

Plurilinguisme, (en)jeux identitaires et « parler jeune » en Guyane

Etudes & Perspectives
Collection « Jeunesse »



INTRODUCTION

En Guyane, la très forte croissance démographique nécessite de s'interroger sur la situation des jeunes. Or il existe paradoxalement très peu de données sur cette population. C'est pourquoi dès 2010 le Centre de Ressources Politique de la Ville (CRPV) a décidé, en partenariat avec le Conseil régional, la Préfecture de Guyane et l'Insee Guyane, d'engager une recherche-action sur le sujet :

- quelles sont aujourd'hui les modalités de passage à l'âge adulte des jeunes en Guyane ?

- quelle politique de jeunesse territorialisée faut-il proposer dans la perspective de la collectivité unique de 2015 ?

Progressivement de nombreux partenaires se sont joints à cette démarche expérimentale : la Préfecture de Guyane et ses services déconcentrés (DJSCS ; DAC), la Délégation Générale de l'Outre-Mer (DéGéOM), l'Acisé, l'Agence Régionale de Santé de Guyane, le Rectorat de Guyane, la CAF de Guyane, le Parc Amazonien de Guyane, ou encore le Conseil général de Guyane.

Concrètement la Démarche Jeunesse se décline en trois phases :

- Phase 1 : faire un état des lieux qui articule des données quantitatives (notamment de l'Insee) et des données qualitatives issues des recherches en sciences humaines et sociales.

- Phase 2.1 : réaliser une enquête quantitative (par questionnaire) auprès d'un échantillon représentatif des jeunes de 16-25 ans résidant en Guyane.

- Phase 2.2 : réaliser une enquête qualitative pour mieux comprendre les trajectoires sociobiographiques de ces jeunes et évaluer leur degré d'autonomie/indépendance.

Dans le cadre de la phase 1, le CRPV a produit différentes analyses thématiques sur la situation des jeunes adultes de Guyane. Ce sont ces réflexions que nous présentons dans cette collection « Démarche Jeunesse ». Six publications seront diffusées tout au long de l'année 2013 :

- Démographie et mobilités chez les 15-25 ans de Guyane
- Plurilinguisme, jeux identitaires et « parler jeune » en Guyane
- Les conditions de vie des 15-25 ans de Guyane
- Santé et rapport au corps chez les 15-25 ans de Guyane
- Scolarisation et réussite scolaire chez les 15-25 ans de Guyane
- Insertion professionnelle et emploi chez les 15-25 ans de Guyane

Si ces textes proposent des données de cadrage sur les thèmes traités, ils visent surtout à poser les questionnements sociologiques qui guideront la suite de la « Démarche Jeunesse ».

SOMMAIRE

LA COMPLEXE SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE EN GUYANE

1/ Les langues en Guyane : des langues premières aux langues véhiculaires	5
2/ Diversité des usages linguistiques	6
3/ L'utilisation des langues comme moyen de distinction sociale	8
4/ La difficile gestion de l'environnement multilingue et multiculturel par les institutions	9

COMPRENDRE LES JEUNES DANS LEURS (EN)JEUX IDENTITAIRES

1/ Enjeux méthodologiques	13
2/ Enjeux théoriques : entre l'individu et la communauté, comprendre les relations	13
3/ Existe-t-il un « parler jeune » en Guyane ?	14

LA COMPLEXE

SITUATION

SOCIOLINGUISTIQUE

EN GUYANE

On dispose depuis une dizaine d'années de plus en plus de données quantitatives relatives aux langues en Guyane, mais rien qui concerne spécifiquement les 15-25 ans. Nous présentons dès lors davantage un panorama global des usages linguistiques en Guyane, en nous interrogeant sur une éventuelle spécificité des « jeunes ». Ces derniers semblent, plus encore que leurs aînés, pratiquer un plurilinguisme jouant avec les références identitaires.

UNE TRENTAINE

DE LANGUES

PARLÉES EN GUYANE

1/ . Les langues en Guyane : des langues premières aux langues véhiculaires

En 2008, 219 266 personnes habitent en Guyane, 53% ont moins de 26 ans. Cette Isabelle Léglise dénombre une trentaine de langues, « les unes et les autres pesant un poids – numérique, économique, symbolique etc. – plus ou moins important¹ » (Léglise, 2008). Une vingtaine d'entre elles sont parlées par des groupes de locuteurs – « natifs » ou non – représentant au moins 1% de la population (cf. annexe fig. 1).

Voici, approximativement, la répartition des langues premières, c'est-à-dire des langues inculquées par les familles avant la scolarisation des enfants :

Le Créole guyanais : ~30% de la population de Guyane

Les langues Marrons (Aluku, Ndjuka, Pamaka) : ~20%.

Le Français : ~10%

Le Haïtien : ~10%

Le Brésilien : ~10%

Le Créoles Antillais : ~5%

Les six langues amérindiennes : 2-5% (au total)

Le Hmong et le Chinois : ~1 % chacun (Migge et Léglise, 2010, 3).

Langue de la Nation et de la République le Français était initialement la seule langue reconnue officiellement en Guyane. Puis le Créole guyanais acquis le statut de « langue régionale ». Enfin, 9 langues sont devenues des « langues de France² » : six langues amérindiennes (kali'na, wayana, wayampi, palhikwaki ou palikur, lokono ou arawak, teko ou émerillon) ; le nengee, créole à base lexicale anglaise (langue traditionnelle des Noirs-Marrons se déclinant sous trois formes dialectales : l'aluku, le ndyuka et le pamaka) ; le saamaka, une langue créole à base lexicale anglaise (partiellement relexifiée en portugais) ; le hmong³.

Le mouvement d'éradication des langues régionales/locales qui a touché la métropole à la fin du 19e siècle (accentué après la Première Guerre mondiale) sous l'effet de la scolarisation, des médias, et des brassages de populations, n'a pas réellement réussi en Guyane. Il n'y a pas de disparition des langues autochtones mais plutôt une transformation de celles-ci - cf. par exemple l'émergence d'une variété de langue pan-Marron (Migge & Léglise, 2011, p.32) - par effet de contact des langues véhiculaires (dû à l'urbanisation, aux mobilités, aux migrations).

Marion Thurmes note même qu'une bonne partie des métropolitains (pourtant souvent de passage), qui détiennent le pouvoir symbolique (et aussi souvent économique) en maîtrisant le français, parlent une autre langue afin de s'intégrer (Thurme, 2007, 171-192). Le Français n'est donc pas, loin de là, la seule langue transmise aux enfants, à la différence de La Réunion où, par exemple, les jeunes comprennent le créole mais ne le pratiquent plus (Ledegen, 2002, 135). Comment sont dès lors considérées ces différentes langues ? La langue française est-elle,

¹ Beaucoup de typologies ont été proposées pour analyser cette diversité linguistique sans qu'aucune soit pleinement satisfaisante : langue officielle / langues régionales / langues d'immigration ; langues amérindiennes / langues européennes / langues créoles / langues autres ; langues véhiculaires / langues vernaculaires / langues localement véhiculaires, etc. (Léglise, 2008).

² Ce statut a été accordé à 75 langues en France.

³ "France did not sign the 1999 European Charter for Regional and Minority Languages, but set up the category langue de France and conferred it onto 75 languages nationally based on the Rapport Cerquiglini (1999). This status is very similar to the status of Regional Language in that it gives a language official recognition and provides for the possibility of its integration into the educational curriculum. According to the European Charter for Regional and Minority Languages, a regional language is a language that has a long history and a clearly definable speaker community in a country in a clearly delimited part of the national territory. Its speakers are (in the majority) citizens of that country and the language is not an official language in another country Cerquiglini" (Migge et Léglise, 2010).

comme dans d'autres DOM, considérée comme la langue de la réussite (scolaire et sociale), les autres langues étant considérées plutôt comme un handicap pour l'apprentissage ?

Cinq langues véhiculaires principales : créole guyanais, le français, le nenge, le sranan tongo et le portugais du Brésil

Au-delà de la seule dimension linguistique c'est bien l'ensemble des modes de catégorisation qui est bouleversé par les contacts de population comme le note très bien Isabelle Léglise à propos des Marrons : « Ces changements linguistiques s'accompagnent de redéfinitions des classifications ethniques traditionnelles et des frontières de langues. Alors qu'il y a une quinzaine d'années linguistes et locuteurs insistaient sur l'existence de différences identifiables, à présent, ces dernières perdent de leur importance aux yeux de jeunes locuteurs qui préfèrent s'identifier comme Marrons urbains [souligné par nous, ndlr]. D'un point de vue linguistique, les différences entre le sranan et le nenge s'amenuisent en raison du code-switching et du code-mixing parmi la population adulte. Un processus de re- ou de-ethnicisation semble en marche » (Léglise, 2008).

Au-delà des langues premières, ce qui importe réellement ce sont donc les différents apprentissages et usages de ces langues. Selon les zones géographiques, Isabelle Léglise distingue cinq langues véhiculaires principales : le créole guyanais, le français, le nenge, le sranan tongo et le portugais du Brésil⁴. Ces langues apparaissent dans les répertoires linguistiques en Guyane en tant que langue seconde, troisième, quatrième, etc.... (Alby et Léglise, 2007, 475).

2/ Diversité des usages linguistiques

Le monolinguisme est de plus en plus rare en Guyane, la majorité de la population est véritablement plurilingue. C'est tout particulièrement vrai pour les enfants (notamment de migrants), ceux-ci « possédant dès leurs premières années de socialisation plusieurs langues dans leur répertoire et alternant les langues en fonction des situations et de leurs interlocuteurs » (Léglise, 2008). Le phénomène est évidemment renforcé par la scolarisation massive depuis 30 ans.

Ne pas assigner une langue à un groupe social

Conséquence fondamentale : dans le cadre de sociétés métissées (mobilités / migrations importantes) il ne faut pas assigner une langue à un groupe social (ou communautaire), comme on le fait généralement (cf. carte des langues régionales de Guyane, annexe, fig. 2)⁵. « L'identification géographique d'un groupe humain n'indique pas que ce groupe parle d'une manière homogène ce qu'on a tendance à considérer comme "sa" langue maternelle, ni même que cette langue soit pratiquée par le groupe. C'est le cas extrême présenté par l'arawak ou lokono, qui est noté sur les cartes dans la région de Saint-Laurent-du-Maroni et à Sainte-Rose de Lima, près de Cayenne, mais dont on sait qu'il n'est pas la langue habituelle de communication au sein même de la "communauté arawak". En effet, la langue n'est plus transmise dans les familles depuis 40 ans » (Léglise, 2007, 36).

S'intéresser aux usages linguistiques c'est dès lors évaluer leur diversité en fonction des lieux géographiques mais aussi en fonction des activités sociales (faire ses courses au marché, aller à la Poste, discuter entre amis, etc.), des interlocuteurs (parents, amis, enseignant, etc.), des moments d'une même discussion.

- Diversité des pratiques linguistiques selon les lieux : Les variations géographiques en Guyane ne se limitent pas au découpage littoral/ Est/Ouest. Les situations sociolinguistiques varient en fonction des villages, des bourgs, des

⁴ Précisons que d'autres langues peuvent être considérées comme véhiculaire dans des régions d'intenses mouvements migratoires.

⁵ Corollaire méthodologique : l'assignation linguistique/identitaire est pourtant fréquente dans les discours des gens. D'où la nécessité de ne pas prendre ces discours au pied de la lettre et observer davantage les pratiques réelles.

villes ou même des quartiers urbains. Isabelle Léglise montre bien par exemple que même dans un territoire théoriquement « aluku » on trouve des différences énormes dans les langues premières déclarées par les élèves (écoles de Mayman et Apatou). « Les différences entre trois écoles situées sur la même commune sont importantes : 30% des enfants scolarisés au centre du village d’Apatou déclarent posséder l’aluku dans leur répertoire linguistique, alors que seulement 3% de ceux scolarisés à la sortie du village le déclarent. Et ils sont 15% dans l’école du village voisin, Mayman » (Léglise, 2007, 42).

- Diversité selon les activités sociales : certaines langues sont associées à certaines activités sociales ; c’est tout particulièrement le cas du Français considéré comme la langue de l’école ou encore la langue des démarches administratives (ou des démarches de santé). Il est en revanche beaucoup moins clair qu’il existe une langue des échanges économiques, une langue des échanges avec ses amis, une langue parlée au marché ou dans les espaces publics... Là encore il faut davantage considérer les « parler plurilingue » en fonction des interactions (Léglise, 2007, 43).

Une grande diversité de pratiques linguistiques

- Diversité des pratiques linguistiques selon les interlocuteurs : le premier aspect de l’interaction est bien sûr l’interlocuteur. Isabelle Léglise évoque par exemple deux cas éclairants des compétences linguistiques adaptatives des plus jeunes :
 - le cas d’« un enfant de 10 ans, qui parle quatre langues (aluku, français, sranan tongo et ndyuka), alterne entre ces langues en fonction de ses interlocuteurs. Né à Grand-Santi, il habite Saint-Laurent depuis sa scolarisation. Il estime bien parler sa première langue (l’aluku, qu’il utilise dans la famille et avec ses copains), très bien parler et comprendre la 2e (le français, qu’il parle à l’école et avec ses frères et sœurs), un peu parler et comprendre la troisième (le sranan, qu’il parle uniquement avec son père dont c’est la langue première) et bien parler et comprendre la quatrième (le ndyuka, langue d’un certain nombre de ses copains dont il est au contact via l’école et les jeux dans la cour de récréation). Par ailleurs, il déclare être le plus à l’aise en aluku ».

- le cas d’un enfant habitant Saint-Laurent : « De nationalité surinamienne, ses parents sont d’origine indienne et il est arrivé depuis peu en Guyane. L’hindoustani, langue traditionnelle de la communauté, est apparemment peu utilisé par cet enfant qui déclare le parler et le comprendre seulement “un peu” (essentiellement dans la communication avec les grands-parents). La famille a, semble-t-il, adopté le néerlandais comme langue de la communication familiale. À l’intérieur de la fratrie, on voit que le français fait son apparition, ainsi que dans les interactions avec les copains. Le sranan tongo, appris au Surinam, permet également des communications avec les copains de l’école et de la rue, majoritairement Noirs Marrons » (pour les deux témoignages : Léglise, 2007, 42).

- Diversité des pratiques linguistiques selon les moments des interactions : L’usage d’une (ou plusieurs) langue(s) ne varie pas seulement en fonction des interlocuteurs, il varie, plus subtilement, au cours d’une même interaction. Maud Laethier montre, à travers une discussion entre une mère haïtienne et son fils, l’alternance entre créole haïtien (souligné), créole guyanais (gras) et français (italiques) (citée dans Léglise, 2008) :

L : Mo, guyanais, mwen fèt la. Je suis né ici, je fais comme les Guyanais.

« Je suis guyanais. Je suis né ici. Je suis né ici. Alors, je fais comme les Guyanais »

La mère : To fèt la, oui. To fèt la, oui. Men, se Ayisyen ou ye. Pa janm bliye se Ayisyen ou ye. Ou kontan ak laguyan, to vle sanble vagabon.

« Tu es né là, oui. Tu es né là, oui. Mais, tu es Haïtien. N’oublie jamais que tu es haïtien. Tu aimes la Guyane, tu veux ressembler à un vagabond ».

Différentes
stratégies
discursives

Si l'analyse vaut pour l'ensemble des populations de Guyane, elle l'est tout particulièrement pour les « jeunes » (par exemple les jeunes kali'na et businenge (Léglise et Migge, 2007, 15)). Ce sont eux qui pratiquent le plus le « code-switching » et le « code-mixing » pour « négocier leurs identités interactionnelles et sociales » (Migge et Léglise, 2010, 4). Migge et Léglise ajoutent que ces pratiques sont souvent mal vues non seulement par le système éducatif mais plus généralement par la société guyanaise (Ibid.). Peut-être y a-t-il là une différence générationnelle, éventuellement source de tensions. Isabelle Léglise a ainsi relevé des jugements très divers sur ces pratiques, et l'on peut se demander si ceux-ci dépendent de l'âge du locuteur :

Valeur positive : « Adolescentes, collègue, Mana. On parle un mélange de créoles haïtien et guyanais / une langue entre nous / il y a personne qui nous comprend / on raconte ce qu'on veut ils comprennent pas.

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

Valeurs négatives : « Extrait du journal Okamag (2003) : « Penchons-nous maintenant sur un autre problème grave qui est celui de parler sa langue correctement, c'est-à-dire sans trop ou pas du tout d'apports de mots étrangers qui viennent l'enlaidir ou la dénaturer. [...] Lorsque l'on entend certaines personnes parler le kali'na à notre époque, il y a presque plus de mots français ou créoles que de mots kali'na dans leurs phrases. [...] Certains feraient mieux de parler franchement français ou créole plutôt que de continuer à massacrer leur héritage linguistique ! » (Léglise, 2007, 44).

3/ L'utilisation des langues comme moyen de distinction sociale

Les plus jeunes usent tout particulièrement de stratégies discursives selon les interactions, les enjeux et leurs intérêts ; le mélange des langues étant une de leurs armes. « B. Migge a ainsi montré que chez une partie de la communauté businenge (les hommes de 16 à 40 ans) ce mode de communication est très marqué. Il est qualifié de wakaman ou yunkuman taki fasi (« parler des voyageurs ou des jeunes hommes »). Les jeunes hommes qui communiquent de la sorte mettent ainsi « en avant leur expérience du monde extérieur (...). Il arrive que ces jeunes gens utilisent la variété bilingue dans leurs interactions (...) pour montrer, d'une part, leur différence sociales mais aussi, d'autre part, leur distance, voire même leur opposition, aux aînés, à leur façon de vivre et d'être » (Alby et Migge, 2007). Un phénomène similaire a pu être constaté dans les groupes d'adolescents et de jeunes adultes kali'na (Alby et Léglise, 2007, 476). Les adultes seraient, à l'inverse, peut-être davantage tentés de minorer, quand on leur pose la question, leurs pratiques bilingues. Précisons bien sûr que ce n'est pour l'heure qu'une hypothèse de travail pour la suite de l'étude.

Les stratégies discursives relèvent donc fondamentalement d'un processus de distinction (tel que théorisé par Bourdieu). L'usage de la catégorie ethnoculturelle n'est alors qu'un moyen parmi d'autres de se distinguer ; le processus de distinction peut s'appuyer sur des catégories d'âge (se distinguer des « vieux »),

des catégories de genre (se distinguer des filles, et inversement des garçons), des catégories socioéconomiques (se distinguer des pauvres)... ou sur toutes ces catégories à la fois.

Le langage ne sert pas qu'à communiquer, il sert également à se constituer comme groupe et à se différencier des autres. Plus exactement, on peut identifier plusieurs fonctions sociales : intégrer (ceux qui maîtrise le même langage), distinguer (ce qu'on considère comme « son » groupe de référence par rapport à d'autres groupes ; mais aussi ces autres groupes entre eux), hiérarchiser (les individus au sein de « son » groupe), réguler (les usages linguistiques des autres, en gratifiant ou au contraire en sanctionnant ceux qui ne respectent pas les normes tacitement imposées). Le langage sert donc tout à la fois à diviser (pour mieux régner ; quitte d'ailleurs à faire des micro-divisions au sein d'ensembles a priori homogènes) et à homogénéiser (créer du collectif) quand ça arrange le locuteur (ou des groupes de locuteurs - politiques par exemple - constitués).

Dans les années 1970, Dany Bébel-Gisler et Laënnec Hurbon ont montré, dans une étude sur les pays de la zone Caraïbe, que « pour la petite bourgeoisie par exemple, en Guadeloupe, en Martinique et Haïti, sauvegarder les pratiques culturelles occidentales [dont l'usage du français] c'est en même temps défendre ses intérêts de classe et ses privilèges symboliques » (Bébel-Gisler et Hurbon, 1987, 139). Isabelle Hidair formule la même hypothèse pour les Créoles de Guyane : « revendiquer la langue française (et aussi, nous le verrons, la nationalité française), c'est soutenir le fondement du pouvoir français afin de conserver leurs avantages de classe par rapport aux autres groupes avec lesquels ils entrent directement en concurrence sur le marché du travail (notamment Créoles haïtiens, Surinamais, Brésiliens et Asiatiques) » (Hidair, 2007, 216). « Conformément à la construction identitaire créole guyanaise, la langue est tirillée entre deux extrêmes : d'un côté, elle permet la revendication de l'appartenance au groupe et la contestation de l'assimilation française ; de l'autre, son emploi est fortement circonscrit. Autrement dit, il est indispensable de la maîtriser, mais il faut aussi savoir quand l'employer : la connaissance des usages est constitutive du marqueur identitaire » (Ibid., 213).

Existe-t-il un
« parler jeune »
générationnel ?

Autre exemple : l'expression Saramaka ! est une insulte dans certaines écoles. C'est une manière de stigmatiser l'Autre, mais aussi de fédérer un collectif contre le stigmatisé. Cette distinction sociale n'est évidemment pas sans effet sur les stigmatisés eux-mêmes ; ceux-ci, intériorisant le stigmate, tendent à cacher leur langue (Migge et Léglise, 2011, 9). Maud Lauthier montre ainsi une minorisation par les jeunes Haïtiens de leur langue : « La tendance à se présenter francophones renvoie, à mon sens, à une volonté de réussite scolaire et à une minoration de sa propre langue dans un souci de non-stigmatisation en tant qu'étrangers et surtout en tant que Haïtiens. Il y a chez ces enfants l'intériorisation de la stigmatisation du haïtien et la reproduction de stéréotypes négatifs sur certaines langues » (Laëthier, 2007, 206).

On peut se demander si la façon de se distinguer des 15-25 ans diffère de celle de leurs cadets comme de leurs aînés. Mobilisent-ils autant (ou moins, ou plus) les catégories ethnoculturelles ? Existe-t-il un « parler jeune » générationnel ?

4/ La difficile gestion de l'environnement multilingue et multiculturel par les institutions

La complexité linguistique que nous avons succinctement évoquée se heurte à la culture Républicaine française... et inversement. Dans le droit français, le français est la langue exclusive de l'Etat, certaines langues « locales » ont le statut de « langues de France », les autres langues (langues de l'immigration) n'étant,

• Gérer la
• diversité des
• langues dans
• les institutions

elles, pas reconnues. Mais l'étendue de l'utilisation du Français en Guyane est sans doute bien plus limitée que celle mise en avant par les pouvoirs publics : « la scolarisation massive fait du français une langue susceptible de jouer un rôle de véhiculaire, mais il est fortement concurrencé à ce niveau par d'autres langues » (Alby et Léglise, 2007, 475). Que ce soit dans le domaine public ou dans le domaine privé. D'où une tension forte pesant sur les agents chargés de gérer au quotidien les échanges avec le public.

Les différentes administrations ont pris en compte de manière variable ces enjeux linguistiques. L'Education nationale, confrontée à un échec scolaire massif de ses élèves, a entrepris une profonde réflexion sur l'apprentissage via les langues et cultures locales (cf. ci-dessous). Les domaines de la santé, de l'administration ou de la justice semblent, à l'inverse, avoir peu modifié leurs organisations et leurs pratiques professionnelles. « Le personnel hospitalier par exemple, au contact d'une population de patients à plus de 80% non francophone ne reçoit aucune formation ni dans les langues locales les plus représentées ni dans des langues véhiculaires. Dans la plupart des services (administration, santé, justice) les traducteurs sont extrêmement rares. Les employés des différentes institutions, comme leurs usagers, doivent ainsi se débrouiller par eux-mêmes pour communiquer, parfois grâce à l'aide d'un collègue plurilingue et le plus souvent grâce à celle d'un membre de la famille faisant office de traducteur. La plupart des interactions de service doivent ainsi être négociées au cas par cas ; le résultat en est une communication approximative à minima qui cause un certain nombre de problèmes (particulièrement cruciaux à l'hôpital) et un sentiment d'insécurité chez les patients / usagers » (Léglise, 2008).

Les 15-25 ans souffrent-ils d'un possible décalage linguistique avec les institutions ? Est-ce un frein à leur prise en charge ? Les agents (au sens large : conseil d'orientation, Pôle Emploi, responsables associatifs, agents judiciaires, etc.) s'adaptent-ils au multilinguisme des plus jeunes ?

On sait que la question est particulièrement sensible dans le domaine scolaire. L'école est, pour toutes les populations traditionnelles ou migrantes, l'un des premiers lieux de confrontation entre les langues de la famille et le français (langue officielle) mais aussi entre langues premières. Les enseignants proviennent pour la plupart de métropole et ne maîtrisent ni les cultures ni les langues de Guyane. Comme par ailleurs ils ne restent sur le territoire que pour de courts séjours ils n'ont pas les moyens ni la volonté de s'adapter aux contextes locaux (Migge et Léglise, 2010, 4-5).

Cet enjeu n'est pas nouveau. Dès 1951 le gouvernement Français reconnaît des droits culturels (et linguistiques) aux minorités vivant sur le territoire national (loi Deixonne). A partir de 1982, les langues régionales apparaissent ainsi dans l'enseignement, à raison de quelques heures par semaine (circulaire Savary). Aidés par le développement des sciences de l'éducation et des recherches sur l'interculturalité, des programmes pédagogiques sont progressivement expérimentés sous le nom de « Langues et cultures régionales » (fondés notamment sur des manuels scolaires spécifiques)⁶.

« The first teaching materials were made available through academic bulletins and consisted of transcripts of a broad set of texts from the French Guianese Creole oral tradition such as nursery rhymes, poetry, folktales, and idiomatic expressions including instructions for use in the classroom. These materials gave rise to several teaching manuals. The manuals are designed to be used with children who are (native) speakers of the language because they assume knowledge of the language "The manuals take a clearly cultural heritage preservationist approach and make little mention of modern life in French Guiana. For instance, the manual

⁶ Pour un aperçu des différents programmes développés en Guyane, cf. Migge et Léglise, 2010.

Pipiri (Francius & Thérèse 1998) was designed for children aged six and consists of six units that “follow the rhythm of the French Guianese school year” (p.1). The texts deal mainly with a range of traditional activities such as the washing of clothes and dishes in the river, local animals, traditional houses, furniture and clothes, walks through the forest while the school context, the multicultural nature of the department and modern life are only mentioned in passing. The texts are accompanied by various kinds of exercises. They include questions and true and false exercises designed to check reading comprehension (renarration and true and false questions), cross-word type activities for developing vocabulary (e.g. terms relating to animals, local foods and social activities) and activities designed to study the semantic and syntactic relationships between lexical elements. None of the activities focus on developing the metalinguistic capacities of children. Although the book narrowly focuses on traditional French Guianese culture and only makes very little mention of other cultures including metropolitan French culture, several of the texts and exercises in the manual are presented in French only or in both French Guianese Creole and French giving the impression that French Guianese Creole culture even at its most traditional is inseparable from the French language » (Migge et Léglise, 2010, 8).

Mais jusqu’ici le modèle dominant reste celui de l’intégration complète de la langue française et non, à l’instar du multiculturalisme anglo-saxon par exemple, la reconnaissance et la valorisation des différentes langues dans l’espace public. Ces dernières sont, au mieux, utilisées provisoirement pour faciliter des apprentissages.

De nombreux linguistes et anthropologues souhaitent aller plus loin et faire des langues familiales le fondement de l’apprentissage et de l’ouverture à Autrui. Le postulat fondamental est que la reconnaissance de la différence au plan linguistique et culturel permettrait d’améliorer les conditions d’apprentissage des élèves en classe (élèves dont le Français n’est pas la langue première)⁷. A l’inverse nier cette diversité linguistique/culturelle, et donc entériner une distance entre le français de l’école et les pratiques langagières des élèves, constituerait un facteur d’exclusion (Bertucci et Boyer, 2010). La question devient dès lors : comment construire le plurilinguisme comme un atout d’apprentissage et un objectif éducatif pour tous ?

Précisons que l’intégration des langues se pose à la fois au niveau institutionnel (par exemple l’élaboration des programmes scolaires) mais aussi au niveau des pratiques sociales quotidiennes, dans les modes de gestion des interactions en classe. Les compétences linguistiques et culturelles des élèves se construisent aussi en dehors des murs de l’école. Plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus ils sont en contact avec des jeunes (et donc des langues) d’autres origines qu’eux. En fonction de la localisation des établissements scolaires, les sociabilités juvéniles deviennent multiples et complexes. Il semble que le passage de l’école primaire au collège constitue une première étape importante (à Mana par exemple les écoles sont bien plus homogènes du point de vue ethnique que les collèges), le passage du collège au lycée (du fait aussi de la sélection scolaire) constitue une seconde étape essentielle de cette « dé-communautarisation ».

Pour les 15-25 ans qui nous intéressent particulièrement, cet enjeu linguistico-culturel à l’école est-il aussi prégnant ? Leur éventuel échec/décrochage scolaire est-il lié, au moins en partie, à une tension entre le monde de l’école et leur monde privé ? Et qu’en est-il pour ceux qui ne sont plus scolarisés ? Quel rapport entretiennent-ils à l’école et à la langue française ?

⁷ « Lorsque les apprenants sont capables de convoquer leur propre univers au sein du processus d’apprentissage, ils sont plus motivés et obtiennent de meilleurs résultats qui viennent à leur tour favoriser le processus d’apprentissage » (Léglise et Migge, 2007, 21).

COMPRENDRE

LES JEUNES DANS

LEURS (EN)JEUX

IDENTITAIRES

L'approche sociolinguistique en Guyane permet de poser quelques questions majeures.

1/ Enjeux méthodologiques

Les différents chercheurs montrent bien à quel point les questions sur la langue, sur la famille, sur les relations entre pairs sont personnelles. Il est dès lors indispensable de réaliser l'enquête quantitative (phase 2.1) grâce à des entretiens individuels en face-à-face (plutôt que collectif et auto-administré par exemple).

Autre point essentiel : il existe un décalage fréquent entre ce que les gens disent et ce qu'ils font, entre leur récit biographique et leurs pratiques de communication (d'échange) réelles. Comment dès lors se fier à la parole des acteurs ? Isabelle Léglise (I.L.) note par exemple qu'à Awala, les filles disent préférer ne pas mélanger les langues, contrairement aux garçons. La langue créole apparaît en effet comme la langue des garçons, une langue de la connivence et des insultes (associé à une certaine virilité).

I.L : Pour une fille, s'adresser à quelqu'un en créole dans la rue ça n'irait pas du tout
R.W : donc elles ne le font pas ?

I.L : si, bien sûr ! Il y a une différence entre les discours et les pratiques. Mais on ne peut pas dire que ce discours n'est pas agissant.

La différenciation (ici sexuelle) se construit notamment dans le discours... mais pas que dans le discours. On ne peut donc pas se contenter d'appréhender ce processus de différenciation à travers les seuls discours. Entre ce qu'on dit et ce qu'on fait... C'est pourquoi Isabelle Léglise a par exemple étudié des situations de communication (en famille, au travail, au marché, dans les services publics) pour saisir les contacts de langues réels et non pas seulement revendiqués.

2/ Enjeux théoriques : entre l'individu et la communauté, comprendre les relations

En travaillant sur la Guyane on est confronté à deux postures théoriques, qui sont en même temps très idéologiques : considérer l'individu à partir de sa communauté d'« appartenance » (on assigne à chacun une identité ethnoculturelle qui est supposée expliquer qui il est, ce qu'il pense et ce qu'il fait) ; nier, à l'inverse, toute influence de la communauté.

La première posture est surtout l'apanage des anthropologues (et de certains linguistes) spécialistes d'une ethnie (d'une langue). La seconde, plus rare, est de fait celle de l'Insee qui n'a pas le droit d'appréhender les origines culturelles des enquêtés (à travers des « statistiques ethniques »). Nous voudrions nous éloigner autant que possible de ces deux extrêmes.

De nombreux sociolinguistes (en particulier Sophie Alby et Isabelle Léglise) ont en effet montré qu'en Guyane l'hétérogénéité (en terme de langue, d'origine, de positionnement, d'identité montrée ou réclamée) n'est jamais absente, même dans des communes considérées a priori comme « mono-ethniques ». C'est tout particulier vrai parmi les jeunes dont on l'a vu qu'ils sont plurilingues et mobilisent différentes catégories discursives en fonction des situations. Nous récusons dès lors l'équation : « une personne = une langue » = « une communauté ».

Mais, à l'inverse, on ne peut nier que le discours communautaire (que l'on entend en

⁸ Tout comme l'idée qu'« il n'y a aucun avenir en Guyane » est un discours agissant puisque beaucoup de personnes le croient, relayent ce message, et contribuent par là-même souvent à le conforter.

permanence en Guyane) est, jusqu'à un certain point, « agissant »⁸. Il fonctionne en effet comme un cadre de pensée préétabli facilement mobilisable en fonction des enjeux et des stratégies de chacun. « Le discours commun guyanais découpe de fait la population présente sur le département en différents groupes aux définitions et frontières éminemment complexes – et mouvantes – mais qui s'imposent à tous comme une évidence. Amérindiens, Créoles, métropolitains, Businenge, Haïtiens, Brésiliens, Antillais, Chinois, etc. constituent, dans l'imaginaire collectif, autant de “communautés” ou de “groupes ethniques” distincts » (Léglise, 2007, 29-30). La catégorie ethnique est donc, dans une certaine mesure, pertinente puisqu'elle est utilisée par beaucoup comme une première grille de lecture du monde et d'Autrui. Isabelle Léglise nous explique très bien que « la première expérience qu'on fait quand on arrive en Guyane de métropole, c'est “mais tu sais que tu es Blanche quand même !”. Les gamins à l'école me disent “mais t'es Blanche, comment tu connais ça ? C'est pas possible” » (entretien réalisé en janvier 2012). C'est une des grilles de lecture (un méta-discours) que finalement tout le monde mobilise peu ou prou car elle est une des plus visibles (fondée sur la couleur de la peau ou sur l'accent). C'est donc une grille de lecture qui peut ressurgir à tout instant dans les interactions (dans des moments de tension comme de connivence, pour exclure un tiers par exemple). Précisons cependant que l'usage de tels méta-discours varie considérablement selon le statut accordé à son interlocuteur. « Au village il y a une assignation locale, ethnique revendiquée, et pas de méta-catégorie ; en ville, il y a les deux : à la fois la méta-catégorie, une identité pan-Marrons qui peut être mobilisée, et puis à d'autres moments des discours extrêmement localisés, au besoin. Mais aux yeux d'un Blanc tout ça c'est Marrons. Et comme le Blanc c'est facile à voir et bien on lui donne aussi ça à voir » (entretien réalisé avec Isabelle Léglise en janvier 2012).

La difficulté consiste dès lors à sortir des catégories imposées par le discours commun, mais sans nier que ce discours puisse produire des effets sur les individus et qu'il puisse être réutilisé dans certains contextes. La seule manière de tenir cette position consiste, nous semble-t-il, à ne se focaliser ni sur le groupe (la « communauté »), ni sur l'individu (détaché des influences sociales) mais sur le tissu de relations d'interdépendance dans lequel chaque individu est pris. C'est en effet l'évolution de ce tissu de relations (familiales, amicales, scolaires, professionnelles, etc.) qui à la fois procure une autonomie croissante aux 15-25 ans et en même temps les contraints davantage. C'est en fonction de ces diverses relations que les jeunes vont mobiliser telle ou telle (méta)catégorie linguistique.

Un second problème théorique doit être évoqué. Les sociolinguistes sont, à raison, extrêmement précautionneux dans leurs conclusions tant les situations observées varient d'une commune à l'autre, d'un village à l'autre, voire d'un quartier à l'autre. Et ce d'autant plus que ces situations peuvent changer extrêmement vite. Comment alors formuler des conclusions un tant soit peu générales pour « les jeunes de Guyane » ? A mesure que l'on généralise on risque de manquer l'essentiel, à savoir les différences.

Bien que conscients de ce risque nous assumons néanmoins notre position de sociologue qui consiste à identifier des régularités sociologiques par-delà les cas particuliers. Sans nécessairement parler « des jeunes de Guyane » (entendu comme une réalité objective et homogène), l'objectif est bien de mettre à jour des types de jeunesse en fonction des parcours, des conditions de vie, des marges d'action ou des aspirations. C'est du moins l'ambition des phases ultérieures de la « Démarche Jeunesse ».

3/ Existe-t-il un « parler jeune » en Guyane ?

Plusieurs linguistes travaillant en Guyane ont mené des enquêtes dans les établissements scolaires auprès d'élèves d'école primaire ou du collège. La tranche d'âge des 15-25 ans n'a donc jamais été étudiée en tant que telle (notamment les non scolarisés). Deux questions se posent donc : existe-t-il en Guyane un « parler jeune » comme il semble en exister un à La Réunion ? Et si oui, ce « parler jeune » concerne-t-il les 15-25 ans, ou bien la transition biographique vers le « monde adulte » se traduit-elle également par une transition du langage, consacrant ainsi une sorte d'« entre-deux langagier » ?

Dans un texte qui date déjà de 10 ans, Gudrun Ledegen identifie à La Réunion une « pratique identitaire en émergence [qui] se présente comme un mélange de créole, de français (plus particulièrement « jeune » et familier) et de quelques termes anglais, et s'avère avant tout attestée en milieu lycéen ». Ce langage « jeune » correspond, ajoute-t-il, à des « pratiques jeunes » surtout visibles dans le monde lycéen (urbain) mais aussi dans les zones rurales « soumise à l'influence de l'urbanisation » (Ledegen, 2001). Ledegen parle alors d'un « lien fort entre urbanisation, en tant que “processus à travers lequel la mobilité spatiale vient structurer la vie quotidienne”⁹, et connaissance/appropriation des “parlers jeunes”, ainsi que la prégnance de deux autres facteurs que sont la fréquentation du monde lycéen et le frottement avec le modèle métropolitain » (Ledegen, 2002, 138). Un dernier élément fondamental joue dans l'élaboration et la diffusion de ce « parler jeune » : les médias (télévision, radios) et plus généralement les réseaux de communication (Internet, téléphonie mobile, etc.).

Si tant est qu'un tel « parler jeune » existe en Guyane¹⁰, comment le caractériser ? Par son contenu (des mots, des expressions, une prononciation, etc.) ? Ou plutôt, comme on a cru le déceler plus haut, par une manière de brouiller les frontières ethno-linguistiques ? Le mélange de langues (« code-mixing » / « code-switching ») n'est en effet activé que lorsque les interlocuteurs sont eux-mêmes bilingues et qu'ils font partie d'un même groupe (ou s'identifient eux-mêmes comme faisant partie d'un même groupe). C'est particulièrement vrai pour une même classe d'âge : « les locuteurs sont bilingues, ils appartiennent à une même communauté et leur connivence, pour reprendre le terme de H. Boyer, est d'autant plus forte qu'ils sont dans une même tranche d'âge » (Alby et Migge, 2007, 78). Ou encore, dernière hypothèse, le « parler jeune » serait-il un langage accepté et reconnu comme spécifique au groupe « jeune ». Loin d'être un « nouveau » langage c'est plutôt « l'acceptabilité sociale des formes existantes qui s'est modifiée » (Ledegen¹¹, 2002, 136). Il y aurait ainsi un « parler jeune » parce que les autres générations ne s'y reconnaîtraient pas et le désigneraient comme tel (théorie de l'étiquetage de Howard Becker).

Il faut aussi préciser quels « jeunes » sont réellement concernés ? Les lycéens plutôt urbains comme à La Réunion ? Des collégiens ? Ledegen formule une hypothèse pour nous cruciale : « c'est généralement l'entrée dans la vie professionnelle, même tardive, qui provoque la rupture avec le groupe d'appartenance » (Ledegen, 2002, 134)¹². La tranche d'âge des 15-25 ans correspond à la fois à l'âge du lycée (pour ceux qui y accèdent) et à l'âge de la vie active. Est-ce donc là que, tout à la fois, se noue (15-18 ans) puis se dénoue (20-25 ans) cet éventuel « parler jeune » ? Comme l'a fait Isabelle Léglise avec les

⁹ Définition empruntée aux sociologues de la ville (Rémy et Voyé, 1992).

¹⁰ Selon la position d'observateur que l'on occupe (plus ou moins proche du « terrain ») on note des différences de langages plus ou moins marquées. Les médiateurs urbains interrogés par Isabelle Léglise observent ainsi de très nettes variations de « parler jeune » à l'intérieur même de l'agglomération tourangelle, tout comme en fonction du sexe ou de la communauté d'appartenance déclarée (Léglise, 2004, 13).

médiateurs de rue, il s'agit de comprendre « comment de jeunes adultes ayant dépassé l'âge de scolarisation obligatoire de quelques années et en voie de professionnalisation se représentent les variétés de parlers jeunes et comment eux-mêmes les pratiquent » (Léglise, 2004, 34).

Dernière interrogation majeure : ce « parler jeune », ou à défaut les pratiques linguistiques des 15-25 ans, s'inscrit-il plus globalement dans un univers culturel « jeune » ? Si oui quelle est alors l'influence des médias et des réseaux de communication ? Ces derniers font-ils émerger (ou sont-ils les vecteurs d'une « culture jeune » entendue comme un ensemble de goûts et de pratiques culturelles (musique, film, téléfilm, série, les réseaux sociaux comme Facebook ou Orkut, etc.). Quelles langues sont alors mobilisées ? Quelles influences culturelles (Jamaïque, Amérique du Sud, Etats-Unis, Afrique, Europe...) peut-on percevoir ? Et surtout, les pratiques culturelles (et de communication) ont-elles tendance à renforcer, et différencier, les cultures (au sens anthropologique) ou au contraire à créer un effet de « génération » ?

¹¹ Ledegen suit en cela les travaux de Françoise Gadet (Gadet, 1997).

¹² Cf. l'ensemble du numéro thématique consacré aux « parlers jeunes » réunionnais dans la revue Travaux et Documents.

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE

ALBY Sophie et Isabelle LEGLISE (2007), « Le paysage sociolinguistique de la Guyane : un état des lieux des recherches ». In Serge Mam-Lam-Fouck (ed.), *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui*, Cayenne: Ibis Rouge Editions.

ALBY Sophie et Bettina MIGGE (2007), « Alternances codiques en Guyane française Les cas du kali'na et du nenge », in Léglise & Migge (dir.) *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, IRD Editions, Paris.

ALBY Sophie (2007), « Place "officielle" du français à l'école et place "réelle" dans les pratiques des acteurs de l'école. Conséquences pour l'enseignement en Guyane », in Léglise & Migge (dir.) *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, IRD Editions, Paris. halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/29/01/14/PDF/alby07.pdf

ALBY Sophie (2012), « La didactique du plurilinguisme au service des apprentissages à l'école en Guyane », in Line Numa Bocage (dir.) *Ecole(s) et culture(s) : perspectives internationales. Savoirs, médiations éducatives et diversité culturelle*. Berne, Peter Lang ed. halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/66/49/40/PDF/A_cole_cultures.pdf

BEBEL-GISLER D. et L. HURBON (1987), *Cultures et pouvoir dans la Caraïbe. Langue créole, vaudou, sectes religieuses en Guadeloupe et en Haïti*. Paris, L'Harmattan, 1e éd. 1975.

BERTUCCI M.-M. et I. BOYER (2010), *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, Paris, L'Harmattan.

CALVET Jean-Louis (2009), « Oiapoque / Saint-Georges de l'Oyapock. Effets de marge et fusion des marges en situation frontalière ». Intervention lors du colloque à l'université de Provence, 25-26 juin. louis-jean.calvet.pagesperso-orange.fr/documents/calvet_2009.pdf

CERQUIGLINI Bernard (1999), *Les langues de France, Rapport au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et à la ministre de la culture et de la communication*, avril. http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/lang-reg/rapport_cerquiglini/languesfrance.html

FAUQUENOY-SAINT-JACQUES Marguerite (1980), « Attitudes des jeunes guyanais bilingues de l'île de Cayenne face au français et au créole », *Etudes Créoles*, Vol. 3, no2.

GADET Françoise (1997), « Changements en français du XXe siècle : la saillance de la diaphasie », *Travaux et Recherches en linguistique appliquée, série B*, n° 1.

GOURY Laurence, Michel LAUNEY, Francisco QUEIXALOS et Odile RENAULT-LESCURE (2000), « Des médiateurs bilingues en Guyane française ». *Revue française de linguistique appliquée*, n° 1.

HIDAIR Isabelle (2007), « Les places de la langue dans la construction identitaire des Créoles de Guyane », in *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, IRD Editions, Paris.

LAETHIER Maud (2007), « Yo nan peyi laguyan tou. Pratiques langagières des Haïtiens dans l'île de Cayenne », in Isabelle Léglise et Bettina Migge (dir.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, IRD Editions, Paris, 2007

LECONTE F. et C. CAITUCOLI (2003), « Contacts de langues en Guyane : une enquête à St Georges de l'Oyapock », in Jacqueline Billiez (dir.) *Contacts de langues : Modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan.

LEDEGEN Gudrun (2001), « Les "parlers jeunes" en zone rurale à la Réunion : une enquête sur le rapport à la ville de la part de jeunes en insertion professionnelle », *Travaux et Documents*, n° 15, juillet.

LEDEGEN Gudrun (2002), « Les “parlers jeunes” à La Réunion », Ville-Ecole-Intégration Enjeux, n° 130, septembre.

<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/39763/39763-5462-5248.pdf>

LEGLISE Isabelle (2004), « Les médiateurs de rue face aux “parlers jeunes” / Des exemples de “parler jeunes” », in Caubet D. (dir.) Parlers jeunes ici et là-bas, pratiques et représentations, Paris, L’Harmattan.

LEGLISE Isabelle (2005), « Contacts de créoles à Mana (Guyane française) : répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme », Etudes créoles, n° 28.

LEGLISE Isabelle (2007), « Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane », in Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés, IRD Editions, Paris.

LEGLISE Isabelle (2008), « Plurilinguisme et migrations en Guyane française », Manuscrit auteur, publié dans “Migrations et plurilinguisme en France”, 94-100.

LEGLISE I. et B. MIGGE (2007), Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés, IRD Editions, Paris.

MIGGE B. et I. LEGLISE (2010), “Integrating Local Languages and Cultures into the Education System of French Guiana: A Discussion of Current Programs and Initiatives”, tapuscrit des auteurs publié dans B. Migge, I. Léglise & A. Bartens, (coord), Creoles in Education: an Appraisal of Current Programs and Projects, John Benjamins.

MIGGE B. et I. LEGLISE (2011), “On the emergence of new language varieties: The case of the Eastern Maroon Creole in French Guiana”, Manuscrit de l’auteur publié dans Hinrichs L. & Farquharson J. (eds), Variation in the Caribbean: From Creole Continua to Individual Agency, John Benjamins.

REMY J. et L. VOYE (1992), La Ville : vers une nouvelle définition ?, Paris, L’Harmattan, Coll. « Villes et Entreprises ».

THURMES Marion (2007), « Pratiquer une langue locale pour s’intégrer. Pratique des langues locales et représentations de l’Autre chez les métropolitains de Guyane », in Isabelle Léglise et Bettina Migge (dir.), Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés, IRD Editions, Paris.

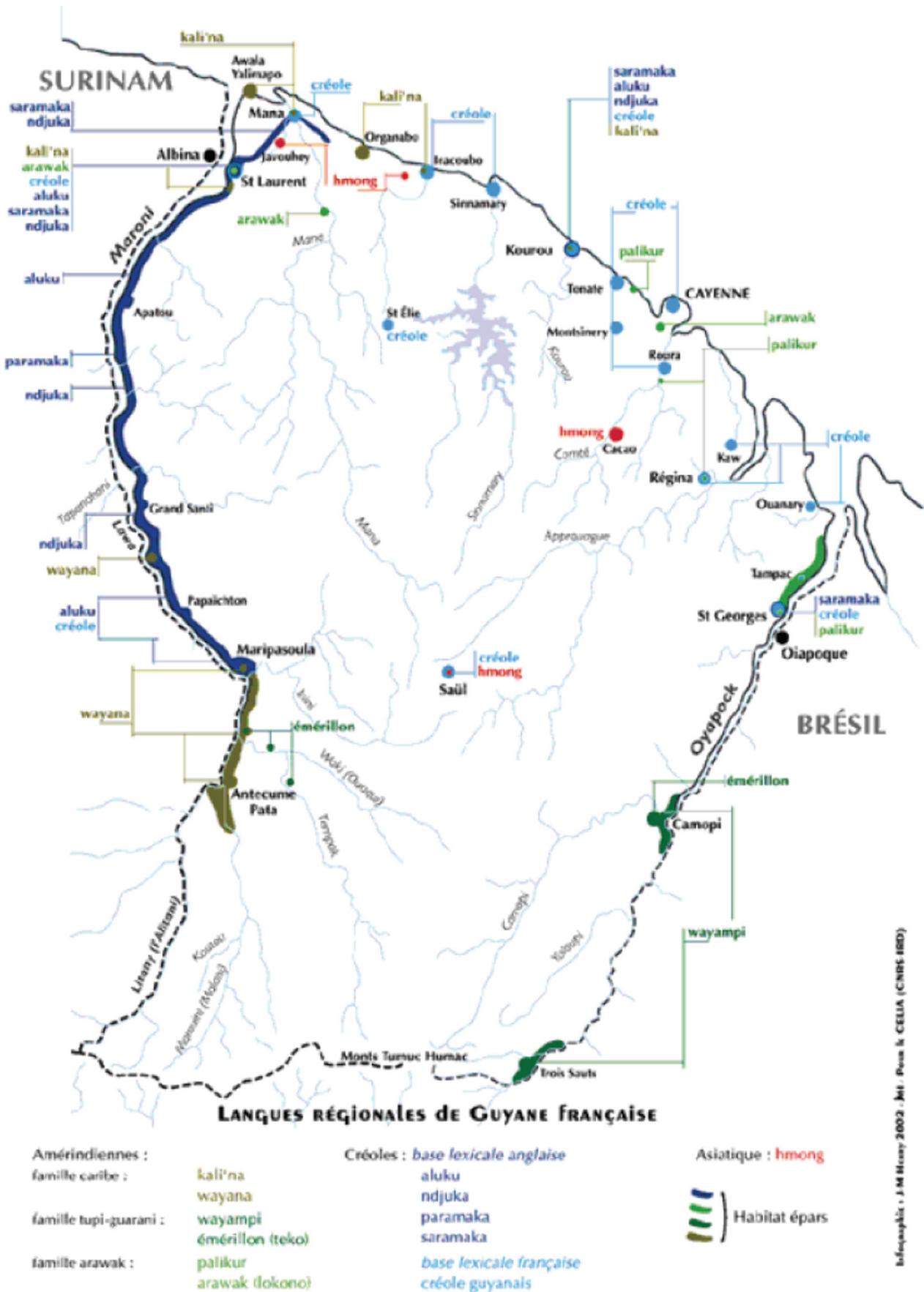
Fig. 1

Langues amérindiennes	Famille caribe	Kali'na Wayana
	Famille arawak	Lokono Palikur
	Famille tupi-guarani	Teko Wayampi
Langues créoles	Créoles à base lexicale française	Créole guyanais
	Créoles à base lexicale anglaise	Nenge (comprenant trois variétés : l'aluku, le ndyuka et le pamaka)
		Saamaka (partiellement relexifié en portugais)
Langues européennes	Français, Anglais, Néerlandais, Portugais, Espagnol	
Langues asiatiques	Hakka, Cantonais, Lao, Vietnamien, Hmong	

¹³ Les créoles à base lexicale française que sont le créole guadeloupéen et le créole martiniquais sont aussi parlés en Guyane et entrent dans la catégorie « langue régionale créole » reconnue par l'Etat français (même si elles ne sont pas à proprement parler des langues régionales de Guyane).

¹⁴ Ou nengee.

Fig. 2



Source : Alby S. & Léglise I., « Le paysage sociolinguistique de la Guyane : un état des lieux des recherches ». In Serge Mam-Lam-Fouck (ed.), Comprendre la Guyane d'aujourd'hui, Cayenne: Ibis Rouge Editions, 2007, p.473



**CENTRE DE RESSOURCES
POLITIQUE DE LA VILLE DE GUYANE**

Directeur de publication :
Denis Souillard

Auteur :
Raphaël Wintrebert

Conception graphique :
Intercom

Décembre 2013

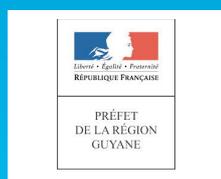
ISBN : 979-10-92937-03-9

Imprimé par Intercom

CRPV

CENTRE DE RESSOURCES POLITIQUE DE LA VILLE DE GUYANE

PARTENAIRES DE LA DÉMARCHE JEUNESSE



12, rue du XIV Juillet
B.P.691 - Cayenne cedex

Tel: 05.94.28.79.43
Fax: 05.94.28.79.44

www.crpv-guyane.org
crpvguyane@gmail.com