L'expérience de description des langues amérindiennes et l'apprentissage de la forme écrite par les enfants et les adolescents ne font pas consensus. Notons que l'écriture du kali'na est revendiquée par le groupe, ce qui est moins évident pour le palikur. Si certains adolescents, pour des raisons identitaires notamment, cherchent à maîtriser leur langue à l'oral et à l'écrit, ils semblent peu soutenus par leurs parents qui ont souvent choisi le créole comme langue des premiers échanges et ne semblent pas empressés de répondre à leur curiosité linguistique et culturelle. On peut alors se demander quelle peut être la place dans le groupe de ces jeunes lettrés en palikur. Vont-ils devenir légitimes parce que lettrés en palikur ? La question a été posée par Godon (2007) pour les intervenants en langue maternelle dans l'Ouest Guyanais sans qu'il ne se dégage de réponse claire ou qui pourrait être transférable d'un groupe culturel à l'autre.

Nous avons saisi un instantané de représentations dans une situation évolutive. Depuis lors, la revalorisation des langues et cultures amérindiennes a suivi son chemin. Localement, une femme palikur est devenue Interprète en Langue Maternelle, formée à la description et à l'écriture du palikur. Elle intervient dans les écoles de Saint-Georges de l'Oyapock où elle accueille les plus jeunes enfants dans leur langue et culture. On peut penser que la présence, à l'école, d'adultes lettrés dans leur langue contribue à la réappropriation culturelle de cette communauté.

Bibliographie

- ALBY S, LAUNEY M., 2007, « Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel » dans I. Léglise, B. Migge (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp. 317-348.
- ALBY S., LEGLISE I., 2007, « La place des langues des élèves à l'école en contexte guyanais. Quatre décennies de discours scientifiques », dans S. Mam-Lam-Fouck (éd.), *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui*, Cayenne, Ibis Rouge Editions, pp. 239-252.
- AMSELLE J-L., 2001, *Branchements, Anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris, Flammarion.
- AMSELLE J-L., 2010 [2008], *L'occident décroché. Enquête sur les postcolonialismes*, Paris, Fayard, Pluriel.
- APPADURAI A., 2001 [1996], *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot.
- AUROUX, S. 1994, *La révolution technologique de la grammatisation*, Bruxelles, Mardaga.
- AUROUX S., 1996, *La philosophie du langage*, Paris, PUF.
- BILLIEZ J. (dir.), 2003, *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan.
- CALVET L-J., 2002, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
- CALVET L-J., 2009, « Oiapoque / Saint-Georges de l'Oyapock : effets de marges et fusion des marges en situation frontalière » dans T. Bulot (éd.), *Formes et normes*

- sociolinguistiques. Ségrégations et discriminations urbaines*, Paris, L'Harmattan, pp. 29-49.
- CERQUIGLINI B., 2003, *Les langues de France*, Paris, PUF.
- COLLOMB G., 2009, « Au fil du temps... Langues et sociétés en Guyane » dans O. Renault-Lescure, L. Goury (dirs.), *Les langues de Guyane*, Marseille, IRD, pp. 28-40.
- CRYSTAL D., 2000, *Language Death*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FERREIRA Jo-Anne S., 2010, « Bilingual Education among the Karipúna and Galibi-Marwono: Prospects and Possibilities for Language Preservation » In Migge, B., Léglise I. and Bartens A. (eds), *Creoles in Education: An Appraisal of Current Programs and Projects* [CLL 36], Amsterdam, John Benjamins, 211-236.
- FORTINO M., 2007, *Les neufs chamanes et le maître de la pluie*, Paris, L'Harmattan.
- FRAENKEL B., MDODJ A. (dirs.), 2010, *New literacy studies, un courant majeur sur l'écrit*, Langage et société n°133, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- GODON E., 2007, « L'école sur le Maroni. Places et fonctions, réelles, prévues et occupées » dans I. Léglise, B. Migge (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp. 349-368.
- GOODY J., 2006 [1968], « La technologie de l'intellect » dans M. Kara, J.M. Privat (dirs.), *La littératie. Autour de Jack Goody*, Pratiques n°131, Metz.
- GOODY, J., 2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.
- GOODY J. et WATT I., 2006 [1968], « Les conséquences de la littératie » dans M. Kara, J.M. Privat (dirs.), *La littératie. Autour de Jack Goody*, Pratiques n°131, Metz.
- GOURY L., 2007, « L'écrit en Guyane. Enjeux linguistiques et pratiques sociales », dans I. Léglise, B. Migge (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp. 73-86.
- GOURY L., LAUNEY M., *et al.*, 2000, « Des médiateurs bilingues en Guyane française » *Revue Française de Linguistique Appliquée*, n°5, Paris, Publications linguistiques, pp. 43-60.
- GRENAND F., 2009, *Encyclopédie palikur, wayana, wayampi. Fascicule 0, Langue, milieu, histoire*, CTHS, Orléans, Presses Universitaires d'Orléans.
- GRENAND F., RENAULT-LESCURE O., 1990, *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien, approche culturelle et linguistique*, Cayenne, ORSTOM.
- HAGEGE C., 1987, *L'homme de paroles*, Paris, Fayard.
- HAGEGE C., 2000, *Halte à la mort des langues*, Paris, Odile Jacob.
- HURAUULT J-M., GRENAND F., GRENAND P., 1998, *Indiens de Guyane. Wayana et Wayampi de la forêt*, Paris, Autrement.
- KARA M., PRIVAT J-M., 2006, *La littératie. Autour de Jack Goody*, Pratiques n°131, Metz.
- LAUNEY M., 2003, *Awna parikwaki : introduction à la langue palikur de Guyane et de l'Amapa*. Paris, IRD Editions.
- LAUNEY M., 2009, « La langue palikur » dans O. Renault-Lescure, L. Goury (dirs.), *Langues de Guyane*, Marseille, IRD éditions, Coll. Vents d'Ailleurs, pp. 56-65.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de l'immigration africaine dans la région rouennaise*, Paris, L'Harmattan.
- LECONTE F. 2001, « Familles africaines en France entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine » dans V. Castellotti et D. de Robillard (dirs.), *Diversité langagière et insertion*, Langage et société n°98, Paris, M.S.H.
- LECONTE F., CAITUCOLI C., 2003, « Contacts de langues en Guyane : une enquête à Saint-Georges de l'Oyapock », dans J. Billiez (dir.) *Contacts de langues. Modèles, Typologies, Interventions*, Paris, L'Harmattan, pp. 37-57.
- LEGLISE I., 2004, « Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française, pratiques et attitudes d'enfants scolarisés en zone frontalière » dans M.L. Moreau,

- (dir.), *Langues de frontières, frontières de langues*, Glottopol n°4, Rouen, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero-4.html>, pp. 108-124.
- LEGLISE I., 2007, « Des langues, des domaines, des régions, pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane », dans I. Léglise, B. Migge (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp. 29-48.
- LEGLISE I., ALBY S., 2006. « Minorization and the process of (de)minoritization: the case of Kali'na in French Guiana », *International Journal of the Sociology of Language* 182, pp. 67-86.
- LEGLISE I., MIGGE B. (dirs.), 2007, *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD éditions.
- LÜDI G., PY B., 1986, *Etre bilingue*, Bern, Peter Lang.
- MAURER B., 2007, *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée langues africaines-langue française*, Paris, OIF L'Harmattan.
- MBODJ-POUJ A., 2011, *Réaction à l'intervention* de Patrick D. et Bidach G. « Nouvelles littératies et identités. Des Inuits urbains à Ottawa », journée d'études Notion en Question, *Les littératies*, organisée par l'ACEDLE, Université de Cergy-Pontoise, 28 Janvier 2011.
- MOORE D., MAC DONALD M., 2011, « *The name can only travel three times*. Nomination des nouveaux nés et dynamiques identitaires plurielles. Qu'en disent vingt jeunes mères Stó:lō de Colombie-Britannique ? Ou de quelques récits de la transformation » dans F. Leconte (dir.), Glottopol n°18, Rouen, Université de Rouen.
- MOORE D., PY B., 2008, « Introduction : Discours sur les langues et représentations sociales » dans Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du plurilectalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, pp. 271-279.
- NDAO P-A., 2011, « Quelques aspects sociolinguistiques de l'aménagement de la diversité linguistique au Sénégal » dans F. Leconte (dir.), Glottopol n°18, Rouen, Université de Rouen.
- NIMUENDAJU C., 2008 [1926], *Les Indiens Palikur et leurs voisins*, Orléans, Editions du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques, Presses universitaires d'Orléans.
- PARRIS J-Y., 2007, « Usages de l'histoire des premiers temps chez les Marrons ndyuka » dans I. Léglise, B. Migge (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp. 251-262.
- PETIT Ambroisie, 2010, *Les CAI, un dispositif efficace dans le contexte guyanais ? Enquête sur les pratiques langagières des apprenants en CAI à l'Alliance Française de Cayenne*, mémoire de master 2, Rouen, Université de Rouen.
- PUREN L., 2007, « Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX^e siècle », dans I. Léglise, B. Migge (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp. 279-296.
- RENAULT-LESCURE, O., 2009, « Les langues amérindiennes » dans O. Renault-Lescure, L. Goury (dirs.), *Langues de Guyane*, Marseille, IRD éditions, Coll. Vents d'Ailleurs, pp. 41-45.
- RENAULT-LESCURE O., 2007, « l'écriture du kali'na en Guyane. Des écritures coloniales à l'écriture contemporaine », dans I. Léglise, B. Migge (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp 425-453.
- RENAULT-LESCURE O., GOURY L. (dirs.), 2009, *Langues de Guyane*, Marseille, IRD éditions, Coll. Vents d'Ailleurs.
- RENAULT-LESCURE O., GRENAND F., 1985, « Le problème scolaire, la question amérindienne de Guyane », *Ethnies*, pp. 26-38.

- TINOCO S., 2007, « Listes, lettres et documents. L'écrit et l'école chez les Wayampi de Guyane française » dans I. Léglise, B. Migge (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp. 263-276.
- ZARATE G., LEVY D., KRAMSCH C., 2008, *Précis du plurilinguisme et du plurilectalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

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

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

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

Comité de lecture pour ce numéro : André Batiana, Jacqueline Billiez, Véronique Castellotti, Robert Chaudenson, Christine Deprez, Jean-Michel Eloy, François Gaudin, Caroline Juilliard, Philippe Lane, Gudrun Ledegen, Isabelle Légise, Marinette Matthey, Mwatha Ngalasso, Isabelle Pierozak, Marielle Rispail, Richard Sabria, Laurence Vignes.

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

ISSN : 1769-7425