

Langues et cité

Les langues de Guyane

Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques

- ▶ Les langues parlées en Guyane : une extraordinaire diversité, un casse-tête pour les institutions **p. 2**
- ▶ Langues créoles en Guyane **p. 6**
- ▶ Le Laboratoire Ligérien de linguistique en Guyane **p. 8**
- ▶ Plurilinguisme et éducation en Guyane **p. 10**
- ▶ Dictionnaires et lexiques bilingues : langues de Guyane **p. 11**
- ▶ Les Intervenants en Langue Maternelle (ILM) : un dispositif innovant **p. 12**
- ▶ Langue régionale ? Langue maternelle ? Clarifier les enjeux et les objectifs du dispositif ILM **p. 14**
- ▶ Parutions **p. 16**

Ce numéro de *Langues et cité* reprend à nouveaux frais les travaux présentés une première fois en 2003, puis mis à jour en 2011. La présente version a finalement été entièrement réécrite, d'une part pour rendre justice aux avancées de la recherche sur la dernière décennie, et d'autre part pour faire le bilan de dispositifs que l'on peut désormais évaluer avec un certain recul – c'est le cas des ILM (Intervenants en Langue Maternelle), spécifiquement mis en place pour répondre à la situation guyanaise.

Celle-ci est, au sein de l'ensemble ultramarin, particulièrement complexe : la Guyane est sans doute le territoire qui présente la plus grande diversité linguistique toujours en usage. Les langues actuellement parlées en Guyane proviennent en effet de sources diverses : le français, langue de l'État, côtoie ainsi les langues amérindiennes, les différents créoles à base française, anglaise, portugaise – et les nombreuses langues que l'immigration apporte notamment du Suriname et du Brésil voisins. Il n'est ainsi pas rare de rencontrer des locuteurs qui utilisent trois, quatre langues, voire plus, au quotidien. Or, en tant que département très étendu, mais pauvre et proportionnellement assez peu peuplé, la Guyane est actuellement dans une situation socio-économique difficile, ce que des mouvements sociaux ont rendu visible en début d'année 2017.

L'objectif de ce numéro est ainsi, au-delà de l'habituel panorama de la diversité linguistique interne française, de rendre compte des interrogations contemporaines d'une sociolinguistique que l'on pourrait qualifier d'impliquée, plutôt que d'appliquée : en quoi les recherches sur les pratiques langagières plurilingues d'une population peuvent-elles à la fois informer et interroger la conception des politiques publiques, que celles-ci concernent la santé, l'éducation ou la justice ? Ce sont ces questions sociales et sociologiques qui sous-tendent les articles ici présentés, et à travers elles c'est la centralité politique du langage et des langues dans la société qui se trouve réaffirmée.

Les langues parlées en Guyane : une extraordinaire diversité, un casse-tête pour les institutions

Isabelle Léglise (CNRS, SeDyL)

La diversité linguistique guyanaise a de quoi fasciner : une quarantaine de langues s'y côtoient dont une vingtaine sont parlées par des groupes représentant chacun au moins 1 % de la population. Cette fascination peut se muer en véritable casse-tête pour les services publics en particulier dans les domaines de l'éducation, de la santé ou de la justice car les institutions ne s'y adaptent actuellement que très partiellement. Cette diversité, enfin, ne doit pas masquer les enjeux de pouvoir qui se cachent derrière la hiérarchisation des langues et des pratiques langagières.

Quelles langues sont parlées par combien de personnes ?

Les recensements français de la population se fondant sur des déclarations de nationalité et de lieu de naissance et non sur des déclarations ethniques ou linguistiques comme c'est le cas dans d'autres pays, il est très difficile d'estimer le nombre de locuteurs des différentes langues parlées en Guyane ou le nombre des « groupes » en présence¹.

¹ Léglise I. et Migge B., 2013, *Exploring Language in a Multilingual Context : Variation, Interaction and Ideology in language documentation*, CUP.

Le tableau 1 (p. 4) « Principales langues parlées en Guyane » (Léglise 2007)² propose toutefois une présentation de la vingtaine de langues représentant chacune, d'après nos enquêtes, au moins 1 % de la population.

Une population et des élèves très plurilingues

La population scolarisée, en raison des caractéristiques démographiques de la Guyane, constitue environ 40% de la population guyanaise. Une grande enquête en milieu scolaire a été menée, par entretiens individuels d'une dizaine de minutes avec des enfants d'une dizaine d'années et par observations pratiquées en classe et dans la cour de récréation. Au total, 28 villes et villages ont été visités, soit 80 classes dans 70 écoles, et 2 300 entretiens individuels ont été analysés.

Les résultats montrent qu'un peu plus de deux tiers des enfants ne parlent pas français avant leur scolarisation. Seul un tiers des élèves – sur l'ensemble du

² Léglise I., (2007) « Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes en Guyane », in Léglise I. et Migge B. (éds.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane. Regards croisés*. Paris : IRD Éditions, 29-47.

territoire guyanais – déclarait parler le français en famille avant d'aller à l'école (dans certaines zones, c'est même 100% des enfants qui ne le parlaient pas avant la scolarisation). À l'âge de 10 ans, 93% des élèves interrogés déclarent parler au moins 2 langues, 41% au moins 3 langues et 11% au moins 4 langues. La Guyane est donc non seulement un territoire multilingue mais sa population est également largement plurilingue et les enfants ont, très jeunes, des répertoires plurilingues qui ne font que s'accroître au cours de leur vie. Par répertoire linguistique j'entends l'ensemble

des ressources linguistiques à la disposition des locuteurs : les langues (ou variétés de langues) qui sont acquises en famille et qu'on appelle des langues de première socialisation ou des « langues maternelles », mais aussi toutes les autres langues que les enfants ont entendues ou acquises en famille, avec des amis ou des voisins, ou encore qu'ils ont apprises à l'école.

Le schéma 1 propose une visualisation des répertoires linguistiques déclarés par l'ensemble des élèves interrogés (les chiffres sont ici des pourcentages). La partie supérieure du schéma fait apparaître les « langues de

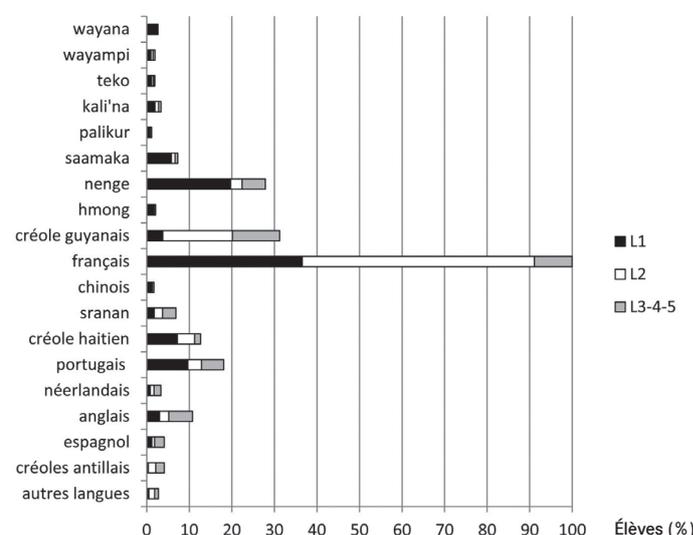


SCHÉMA 1 - Répertoires linguistiques des élèves d'une dizaine d'années sur le territoire guyanais.

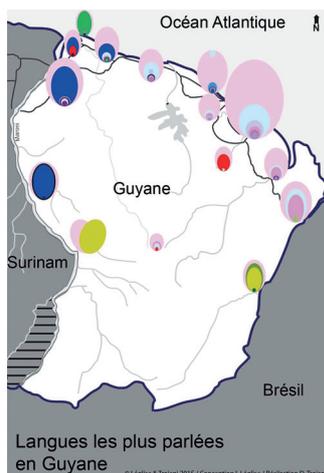
Guyane » inscrites sur la liste des « langues de France » par le ministère de la Culture. Sur le schéma 1, L1 renvoie aux langues acquises durant la première socialisation, en famille et avant la scolarisation, et L2/L3 sont acquises après cette période de première socialisation (par exemple en milieu scolaire) ou sont moins fréquemment utilisées lors de l'enfance (interactions avec les grands-parents ou avec les amis d'école par exemple). Les enfants possèdent ces ressources plurilingues et, comme tous les locuteurs plurilingues, font preuve de compétences à communiquer en associant ou en mêlant ces différentes ressources. On y remarque par exemple que le créole guyanais, comme les créoles antillais, est très peu transmis dans la famille (4%), où les enfants sont plutôt élevés en français, mais qu'il est acquis ensuite parmi les amis (28%). On voit aussi apparaître les langues servant de langue véhiculaire, utilisées dans la communication inter-groupes (ou inter-ethnique) : elles sont plus déclarées en tant que L2 et L3 qu'en tant que L1. C'est le

cas du français (mais sa présence ici, en raison de la population scolaire considérée, est sur-représentée par rapport à la population guyanaise globale), du créole guyanais, du nenge(e), de l'anglais, du sranan tongo et du portugais.

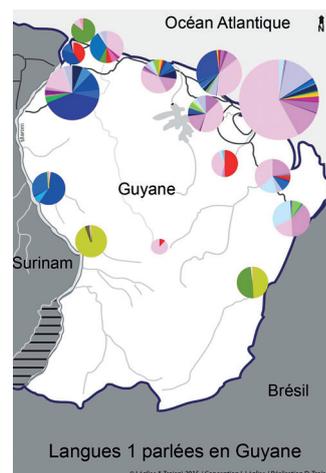
La carte 1 propose une représentation de la diversité linguistique en Guyane selon le poids de ces langues dans les répertoires linguistiques. Ne sont représentées ici que les langues les plus fréquemment déclarées (qui totalisent, dans chaque zone géographique choisie, plus de 10%).

À Saint-Laurent-du-Maroni, (schéma 2), on remarque la très forte présence des langues créoles à base anglaise (et de l'anglais) dans les répertoires linguistiques : plus de 80% des enfants parlent le nenge(e) (qu'ils l'aient acquis en famille ou auprès de leurs amis par la suite), le sranan tongo (17%), ou l'anglais (20%), à côté du créole guyanais (17%) ou du néerlandais (11%). Dans la région de Cayenne (schéma 3), en revanche, on note la présence importante des

CARTE 1 - Langues les plus parlées par les élèves en Guyane



CARTE 2 - Langues premières parlées par les enfants scolarisés



Les cartes 1 et 2 sont interactives : en suivant ce lien on peut obtenir, pour chaque zone géographique, le détail des langues et des pourcentages : https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/Isabelle_Leglise/guyane/spip.php?rubrique3

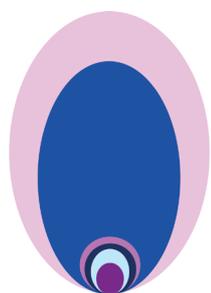
différents créoles à base française : le créole guyanais, présent dans le répertoire linguistique de plus de 40% des enfants ; le créole haïtien (23%) ; et les créoles antillais (près de 10%), à côté du portugais (16%) et de l'anglais.

La carte 2 propose une représentation de la diversité linguistique en Guyane selon les langues premières déclarées. Ne sont représentées ici que les langues de première socialisation. Cette carte montre la très grande

diversité – ou à l'inverse la relative homogénéité linguistique – de certains lieux géographiques, et par là-même des classes dans les écoles concernées.

À l'échelle de la Guyane, on peut représenter l'ensemble des langues de première socialisation déclarées par les enfants sous la forme du schéma 4.

Différents dispositifs ont été proposés ces trente dernières années pour tenir compte en partie des spécificités du public

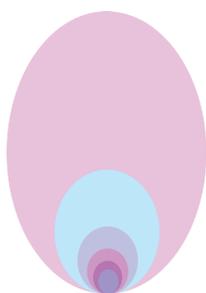


St-Laurent du Maroni

français	100%
nenge	82,5%
anglais	19%
sranan	17,5%
créole guyanais	17%
néerlandais	11%

© Léglise & Troiani 2015

SCHÉMA 2



Grand Cayenne
Cayenne - Rémire-Montjoly - Matoury

français	100%
créole guyanais	43%
créole haïtien	23%
portugais	16%
anglais	13%
créoles antillais	9,5%

© Léglise & Troiani 2015

SCHÉMA 3

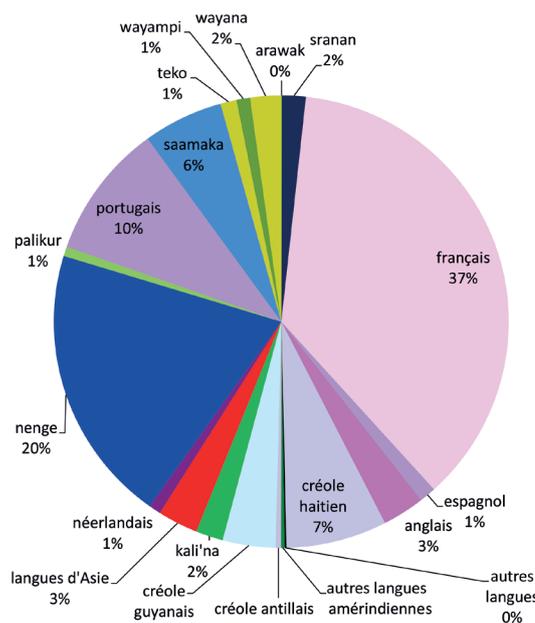


SCHÉMA 4 - Les langues de première socialisation des élèves en Guyane.

scolaire guyanais et de certaines de leurs langues maternelles (créole guyanais à partir de 1986 via les programmes « Langues et cultures régionales » (LCR), enseignement en langues maternelles à partir de 1998 : voir l'article sur les Intervenants en Langue Maternelle, p. 12) mais aucun dispositif ne prend véritablement en compte le plurilinguisme des élèves.

Quelle reconnaissance par l'État de ce plurilinguisme ?

S'il faut attendre 1986 pour que l'Académie de Guyane ratifie la circulaire Savary (1981) étendant la loi Deixonne (1951) au créole guyanais, il faut attendre 1999 et le rapport Cerquiglini³ pour qu'environ un quart des langues parlées en Guyane (12 sur une quarantaine) soient reconnues comme « langues de France ». Les langues mentionnées dans ce rapport étaient ainsi susceptibles d'être reconnues comme pouvant bénéficier des mesures de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires, traité européen adopté par le Conseil de l'Europe en 1992, finalement signé mais non ratifié par la France en 1999, le Sénat ayant en 2015 refusé la modification de la Constitution qui était nécessaire⁴. Pour la Guyane, ces langues sont :

- le créole guyanais
- le neng(e) dans ses trois composantes : aluku, ndyuka, pamaka
- le saamaka
- les six langues amérindiennes : arawak (ou lokono), émérillon (ou teko), kali'na, palikur (ou pahikhwene), wayana, wayampi
- le hmong

La carte 3 localise leur implantation traditionnelle en Guyane.

³ <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000719.pdf>

⁴ http://www.assemblee-nationale.fr/14/dossiers/charte_europeenne_langues_regionales.asp

TABLEAU 1 - Principales langues parlées en Guyane

Type de langues	Nom de la (variété de) langue	Caractéristiques
Langues amérindiennes	arawak ou lokono	Langues autochtones appartenant à trois familles linguistiques (caribe, tupi-guarani et arawak). Listées dans le rapport Cerquiglini, elles sont parlées dans leur ensemble par moins de 5 % de la population ¹ . Les deux premières, en raison de leur faible nombre de locuteurs ou de rupture de transmission vers les jeunes générations, peuvent être considérées comme « en danger » ² .
	émérillon ou teko	
	kali'na	
	palikur	
	wayana	
	wayampi	
Langues créoles à base lexicale française	créole guyanais	Résultant de l'esclavage et de la colonisation française en Guyane. Mentionnée dans le rapport Cerquiglini, langue maternelle d'environ un tiers de la population, elle est véhiculaire dans certaines régions – en particulier sur le littoral.
	créole haïtien	Parlée par une population d'origine haïtienne représentant, selon les sources, entre 10 et 20 % de la population guyanaise.
	créole martiniquais, créole guadeloupéen	Langues parlées par des Français venant des Antilles, estimés à 5 % de la population guyanaise.
	créole de Sainte-Lucie	Langue issue de l'immigration en provenance de Sainte-Lucie aux siècles derniers, parlée actuellement par moins de 1 % de la population.
Langues créoles à base lexicale anglaise	aluku ndyuka pamaka	Variétés de langues ³ (Easter Maroon Creoles) parlées par des Noirs Marrons ayant fui les plantations surinamiennes au XVIII ^e siècle, mentionnées dans le rapport Cerquiglini. Langues premières de Marrons faisant historiquement partie de la Guyane ou de migrants récemment arrivés du Surinam, elles sont parlées par plus d'un tiers de la population guyanaise. Elles jouent également un rôle véhiculaire dans l'Ouest guyanais.
	sranan tongo	Langue véhiculaire du Surinam voisin, elle est la langue maternelle d'une très faible partie de la population guyanaise, notamment dans l'Ouest, où elle joue cependant un rôle véhiculaire.
Langue créole à base anglaise (partiellement relexifiée en portugais)	saamaka	Parlée par des Noirs Marrons originaires du Surinam mais installés en Guyane depuis plus ou moins longtemps, mentionnée dans le rapport Cerquiglini. Les estimations chiffrées sont les plus fluctuantes à son égard. Selon PRICE et PRICE (2002), les Saamaka constitueraient le groupe de Marrons le plus important de Guyane (10 000 personnes), toutefois nos enquêtes montrent des taux de déclaration du saamaka souvent inférieurs aux autres créoles à base anglaise.
Variétés de langues européennes	français	Langue officielle, langue de l'école, langue maternelle des 10 % de la population venant de métropole ainsi que de certaines parties bilingues de la population (en particulier à Cayenne) et partiellement véhiculaire en Guyane.
	portugais du Brésil	Langue parlée par une immigration brésilienne estimée entre 5 et 10 % de la population guyanaise, jouant un rôle véhiculaire dans l'Est, le long du fleuve Oyapock.
	anglais du Guyana	Variété parlée par une immigration venant du Guyana voisin, estimée à 2 % de la population.
	néerlandais	Langue parlée par une partie de l'immigration surinamienne ayant été préalablement scolarisée dans cette langue.
	espagnol	Langue parlée par une infime partie de la population originaire de Saint-Domingue et de pays d'Amérique latine (Colombie, Pérou, notamment).
Langues asiatiques	hmong	Langue parlée par une population originaire du Laos, arrivée en Guyane dans les années 1970, représentant 1 % de la population, regroupée essentiellement dans deux villages, mentionnée dans le rapport Cerquiglini.
	chinois (hakka, cantonais)	Variétés de langue parlées par une immigration d'origine chinoise datant du début du siècle.

1. Si on rapporte les diverses estimations concernant les groupes humains concernés aux statistiques globales de la population (INSEE, 1999). En raison des difficultés de recensement en Guyane, on sait toutefois que ces chiffres officiels sont sous-évalués.

2. Une position extrême consiste à considérer toutes les langues de Guyane, à l'exception du créole guyanais, comme « en danger » (LAUNEY, 2000), en retenant comme critère les faibles chiffres de population dans le département : quelques centaines ou quelques milliers de locuteurs selon les cas. En ce qui concerne les langues amérindiennes, notons que le lokono – qui est menacé car il n'est plus parlé par les jeunes générations en Guyane – est encore parlé par de nombreux locuteurs au Guyana, tandis que le teko – dont la transmission familiale est encore assurée – n'est plus parlé qu'en Guyane.

3. L'aluku, le ndyuka et le pamaka sont considérées comme des variétés dialectales d'une même langue, le nenge (en aluku et pamaka) ou nengee (en ndyuka), cf. GOURY, MIGGE (2003).

Quelle adaptation des institutions ?

Si les élèves apprennent majoritairement le français à l'école parce que cette langue n'est pas présente dans leur famille, on peut facilement en déduire qu'une partie non négligeable de la population adulte ne parle pas ou très peu français en Guyane.

Qu'il s'agisse de citoyens français ou étrangers, en situation régulière ou irrégulière, qu'ils soient monolingues ou plurilingues, qu'ils habitent certains quartiers de Cayenne, un village sur l'Oyapock ou le Maroni, un placer aurifère ou des villes de l'Ouest comme Saint-Laurent-du-Maroni, leur exposition quotidienne au français dans les

sphères familiale, amicale ou professionnelle peut être quasi nulle. Que se passe-t-il lorsque cette partie de la population guyanaise doit être recensée, a besoin d'être soignée, doit entrer en contact avec l'administration, les services sociaux, les services publics ?

L'absence de politique linguistique explicite en faveur

de l'accueil des usagers dans leurs langues fait porter sur les individus, engagés dans leur pratique professionnelle, le choix de s'adapter ou non au public auquel ils sont confrontés. Parfois, il suffit d'un supérieur hiérarchique sensible aux questions linguistiques et culturelles : une politique de recrutement d'agents contractuels plurilingues permet alors d'accueillir le public dans plusieurs langues comme c'était le cas à la Poste de Mana, dans l'Ouest guyanais par exemple (Léglise, 2005)⁵. Malheureusement, ces solutions sont très souvent temporaires et dépendantes des personnes. On pouvait observer il y a dix ans (à la Poste, au dispensaire médical, à la pharmacie) un ajustement mutuel : des services (qui trouvaient des solutions pour pratiquer les langues en présence même de manière rudimentaire) et des familles (qui allaient vers le français en systématisant la procédure d'accompagnement. Dans certaines d'entre elles, les enfants ont une fonction d'interprète, dans d'autres, les enfants sont en charge de famille et effectuent pour leurs parents les démarches administratives). Cet ajustement est souvent tacite, et ne nécessite pas de prise de position particulière lorsque les agents de l'État et la population partagent les mêmes langues. Par exemple, dans une agence commerciale EDF, à Cayenne, où le public s'adresse pour installer un compteur ou un branchement électrique par exemple, tous les affichages et les échanges sont en français mais certains agents, ponctuellement, utilisent le créole guyanais ou antillais comme ressource afin d'assurer une meilleure communication avec certains interlocuteurs notamment autour des termes

5 Léglise I. (2005), « Contacts de créoles à Mana (Guyane française) : répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme » in *Études créoles* XXVIII, n°1, L'Harmattan, 23-57.

CARTE 3 - Les langues de Guyane (Renault-Lescure, Odile et Goury, Laurence (éds.) (2009). *Langues de Guyane*. Marseille : Vents d'ailleurs, IRD.)



techniques : s'ensuivent alors des échanges bilingues où les deux langues alternent (Nelson, 2008)⁶. Toutefois, cet ajustement est parfois sujet de conflits et laisse la place à des relations sociales racialisées, à de l'hostilité⁷ et

6 Nelson L. (2008), *Le contact de langues au travail : L'étude de l'alternance codique entre les langues français - créole dans les situations de service à l'accueil direct d'EDF Guyane*, mémoire de Master 2, université Lyon 2.

7 Léobal C. (2016), « Des marches pour un logement. Demandeuses bushinguées et administration bakaa (Saint-Laurent-du-Maroni, Guyane) », *Politix*, 116, 163-192.

à des discriminations⁸. Ainsi, le personnel soignant d'un hôpital peut être divisé sur la question de savoir s'il faut apprendre ou non des rudiments de la langue des patients (Léglise, 2007)⁹. À l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni, où l'on estimait lors de mes enquêtes que 80 % des patients ne parlaient pas français, les échanges entre médecins, infirmières et aides-soignants lors des soins et des

8 Carde E. (2016), *Discriminations et accès aux soins en Guyane française*, Presses de l'université de Montréal.

9 in Léglise I. et Migge B. (éds.), *op. cit.*

visites uniquement, étaient en français et excluaient de fait les patients de leur droit à pouvoir décider pour eux-mêmes en étant éclairés. Bien sûr certaines traductions étaient proposées, par moments, mais elles reposaient plus sur de bonnes volontés individuelles, parmi les soignants, que sur une politique concertée. Elles étaient dictées par l'urgence et permettaient, certes, une communication minimale pour le geste médical mais la question de la prise en charge du patient dans sa totalité restait, pour sa part, entière. •

La Guyane est la seule région au monde où se côtoient des langues créoles à base française¹ et des langues créoles à base anglaise. Parmi les créoles à base lexicale française présents en Guyane, on compte le créole guyanais, divers créoles des petites Antilles (guadeloupéen, martiniquais, sainte-lucien), et le créole haïtien. Parmi les créoles à base lexicale anglaise, on trouve l'aluku, le ndyuka et le pamaka (appelés aussi nenge(e)), le saamaka (créole anglo-portugais), le sranan tongo (la langue véhiculaire du Suriname voisin) ainsi que le créole anglais du Guyana ou *Guyanese Creole*.

Bien que les légères différences structurelles qui existent au sein des créoles d'une même base lexicale soient souvent brandies par les locuteurs pour marquer leur appartenance à un groupe (aluku, ndyuka, etc.), ou leur origine régionale (martiniquais, guyanais, etc.), l'intercompréhension en Guyane est presque totale au sein des locuteurs de créoles français, ainsi qu'au sein de ceux de créoles anglais (à l'exception peut-être du saamaka, dont la mixité anglo-portugaise limite l'intercompréhension avec les autres créoles anglais).

Depuis une trentaine d'années, les études sur les langues créoles font reculer les préjugés qui les réduisent au rang de langues simples, sans grammaire, avec peu de vocabulaire, même si ces idées persistent encore, parfois même au sein des populations créolophones. Aujourd'hui, on considère que ces langues sont un formidable « laboratoire » d'analyse de la faculté humaine de langage (Hagège, 1987) et qu'elles ont encore beaucoup à nous apprendre en particulier sur l'évolution des langues.

Cinq langues créoles à base française

Les langues créoles à base française parlées en Guyane sont toutes apparues au temps de l'esclavage durant la colonisation française à partir du XVII^e siècle. Depuis la départementalisation en 1946, en raison du faible solde des naissances chez les individus nés en Guyane et des nombreux apports liés à l'immigration, la communauté créole

¹ Les langues créoles sont traditionnellement classées par les linguistes en fonction de la langue européenne qui a fourni la majeure partie du vocabulaire au moment de leur formation.

guyanaise est, comparativement aux autres, en régression numérique² et on estime généralement que le créole guyanais est l'une des langues maternelles de 25 à 30% de la population adulte. C'est sans doute la langue régionale la plus reconnue et la mieux diffusée officiellement : des programmes scolaires existent depuis une trentaine d'années (dont un dispositif bilingue à parité horaire depuis 2010 et un CAPES de créole depuis 2001), et les chaînes de radio et de télévision locales proposent des programmes en créole. Si l'usage du créole dans l'espace public est plus présent qu'il y a une dizaine d'années – du moins à Cayenne (le mouvement *nou bon ké sa*³, au printemps 2017, l'a bien montré), la situation de diglossie⁴ entre le français et le créole décrite pour les Antilles s'applique : huit emplois sur dix en Guyane sont dans le domaine tertiaire, les médias et les services, et nécessitent l'usage du français. Cet usage est également dominant dans le cadre familial⁵. Ainsi le rôle véhiculaire du créole est menacé par la place de plus en plus importante du français dans des domaines qui lui étaient autrefois réservés, et par le nombre croissant de locuteurs du nenge(e) dans l'Ouest. Par ailleurs, les familles créolophones transmettent principalement le français à leurs enfants. Ces derniers déclarent ne parler que le français à leurs parents, quelle que soit la langue dans laquelle leurs parents s'adressent à eux. Les créoles martiniquais et guadeloupéens sont également parlés en Guyane, y compris par une partie de la communauté antillaise qui s'y est installée durablement (5% de la population est née aux Antilles). Dans les enregistrements, on observe souvent des mélanges entre les traits guyanais (par exemple le pronom de première personne *mo*, le verbe 'avoir' *gen*) et les traits antillais (respectivement *mwen*, *n*)⁶. Les variétés antillaises

² Mam Lam Fouck S., 1997, « Les créoles. Une communauté en voie de marginalisation dans la société guyanaise ? », Pagara, 147-160.

³ « Ça suffit comme ça ».

⁴ C'est-à-dire l'utilisation inégale de deux langues proches comme la conséquence de la valorisation coloniale de l'une (le français) aux dépens de l'autre (le créole). Cette répartition inégale est encore visible dans certains domaines : le français reste employé dans les contextes publics ou formels et est associé à l'écrit, le créole a longtemps été réservé aux emplois privés et demeure associé à l'oral même si des formes d'écrit – et une littérature – circulent.

⁵ March C., 1996, *Le discours des mères martiniquaises. Diglossie et créolité : un point de vue sociolinguistique*, L'Harmattan

⁶ Vaillant P. et Légise I., 2014, « À la croisée des langues. Annotation et fouille de corpus plurilingues », *Revue des Nouvelles Technologies de l'Information*, Éditions Hermann, Paris, 81-100.

semblent peu transmises en famille : les enfants de parents antillais affirment ne parler que français dans le cadre familial mais être exposés à ces variétés soit auprès de leur famille élargie soit auprès de leurs amis.

Des vagues d'immigration, liées en particulier à la recherche de l'or aux siècles derniers, ont amené le créole sainte-lucien en Guyane. Mais il est de moins en moins parlé en Guyane, et essentiellement par une population adulte qui mélange les traits entre créole sainte-lucien, antillais et guyanais⁷. Les enfants en âge d'être scolarisés déclarent parfois comprendre mais rarement parler cette langue, lui préférant le créole guyanais.

Le créole haïtien pour sa part est présent en Guyane depuis plus de 40 ans et demeure largement parlé dans la famille, et dans certains domaines professionnels tels que la maçonnerie. En revanche, cette langue pâtit des attitudes négatives souvent associées aux langues de l'immigration. « Haïtien ! » ou le jeu de mots « haï-chien ! » sont des insultes fréquentes dans les cours de récréation⁸. De nombreux témoignages attestent d'une « guyanisation » des échanges en créole haïtien : les différences les plus saillantes (par exemple les formes des pronoms de premières personnes *mo* et *to*) du créole guyanais sont parfois insérées dans les énoncés haïtiens⁹. Les enfants scolarisés se déclarent généralement trilingues : créole haïtien, créole guyanais et français.

Six langues créoles à base anglaise

Les langues créoles à base anglaise sont originaires – historiquement – du Suriname (et du Guyana pour le *Guyanese Creole*). Le sranan tongo s'est développé sur les plantations au Suriname, et est associé à la population créole d'origine africaine habitant à Paramaribo et dans les alentours où se trouvaient autrefois les plantations. Aujourd'hui c'est la langue nationale du Suriname qui fonctionne comme véhiculaire au Suriname également dans certaines zones géographiques en

⁷ Magdelaine A., 2012, *Étude d'un code mixte à Mana en Guyane française. La variation dans le parler d'une locutrice au répertoire verbal multiple : Léonide Appolinaire*, mémoire de Master 2, INALCO.

⁸ Légise I., 2004, « Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane Française », *Glottopol*, n°4, 108-124.

⁹ Laëthier M., 2007, « Yo nan peyi laguyan tou : Pratiques langagières des Haïtiens dans l'île de Cayenne » in Légise I. et Migge B. (éds.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane. Regards croisés*. Paris : IRD Éditions.

Langues créoles en Guyane

Isabelle Léglise (CNRS, SeDyL) et Bettina Migge (University College, Dublin)

Guyane. Les locuteurs des langues qu'on dit parfois marronnes¹⁰ sont les descendants des esclaves en fuite des plantations (ou Marrons) et à chaque langue correspond un groupe ethnique traditionnel (Aluku, Ndyuka, Pamaka, Saamaka). Les locuteurs des trois premiers groupes utilisent souvent le terme *nenge* ou *nengee*¹¹ pour faire référence à leur langue et le terme *nengre* pour renvoyer au sranan tongo. Ces deux termes attestent que ces deux langues sont perçues comme différentes¹². À la fin des années 1990, de jeunes élus aluku ont proposé le terme *businenge tongo* (que certains écrivent dans une écriture francisée bushinengué) pour renvoyer aux langues marronnes (Price 2002)¹³. Ce terme est bien accepté par les locuteurs du ndyuka et du pamaka, mais son acceptation est variable parmi les locuteurs du saamaka. L'augmentation et la diversification importante de la population de l'Ouest guyanais après la guerre civile au Suriname a aussi eu des effets linguistiques. D'une part il y a eu beaucoup plus de contacts entre les variétés de langues marronnes et de l'autre il y a eu plus de contact entre les langues marronnes et le français, le néerlandais et le sranan tongo. Ces changements sociaux ont donné lieu à de nouvelles pratiques langagières multilingues. En parallèle, de plus en plus de personnes non marronnes se sont mises à apprendre ces langues. Leur variété

d'apprenant est traditionnellement nommée *basaa nenge(e)*. Tous ces phénomènes ont pour conséquence le fait que les locuteurs grandissant dans un contexte urbain en Guyane mettent moins l'emphase sur les différences entre les variétés marronnes. Les autodénominations ethniques trahissent un point de vue plus traditionnel, les termes généralistes comme *nenge(e)* ou *businenge* renvoient à une identité plus moderne. En revanche, la différenciation entre groupes marrons devient importante dans les périodes de crise par exemple.

Et le taki-taki ou le mawinatongo ?

Le terme *taki-taki* était utilisé par les non Marrons au Suriname au début du XX^e siècle pour dénommer, de façon péjorative, d'abord le sranan tongo et parfois les langues des populations marronnes. Sa réapparition semble être liée aux changements qui ont eu lieu dans l'Ouest guyanais où il était d'abord utilisé par les non Marrons pour renvoyer à toutes les variétés à base anglaise car ces derniers n'avaient pas les moyens de différencier les langues. Son utilisation est rapidement devenue très péjorative mais cela semble moins le cas aujourd'hui. Ce « terme dans lequel le mépris côtoie l'ignorance »¹⁴, était décrit comme une dénomination provenant d'*outsiders* ignorants des réalités locales, mais semblait aussi évoquer, au début des années 2000, la constitution d'une koiné entre les différents créoles à base anglaise ou d'une langue véhiculaire en émergence. Cependant, un certain nombre de Marrons se sont mis

à l'utiliser pour désigner leur propre langue. Nous avons interprété cette utilisation de deux manières : soit pour prendre en compte l'ignorance de leur interlocuteur et ne pas avoir d'ennui, soit pour renvoyer à une variante urbanisée et pour se distinguer de leur famille qui venait des villages traditionnels (Léglise et Migge 2007)¹⁵. Les pratiques langagières décrites par le terme *taki-taki* recouvrent un ensemble de pratiques, allant du *basaa nenge(e)* au sranan tongo en passant par des variétés mêlant langues marronnes et sranan tongo et des variétés de *nenge(e)* srananisé, décrites dans Migge et Léglise (2013)¹⁶.

Récemment, un autre terme, *mawinatongo*, est apparu. Selon l'association Mama Bobi, il s'agit d'une langue non ethnique parlée le long du fleuve Maroni. S'agirait-il d'éléments déjà connus (les diverses langues et le sranan tongo ainsi que les nouvelles pratiques décrites ci-dessus) ou d'un système nouveau ? Si l'on analyse les exemples proposés dans les publications de l'association, il apparaît clairement qu'il s'agit d'une variété très proche du sranan tongo et de ce que les linguistes appellent une variété de *nenge(e)* fortement srananisée, c'est-à-dire des pratiques qui s'appuient sur les langues traditionnelles mais qui ne sont pas représentatives de ces dernières. À Saint-Laurent-du-Maroni, ce nom, *mawinatongo*, est fortement associé aux actions de l'association Mama Bobi mais ne semble pas être couramment utilisé parmi les Marrons. •

¹⁰ On sépare d'un côté les « western maroon creoles » (correspondant au saamaka et au matawai) et les « eastern maroon creoles » (correspondant à l'aluku, au ndyuka, au kwinti et au pamaka) car leurs locuteurs habitaient auparavant dans des villages situés à l'est du Suriname.

¹¹ Les linguistes notent généralement *nenge(e)* pour maintenir les deux orthographes possibles.

¹² Goury L. et Migge B., 2003, *Grammaire du nenge(e). Introduction aux langues aluku, ndyuka et pamaka*. Collection Didactiques. Paris : IRD Éditions.

¹³ Price R., 2002. Maroons in Surinam and Guyane : How many and where? *New West Indian Guide*, 76 (1).

¹⁴ Queixalos F., 2000, « Langues de Guyane française » in Queixalos F. et Renault-Lescure O. (éds.), *As línguas amazônicas hoje*, 299-306. São Paulo : IRD/MPEG/ISA.

¹⁵ Léglise I. et Migge B., 2007, « Le 'taki-taki', une langue parlée en Guyane ? Fantômes et réalités (socio)linguistiques » in Léglise I. et Migge B. (éds.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane. Regards croisés*. Paris : IRD Éditions, 99-118.

¹⁶ Léglise I. et Migge B., 2013, *Exploring Language in a Multilingual Context : Variation, Interaction and Ideology in language documentation*, Cambridge University Press.

LE LABORATOIRE DE LINGUISTIQUE

Gabriel Bergounioux (LLL / Université d'Orléans)

Le Laboratoire Ligérien de Linguistique (LLL / UMR 7270) est une unité de recherche sous tutelle des universités d'Orléans et de Tours, du CNRS et, au titre du ministère de la Culture, de la Bibliothèque nationale de France (BnF, service des documents sonores du Département de l'Audiovisuel). Centrant ses investigations sur la constitution, le traitement, l'exploitation, la diffusion et l'archivage des corpus oraux, le LLL s'est engagé dans l'étude de différentes langues à tradition orale en Afrique subsaharienne et en Guyane. Depuis une quinzaine d'années, dans le cadre de projets soutenus principalement par l'Observatoire des Pratiques Linguistiques de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, une équipe a entrepris un travail de description systématique à Saint-Georges de l'Oyapock, incluant l'étude de la langue palikur, la dynamique des échanges linguistiques et les applications pédagogiques.

Un carrefour de langues

Saint-Georges de l'Oyapock est longtemps apparu comme une île. La ville est enserrée entre, à l'est, un fleuve qui marque la frontière avec le Brésil, à l'ouest et au sud la forêt amazonienne, au nord, au-delà de l'estuaire, l'Atlantique. Les communications se sont faites par bateau et par avion jusqu'à ce qu'une route soit ouverte jusqu'à Cayenne au tournant des années 2000, prolongée aujourd'hui par un pont (qui n'a toujours pas été mis en service cinq ans après sa construction) jusqu'à la cité brésilienne d'Oiapoque.

En même temps, la commune a toujours été ouverte aux passages : populations indiennes sédentarisées, immigrants du Brésil, fonctionnaires métropolitains, communauté créole, commerçants chinois et ouvriers haïtiens cohabitent, échangent produits et services, se marient. La croissance démographique est spectaculaire. L'agglomération a doublé sa population en vingt ans (de 2.000 à 4.000 habitants). Les enfants fréquentent les mêmes écoles et tous les résidents sont suivis par le même dispensaire.

Quatre langues dominent cet ensemble : le français est la langue officielle et le créole la langue véhiculaire. On y trouve un quartier palikur dénommé Espérance et de très nombreux lusophones, y compris chez les Palikur dont une partie est venue « de l'autre bord ».

Il ne semble pas que cette diversité soit conflictuelle. Bien qu'ils se rencontrent à chaque instant dans un espace aménagé resserré, les différents groupes linguistiques maintiennent leurs activités et leurs modes de vie dans des sphères relativement autonomes. En revanche, les conséquences de l'hétérogénéité linguistique sont lisibles dans l'échec scolaire ou l'inégalité d'accès aux professions.

Ce qui se passe à Saint-Georges constitue un véritable modèle pour une observation sociolinguistique. Quelles sont les compétences linguistiques des locuteurs ? Quelles définitions identitaires en résultent ? Quelles langues emploient-ils dans les échanges ? Avec quelle alternance dans leur usage ? Quelle est l'influence des médias sur l'acculturation et la familiarité avec les différents parlers ? Quelle est la place de l'école ? Quel rôle joue

l'écrit ? Différentes enquêtes ont permis d'apporter des éléments de réponse même si, aujourd'hui, l'essentiel du travail se concentre sur la description du palikur afin d'en fixer l'écriture et d'outiller la langue par la production d'un dictionnaire et de manuels. Parallèlement, l'histoire et la culture de ce peuple font l'objet d'études particulières.

Le palikur

Langue maternelle d'environ 1 200 personnes – une communauté en progrès démographique –, ce rameau du groupe arawak constitue un isolat pionnier, excentré à l'extrême nord-est du déploiement de sa famille de langues. Il a fait l'objet de plusieurs travaux depuis une cinquantaine d'années, notamment au Brésil où, dans une perspective d'évangélisation, Harold et Diana Green ont proposé une traduction de la Bible. En France, Michel Launey (*Awna parikwaki : introduction à la langue palikur de Guyane et de l'Amapá*, 2003) a réalisé une description scientifique à destination de l'enseignement tout en contribuant à l'édition de la littérature orale.

LIGÉRIEN IQUE EN GUYANE

Les recherches conduites par l'équipe orléanaise concernent avant tout les savoirs et les usages appréhendés à la fois comme terrain d'enquête et de recherche et, pour les locuteurs, comme instrument d'apprentissage de leur culture littéralisée. La première difficulté réside dans la définition d'une graphie qui surmonte l'extrême variété des prononciations et les différences de transcription. À partir d'un échantillon de douze locuteurs des deux sexes et de trois générations, j'ai esquissé la dynamique actuelle d'un système très sollicité par l'importance des emprunts afin d'en évaluer les représentations possibles (*Rapport sur la phonologie du palikur avec une proposition de transcription*, 2001). Ce travail précède la confection d'un dictionnaire de la langue dans son usage réel, à partir des données réunies par la dizaine de chercheurs qui se sont rendus sur place au fil des missions. Placé sous la direction conjointe d'Antonia Cristinoi et Françoise Grenand, ce dictionnaire met à profit les ressources offertes par l'informatique afin de définir un lexique enrichi d'illustrations et facile à modifier et à compléter. Y sont consignées les connaissances associées à une

terminologie dont les vedettes¹ sont conçues comme autant de descripteurs (ethnobotanique, médecine, légendaire²...) avec une visée encyclopédique. Une attention particulière est portée à la néologie (le vocabulaire de la modernité, la façon dont la langue palikur intègre la désignation des nouveaux objets et des nouveaux usages) et aux éléments de vocabulaire qui risqueraient de n'être pas sélectionnés au cours du processus de scripturisation tels que les ponctuations ou les formes d'adresse.

Des savoirs aux bibliothèques

La transformation des conditions de vie des peuples amérindiens, leur implication croissante dans les échanges marchands, leur installation dans les villages et la scolarisation des enfants sont autant de menaces qui pèsent sur la transmission de leur culture. La relation à l'environnement et à la société qui, dans un milieu très particulier (la forêt équatoriale), avait fait ses preuves, est mise en péril par le

bouleversement des pratiques et des modes de production. Aussi Pierre et Françoise Grenand ont-ils entrepris de publier une *Encyclopédie palikur* qui comprendra à terme une vingtaine de fascicules. Ce projet, qui implique une dizaine de collaborateurs, devrait assurer le transfert du maximum d'ethnoconnaissances possibles vers des sources objectivées (livres, CD-Rom, bases de données) pour que les locuteurs et les chercheurs puissent préserver ce qui risquerait d'être irrémédiablement perdu. L'entreprise a été étendue à deux autres langues de Guyane dans un ouvrage programmatique (*Encyclopédies palikur, wayana et wayampi*, 2009) qui fait suite aux *Pharmacopées traditionnelles en Guyane* (1987, réédité en 2004) de Pierre Grenand, Christian Moretti, Henri Jacquemin et Marie-Françoise Prévost et à la traduction de l'ouvrage de Curt Nimuendaju, *Les Indiens Palikur et leurs voisins* (2008). D'autres études ont concerné la transmission des langues et le contact avec le créole guyanais. Facilité par l'implication de la BnF, un dépôt des enregistrements réalisés sur place a été accueilli par cette institution.

La connaissance du palikur est un fragment du patrimoine de l'humanité dont il faut préserver la transmission. Les Palikur constituent une population jeune. Comme tous les Français, leurs enfants sont scolarisés mais le taux d'échec est considérable. Il semble qu'une des raisons essentielles tienne à l'écart considérable existant entre les contenus éducatifs tels qu'ils sont présentés en classe et les expériences, notamment linguistiques, des enfants. Qu'il s'agisse du système de numération ou des représentations géométriques, du rapport à l'écrit ou à l'interaction, de la langue de prédilection ou de la prise de parole, les Amérindiens paraissent systématiquement désavantagés.

À partir des outils construits par la recherche, l'objectif d'une conservation de la culture en termes de patrimoine et de transmission, d'archivage des savoirs et des paroles, doit s'accompagner de la conception de produits pédagogiques qui permettront aux enfants de disposer de méthodes correspondant à leurs besoins. •

¹ Une vedette est une entrée de dictionnaire.

² Recueil de légendes.

Plurilinguisme et éducation en Guyane

Sophie Alby (Université de Guyane, SeDyL) et Isabelle Léglise (CNRS, SeDyL)

D'une éducation monolingue au bilinguisme avec les « langues de Guyane »

Bien que les trois quarts des enfants en Guyane ne parlent pas le français avant d'aller à l'école, longtemps, la seule langue d'enseignement a été le français. La ratification de la circulaire Savary pour l'Académie de Guyane en 1986 pour le créole guyanais, puis la mention de douze langues de Guyane comme « langues de France » par le rapport Cerquiglini en 1999 ont permis de développer des programmes d'enseignement partiellement bilingues. Actuellement, ces dispositifs ne s'appliquent qu'au créole, langue régionale, et aux élèves issus de milieu principalement créolophones ou amérindiens. Les élèves locuteurs d'autres langues minoritaires, considérées parfois à tort comme des « langues de l'immigration », ne voient leurs langues valorisées dans aucun dispositif, alors que le plurilinguisme de tous pourrait être une formidable

ressource pour l'enseignement et le vivre ensemble. L'Éducation nationale a appliqué successivement en Guyane ces dernières années un traitement monolingue puis bilingue (Puren 2007)¹. Depuis 2010, deux dispositifs bilingues coexistent en Guyane : le dispositif des ILM (voir p. 12) et un dispositif à parité horaire français-créole guyanais (Alby et Léglise 2016)². En 2013, l'article 46 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République précise que « dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieu principalement créolophone ou amérindien » sans plus de précisions, mais l'on peut

1 Puren L., 2007, « Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX^e siècle » in Léglise I. et Migge B. (éds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*, 279-298. Paris : IRD Éditions.

2 Alby S. et Léglise I., 2016, « L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais : dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes » in Hélot C. et Erfurt J. (éds.), *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris : Lambert Lucas, 66-86.

supposer qu'ils renvoient à celui des ILM. Plus récemment, le 14 juin 2016³ à l'Assemblée nationale, la ministre de l'éducation a annoncé que l'académie de la Guyane souhaitait « conforter la place des langues et des cultures de son territoire, avec l'ambition forte de se doter dans les dix prochaines années de plusieurs écoles primaires bilingues à parité horaire, notamment le long du Maroni et de l'Oyapock », rappelant aussi la volonté de l'État de sortir du « bilinguisme de substitution⁴ actuel » pour aller vers un « bilinguisme additif, généralisé sur la continuité des cycles 1 à 3 et sur plusieurs écoles du territoire ». L'implémentation concrète de ces dispositifs est plus qu'attendue.

3 <http://www.assemblee-nationale.fr/14/cr/2015-2016/20160213.asp>

4 Le bilinguisme de substitution a été schématisé comme L1 + L2 - L1 = L2. Après une période où les deux langues coexistent à l'école, les enfants sont scolarisés uniquement dans la langue de l'école (ici le français). Contrairement aux dispositifs à parité horaire, ces dispositifs ne visent pas à développer chez les élèves un bilinguisme qualifié d'équilibré ou d'additif dans les deux langues.

Pour les autres langues minoritaires : un plurilinguisme effacé, au profit du français

Les politiques linguistiques éducatives ont eu jusqu'à présent malheureusement pour conséquence l'« oubli » d'une partie non négligeable des élèves en âge d'être scolarisés, locuteurs de langues dites « de l'immigration ». Ces choix induisent des hiérarchies entre les langues des élèves et donc de l'inégalité entre ces derniers – laissant pour compte à certains endroits un tiers, à d'autres endroits une majorité d'élèves allophones face au français (Alby et Léglise 2014)⁵. En effet, contrairement aux « langues de Guyane », aucun dispositif ne prend en compte les autres langues minoritaires du département : portugais, créole haïtien, anglais, sranan tongo... Des programmes compensatoires, visant à acquérir le français comme langue de scolarisation, sont proposés sans qu'à aucun moment les compétences plurilingues de ces élèves ne soient considérées comme un atout.

Vers une éducation plurilingue ?

Afin de tenir compte des spécificités du public scolaire, il nous semble essentiel que l'école en Guyane prenne en compte non seulement les langues

5 Alby S. et Léglise I., 2014, « Politiques linguistiques éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones ? » in Nocus I., Vernaudeau J. et Paia M. (éds.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses universitaires de Rennes, 271-296.

maternelles des élèves mais également les autres langues de leur répertoire linguistique. Inspirée de l'expérience (internationale et française, en particulier sur le territoire hexagonal) des pratiques de classes en situation plurilingue, une véritable didactique du plurilinguisme pourrait être mise en place. En Guyane, élèves et enseignants s'engagent quotidiennement dans des pratiques langagières plurilingues, mêlant les langues, et allant ainsi parfois à l'encontre de préconisations de leur hiérarchie (Alby et Légglise 2017)⁶. Or, ces pratiques ont le plus souvent une visée pragmatique (traduire, reformuler) permettant de résoudre une tâche donnée en groupe. De même, l'utilisation d'approches du type « éveil aux langues » et la comparaison des fonctionnements grammaticaux des différentes langues dans la classe permettent à la fois de développer une ambiance sereine de travail, une curiosité vis-à-vis de ses propres langues et de celles des autres, et des capacités métapragmatiques⁷ qui aident tous les élèves à mieux apprendre. De nombreuses formations sont proposées depuis une dizaine d'années dans ce domaine, à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) de la Guyane notamment, et des enseignements ont des pratiques pédagogiques extrêmement innovantes dans leurs classes. On peut espérer que ces approches soient encouragées largement, à l'échelle de l'Académie, pour engager une véritable politique linguistique éducative plurilingue. •

6 Alby S. et Légglise I., 2017, « Multilingualism and translanguaging as a resource for teaching and learning in French Guiana » in : Maryns K., Slembrouck S., Sierens S., Van Avermaet P. et Van Gorp K. (éds.), *The multilingual edge of education*. Londres : Palgrave Macmillan.

7 Capacité à prendre conscience du fonctionnement de la communication en général, du langage et des langues en particulier et à les expliciter.

DICTIONNAIRES ET LEXIQUES BILINGUES : LANGUES DE GUYANE

Bettina Migge (University College, Dublin)

Genèse du projet

Les États généraux du multilinguisme en Outre-mer, qui se sont tenus à Cayenne en décembre 2011, ont permis d'amorcer des projets concernant le plurilinguisme guyanais. Leurs recommandations ont insisté sur l'urgence d'équiper les langues de Guyane pour qu'elles puissent assumer un rôle plus actif dans la vie publique et dans les institutions guyanaises, notamment à l'école. C'est une attente aujourd'hui forte car les langues de Guyane continuent de jouer un rôle important dans la vie quotidienne et dans l'imaginaire social des Guyanais. Elles sont essentielles pour transmettre les connaissances relatives aux modes de vie et pour construire les représentations identitaires. Un des obstacles à leur intégration dans le système éducatif a toujours résidé dans l'absence de matériel de référence tels que des grammaires et des dictionnaires qui soient facilement exploitables par les enseignants. Pour combler ce manque, des linguistes et autres spécialistes de quatre langues (nenge(e), kali'na, teko, créole guyanais) ont mis en place

le projet participatif « Dictionnaires et lexiques bilingues. Langues de Guyane », avec le soutien de la direction des Affaires culturelles de Guyane, du rectorat de Guyane et de l'Institut de recherche pour le développement de Cayenne.

Objectif du projet

Ce projet a pour objectif la création de bases de données lexicographiques permettant d'élaborer des dictionnaires bilingues et outils pédagogiques, comme des lexiques thématiques, pour cinq langues¹ présentes dans le contexte éducatif guyanais (dispositif académique Intervnants en Langue Maternelle ou professeurs des écoles, classes bilingues créole-français). Le projet est appelé « participatif » parce que chaque dictionnaire est conçu comme une collaboration entre linguistes, pédagogues et enseignants locuteurs d'une des langues (ILM), ainsi qu'un ingénieur de recherche spécialiste de logiciels pour la gestion de bases

1 Il faut également ajouter un dictionnaire de saamaka qui consistera en une traduction d'un dictionnaire saamaka déjà existant.

de données linguistiques. Le travail principal se fait au cours de réunions d'une durée d'une semaine, deux ou trois fois par an. Celles-ci ont pour but de donner une formation progressive à la prise en main du logiciel *Toolbox*, et à la construction de l'architecture des fiches du dictionnaire pour chaque langue. Au début les groupes ont identifié les mots pour les entrées à partir des champs sémantiques et des lexiques déjà existants. Puis, chaque groupe a renseigné ces mots dans *Toolbox*. Après avoir produit un certain nombre d'entrées, les groupes ont commencé à introduire les traductions ou équivalences puis à construire les exemples et à les traduire. Ce travail est difficile car il n'y a pas toujours d'équivalence en français. Il demande une analyse fine de la structure de la langue pour bien définir les divers fonctions ou sens d'un mot et pour trouver de bons exemples pour les illustrer.

Résultats

Prévu pour une durée de trois ans, suspendu pendant un an (trois ans pour le kali'na), le projet a repris après quatre années. Les participants lui restent attachés et sont décidés à le mener à son terme. Deux des cinq bases de données sont presque terminées, deux autres en cours de réalisation. À travers ce projet, les participants ont acquis de nouvelles connaissances sur leurs langues, notamment sur les structures sémantiques et lexicales, les relations entre grammaire et lexique, les relations entre les langues et leurs perspectives culturelles, dans les langues maternelles comme en français, et entre français et langues maternelles. •

Les Intervenants en Langue Maternelle (ILM) : un dispositif innovant¹

Michel Launey et Odile Lescure (SeDyL-CELIA, IRD-Guyane)

Mise en place et objectifs du projet

Le dispositif aujourd'hui appelé Intervenants en Langue Maternelle est né en 1998, sous le nom de Médiateurs Culturels Bilingues (MCB), d'une concertation de responsables du rectorat de Guyane, de directeurs d'écoles et de linguistes du Centre d'Études des Langues Indigènes d'Amérique (CELIA), travaillant au centre IRD (Institut de Recherche pour le Développement) dans un programme de recherche intitulé « Langues de Guyane : recherche, éducation, formation ».

Les éducateurs faisaient un constat alarmant :

- dans une grande partie des sites amérindiens, businenge (écrit aussi : bushinenge) et hmong, la quasi-totalité des enfants arrivaient à l'école sans aucune connaissance de la langue française ;
- le corps enseignant y était très

majoritairement métropolitain, mal préparé à cette rencontre, et en grand désarroi ;

- les références contenues dans les programmes et les manuels importés de France métropolitaine présentaient un écart majeur avec la réalité vécue par les élèves ;
- les élèves étaient dans un échec scolaire très supérieur à celui de la métropole et même des autres DOM.

Partageant ce constat, les linguistes faisaient une offre de services sous la forme d'un travail en amont sur les langues – grammaires de référence, normalisation graphique, etc. – afin de nourrir la formation d'enseignants et l'élaboration de matériel pédagogique. Ils se disaient prêts à s'investir sur le terrain éducatif, en s'appuyant sur les recherches sur le bilinguisme, qui montrent qu'une présence scolaire réfléchie de la langue maternelle est plus efficace que son exclusion, et sur les expériences d'enseignement bilingue menées dans la plupart des États latino-américains.

Dans le cadre français, les contraintes sur les programmes nationaux et sur les recrutements dans la fonction publique rendaient impensable un corps

de professeurs indigènes. En revanche, le Plan emplois-jeunes de 1997 ouvrait des contrats d'aides-éducateurs pour répondre à « des nécessités émergentes » présentant un « caractère d'utilité sociale, en particulier dans le champ des activités culturelles [et] éducatives ». Des activités pédagogiques en langue maternelle à l'intention des élèves allophones pouvaient clairement en faire partie.

Un profil spécialisé et une mission ont été définies pour les aides-éducateurs businenge et amérindiens nommés Médiateurs Culturels Bilingues. Il devait s'agir de bilingues, chargés d'une triple fonction, définie par des lettres de cadrage du rectorat :

- favoriser le développement de la parole et de la pensée des élèves dans leur langue maternelle.
- être le représentant, dans l'école, de la culture des enfants.
- être l'intermédiaire entre les familles et l'école.

Le cadre administratif

De 1998 à 2007, le centre IRD de Cayenne a joué un rôle déterminant en permettant l'obtention de financements européens pour

assurer toutes les dépenses liées aux formations (déplacements et frais de séjour des participants venant de sites éloignés), ainsi que leur gestion matérielle et comptable. Après neuf années de soutien actif au programme, l'IRD demandait au rectorat, en 2007, d'en prendre l'entière responsabilité. Une deuxième période s'ouvrait. Les MCB étaient renommés Intervenants en Langue Maternelle (ILM).

Le rectorat avait eu à sa charge les supports budgétaires utilisés pour contractualiser les médiateurs, l'objectif étant de pérenniser les postes par un projet de professionnalisation. Ce fut un parcours du combattant. Les aides-éducateurs à l'issue de leurs contrats devinrent assistants pédagogiques, les nouvelles recrues assistants d'éducation, puis contractuels avec des contrats aidés. Ces contrats précaires et mal rémunérés accentuèrent la fragilité constitutive du dispositif. En juin 2009, les neuf plus anciens intervenants, atteignant les limites légales offertes par les différents contrats se trouvèrent exclus du dispositif pendant un an. Certains abandonnèrent définitivement, laissant perdre une grande partie du savoir-faire qui s'était patiemment construit. La recherche de stabilisation

¹ Le présent texte s'est appuyé sur l'article de Didier Maurel (2012), « Le dispositif académique des intervenants en langue maternelle », *Revue française d'éducation comparée*, n° 8, 227-238, Paris, L'Harmattan.

aboutit enfin à faire basculer progressivement les ILM déjà en fonction puis les nouveaux recrutés dans le corps des instituteurs suppléants.

Les langues du dispositif

Les premiers MCB étaient locuteurs de langues amérindiennes (wayana, kali'na) et nenge(e) (aluku, ndyuka). Progressivement des locuteurs de wayana, palikur, wayampi et teko, de hmong et saamaka, puis de portugais intégrèrent le dispositif. L'arawak-lokono, qui se trouve en rupture de transmission intergénérationnelle, n'y est pas présent.

La formation

Le fonctionnement des MCB mis en place en 1998 prévoyait des périodes d'activité dans la classe et des stages trimestriels de deux semaines de formation au centre IRD de Cayenne.

Ces stages comprenaient deux volets principaux : linguistique, sous la forme d'ateliers de langue assurés par les chercheurs de l'IRD, et pédagogique, assuré par des enseignants de terrain, puis par le CEFISEM² devenu CASNAV³. L'objectif était l'acquisition par les médiateurs-locuteurs de la double compétence nécessaire dans l'enseignement de toute langue, y compris comme langue première : les connaissances métalinguistiques (compréhension explicite de la phonétique et de la grammaire), et les savoirs et savoir-faire didactiques. Un troisième volet, culturel, réduit par manque de moyens, assuré par divers chercheurs (anthropologie, ethnosciences) visait à mettre en valeur, à fins

d'exploitation pédagogique, un certain nombre de traits spécifiques de la vie matérielle, de l'organisation sociale, des connaissances culturelles et techniques et de leur mode de transmission : chaînes opératoires de la matière à l'objet, littérature orale (contes, devinettes), histoire et mémoire, systèmes de parenté etc. Ces premières années avaient vu une formidable dynamique interculturelle entre les stagiaires, créant une solidarité et un ensemble d'affinités et de collaborations croisées propices à l'inventivité et la productivité dans l'élaboration de démarches et de matériel pédagogiques. Après 2007, la formation s'est poursuivie à raison de deux ou trois stages d'une semaine par an, avec une orientation essentiellement pédagogique, et comme principal objectif l'appareillage didactique pour l'école maternelle. Deux types de stages d'une semaine sont organisés chaque année. L'un, selon une formule G.R.Ac (Groupe recherche-action) par langue ou famille de langues, s'articule autour d'une thématique précise ou de la mise en forme des contenus et de l'élaboration de programmations pour le cycle 1. L'autre consiste en un échange de services : un ILM nouveau est envoyé dans la classe d'un ancien. À partir de 2013 s'y ajoutent des séminaires de 18 heures, regroupant à nouveau les ILM.

Un grand nombre d'outils pédagogiques ont été produits (150 dossiers mis en ligne sur le site du rectorat, mais inexplicablement disparus en 2016). Pour des raisons d'économie et d'égalité numérique (permettre aux sites isolés l'accès aux outils), le rectorat a mis l'accent sur l'appareillage didactique d'outils numériques, permettant notamment la diffusion de « textes d'identité », c'est-à-dire toutes les formes de projets et productions culturelles qui peuvent être parlées,

écrites, illustrées, accompagnées de musique. Les ILM en sont désormais des utilisateurs très performants.

La classe

La triple fonction des ILM s'est peu à peu concrétisée dans des pratiques de terrain donnant la priorité aux classes de maternelle et à l'oral, puis un accès au cycle 2 avec des activités d'entrée dans l'écrit. Les contenus et supports sont définis par deux entrées : par la culture d'origine, et par l'adaptation à chaque langue des outils scolaires.

Le rôle des ILM est désormais clarifié par le principe de transfert de compétences entre la classe en langue maternelle et la classe en français. Ces compétences peuvent être linguistiques (prise de conscience phonétique, lexicale ou syntaxique), pragmatiques (prendre la parole à bon escient), métacognitives et métalinguistiques (stratégies de visualisation, de mémorisation, d'apprentissage), ou conceptuelles (compréhension de phénomènes naturels).

La collaboration entre équipes pédagogiques et ILM a été difficile à installer à un niveau d'égalité, de même que l'interface entre parents et école. Mais le dispositif fonctionne plutôt bien là où il est bien expliqué, et accepté comme complémentaire de celui des professeurs des écoles (PE). Le temps d'intervention des ILM devrait être de deux fois 30 minutes par jour, soit 5 heures par semaine, avec de petits effectifs de classe. Dans les faits, il est souvent inférieur.

Perspectives

Le corps s'est considérablement renouvelé : 7 seulement des actuels ILM étaient déjà en poste avant 2007. D'autres se sont dirigés vers d'autres voies, parmi lesquels plusieurs sont désormais professeurs des

écoles titulaires. La proportion de diplômés a augmenté : 7 sont titulaires d'un Diplôme universitaire en sciences de l'éducation et de la formation (DUSEF) et inscrits en licence, 5 autres sont inscrits en DUSEF. D'autres sont déjà titulaires d'une licence.

Parmi les revendications exprimées lors des manifestations de mars-avril 2017 figurait l'augmentation du nombre d'ILM. Le gouvernement en a reconnu le bien-fondé en actant 40 nouveaux postes.

En 2016, le rectorat de Guyane a adressé au ministère de l'Éducation un Projet décennal, dont l'un des volets était celui des enseignements des/en langues maternelles. Parmi les objectifs, figurent :

- « renforcer la part d'enseignement aux enfants dans une langue qu'ils comprennent pendant au moins 6 à 8 ans de la scolarité », conformément aux préconisations du rapport UNESCO de 2016 sur le suivi de l'éducation.
- créer un vivier de PE formés à exercer dans des classes bilingues, selon deux procédures : une habilitation de PE locuteurs ; et une professionnalisation des actuels ILM.
- « développer des partenariats/coopérations avec des systèmes éducatifs sud-américains et ultramarins »

De cet itinéraire complexe a surgi, en deux décennies, un corps d'enseignants qui a ouvert une place entière aux langues de Guyane dans la région. Leur parcours de formation est désormais assuré par l'université et l'ÉSPÉ (École supérieure du professorat et de l'éducation) dans une perspective d'augmentation de leurs compétences professionnelles. •

² Centre d'études, de formation, d'information sur la scolarisation des enfants de migrants.

³ Centre d'accueil et de scolarisation des nouveaux arrivants.

LANGUE RÉGIONALE ? LANGUE MATERNELLE ? CLARIFIER LES ENJEUX ET LES OBJECTIFS DU DISPOSITIF ILM

Michel Launey et Odile Lescure (SeDyL-CELIA, IRD-Guyane)

Les ambiguïtés des Langues et Cultures Régionales (LCR)

La genèse du dispositif ILM est concomitante des débats de 1998-1999 sur la ratification de la Charte Européenne des Langues Régionales, et du rapport Cerquiglini, qui recensait 75 langues concernées, dont 12 en Guyane (et 54 en Outre-Mer). Ainsi était défini un ensemble de « Langues de France » susceptibles de faire l'objet d'enseignements scolaires. Pourtant, il est vite apparu que l'approche LCR, telle qu'elle avait été pensée dans le cadre métropolitain, était inadaptée.

La loi Deixonne de 1951 faisait l'impasse sur la question pédagogique essentielle : la langue régionale était-elle langue première (maternelle) ou langue seconde ? Dans le second cas, l'élève apprend la langue par une progression à partir d'un niveau supposé zéro, comme dans les programmes de Langues Vivantes Étrangères (LVE). La langue première, elle, est apprise et pratiquée en famille, et l'école est là pour la soutenir, par un travail sur la grammaire, le lexique, la littérature. En 1951, il n'y avait déjà plus d'enfants monolingues en langue régionale, et le nombre des bilingues est allé décroissant au cours des ans. Les circulaires Savary de 1982-1983, en rapprochant les programmes de LCR de ceux de LVE, prenaient acte de ce que les langues régionales devaient être enseignées à la majorité des élèves en tant que langues secondes. Les bilingues, minoritaires, pouvaient cependant tirer profit d'une prise de conscience explicite du fonctionnement de leur langue « co-maternelle », induisant des représentations positives et contribuant à renforcer leurs compétences dans les deux langues. Les LCR ainsi conçues s'adressent donc à des francophones, ou à des bilingues français-langue régionale, et sont inadaptées pour les enfants arrivant à l'école sans connaissance du français. En France métropolitaine, il ne s'agit aujourd'hui que d'étrangers (EANA : Élèves Allophones Nouvellement Arrivés), auxquels s'adresse le dispositif UPE2A (Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants, anciennement CLIN et CLA, Classes d'Initiation et Classes d'Accueil). Mais ce cas était encore présent pour une partie des petits Français à l'époque de Jules Ferry, et il avait été traité par l'occultation : le français devait être « seul présent à l'école ».

L'interdiction faite aux élèves allophones d'utiliser leur langue première en quelque occasion que ce soit s'apparente à une maltraitance, qui a fait l'objet de nombreux témoignages. Surtout, en inhibant une participation normale des élèves aux activités scolaires avant l'acquisition d'un niveau suffisant de français, elle provoque un retard d'un à deux ans. Toujours est-il qu'au prix de grandes souffrances elle a fini par atteindre en quelques décennies l'objectif visé : la généralisation de la connaissance du français par les enfants français. Mais à la fin du XX^e siècle, ce n'était pas le cas dans tous les territoires ultramarins, où le nombre de bilingues était supérieur (surtout pour les créoles et le tahitien), et où les monolingues allophones étaient encore nombreux : à Mayotte, à Wallis-et-Futuna, et dans certains sites de Nouvelle-Calédonie, de Polynésie et de Guyane.

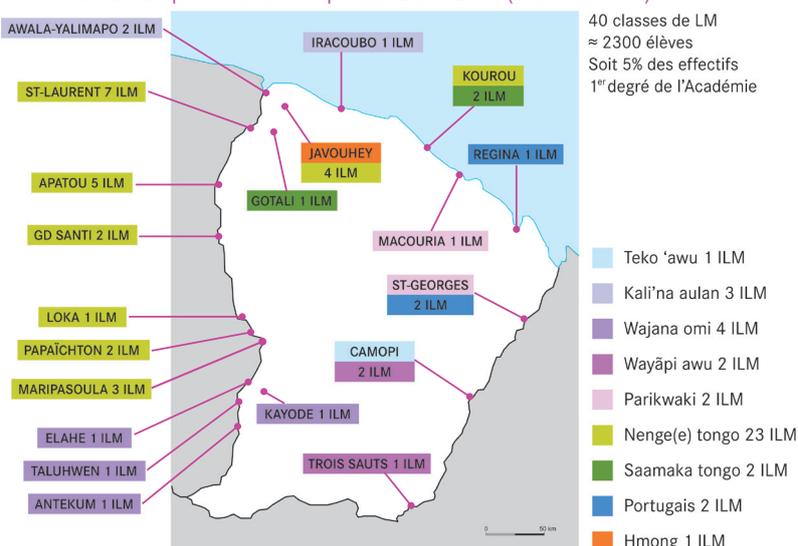
Importance de la langue maternelle

Or, depuis les années 1950, les recherches sur le bilinguisme ont progressé, montrant qu'une présence et une pédagogie réfléchies de la langue première sont toujours préférables à son exclusion, s'il s'agit d'aider les enfants à acquérir une langue seconde de scolarisation. C'est par sa langue maternelle, première expérience du langage, que l'enfant apprend à interpréter le monde en le conceptualisant, et à utiliser des ressources grammaticales pour comprendre et se faire comprendre à travers des énoncés. Plus qu'un simple instrument de communication, et au-delà de sa fonction de véhicule d'une culture, chaque langue est surtout une construction intellectuelle qui produit le sens.

Exclure sa langue maternelle signifie à l'enfant que tout le travail intellectuel qu'il a accompli en la développant ne sert à rien, et qu'il faut tout recommencer à zéro. Cette récusation nourrit la mésestime de soi : la pluralité des langues serait un terrain conflictuel dans lequel sa naissance le met du côté des perdants ; et ses parents auraient agi contre son intérêt en transmettant une langue sans valeur. Ce mal-être dans le langage induit des conséquences négatives sur la relation à l'école.

Si au contraire les langues sont toutes conçues comme dignes d'intérêt et susceptibles d'entrer dans des activités pédagogiques, alors le bilinguisme est un

CARTE - Dispositif académique LM 2016-2017 (Didier Maurel)



terrain pacifié, qui se prête à l'observation, à la découverte, à la comparaison. Cette démarche favorise le développement de capacités métalinguistiques et plus généralement de la réflexion abstraite, qui se répercute sur l'ensemble des matières d'enseignement. Contrairement aux bilingues « malheureux », les bilingues « équilibrés » ont statistiquement des performances scolaires supérieures à la moyenne.

Les linguistes du Centre d'Études des Langues Indigènes d'Amérique (CELIA), en proposant en 1997 leurs services au rectorat de Guyane, avaient en tête les acquis de ces recherches. Ils avaient aussi connaissance des enseignements bilingues développés dans plusieurs pays latino-américains, le plus souvent de type transitionnel : accueil et enseignement la première année en langue maternelle, et introduction en proportions croissantes de la langue nationale et officielle au long du premier degré, préparant ainsi les enfants à aborder l'enseignement secondaire en langue nationale.

Le point nodal de cette approche se situe donc dans les petites classes (école maternelle et CP), à l'âge où le langage est encore en développement, et où il faut tout faire pour le soutenir plutôt que l'inhiber : car c'est bien le langage en général qui se développe à travers la langue maternelle. Sur ce point encore les programmes ILM s'opposent aux LCR métropolitaines, qui avaient initialement favorisé le second degré. Le rôle des ILM est d'assurer dans la langue des enfants des *activités de langage* analogues à celles que l'école fait en français : incitation à la verbalisation sur des *références connues* (point essentiel dans un contexte de grande altérité culturelle) ; sensibilisation implicite à la grammaire et à la phonétique à travers des

jeux de langue et des comptines ; écoute de contes ; enrichissement du vocabulaire, etc. Il s'agit, non d'accorder une satisfaction identitaire ou un supplément culturel à des élèves qui auraient déjà acquis le « socle commun », mais de frayer un chemin vers l'intelligibilité de l'école et l'accès au socle commun.

En intégrant la langue maternelle comme support pour l'apprentissage de la langue de scolarisation, l'approche ILM se conforme au principe pédagogique qui veut que les connaissances nouvelles transmises par l'école soient assises sur les connaissances déjà acquises par les élèves dans le cadre scolaire ou extra-scolaire. Elle permet aussi de prendre en compte les spécificités grammaticales ou phonétiques de la langue première, et de décliner le passage au français en fonction des analogies et des divergences entre les deux langues. En cela, elle constitue une amélioration des UPE2A qui appliquent les mêmes programmes à des élèves dont les langues maternelles présentent avec le français des différences de degré et de nature très variables. Il est vrai que l'homogénéité linguistique de nombreuses écoles guyanaises, surtout dans les sites dits isolés, a été un important facteur de facilitation, qui n'existe pas dans les classes très plurilingues.

Parallèles et perspectives

C'est donc bien une problématique de langue maternelle, plutôt que de langue régionale en tant que telle, qui est en jeu dans l'approche ILM ; et de fait, depuis 2007 on trouve en Guyane deux ILM de portugais brésilien. Il reste que le statut de « langues de France » crée un double devoir à la République,

monolingue selon l'article 2 de la Constitution : assurer à ses futurs citoyens allophones un accès efficace et indolore à la langue nationale ; et préserver et valoriser la partie du patrimoine linguistique de l'humanité représentée par ses ressortissants.

On a dit que cette problématique était présente ailleurs en Outre-mer. On trouve à Wallis-et-Futuna la formule transitionnelle (de la langue première dominante au français dominant), mais concentrée sur les trois années de l'école maternelle. À Mayotte, une formule de type ILM a fonctionné dans trois écoles de 2005 à 2010, avant d'être supprimée puis reprise dans neuf écoles en 2015. Ce retard est d'autant plus navrant que les conditions y sont plus favorables qu'en Guyane : deux langues seulement, et un corps enseignant locuteur et généralement titulaire, ce qui n'impliquerait qu'une formation légère, en évitant les problèmes de statut et de professionnalisation qui ont obéré le dispositif ILM guyanais. L'appellation LCR (Langue et Culture Régionales), étendue aux créoles, au tahitien et à quatre langues kanak, recouvre en réalité un éventail de programmes et d'activités qui peuvent soit ressembler à leurs homologues métropolitains soit se rapprocher de ceux des ILM, selon le taux de bilinguisme/monolinguisme et l'âge des élèves.

Les langues d'Outre-mer présentent ainsi une variété de situations et de paramètres qui induisent des réponses modulées et adaptables. Les mutations sociales et le développement de l'instruction et des communications peuvent modifier le cadre optimal du dispositif ILM – une classe où tous les enfants sont allophones, mais de la même langue – de deux façons : par une plus grande mixité linguistique, ou par un affaiblissement de la transmission intergénérationnelle de la langue. Ces deux processus sont déjà à l'œuvre en Guyane. Si le bilinguisme précoce se développe, l'originalité de l'approche ILM devient moins patente, mais le soutien à ce bilinguisme, tant qu'il existe encore, est certainement une option éducative plus féconde que l'attente de sa disparition. Il devient d'ailleurs plus intéressant de ne pas s'en tenir au programme transitionnel et de le prolonger dans les plus grandes classes par des activités d'observation réfléchie, conjointement avec celles qui portent sur le français. Car la maîtrise du français passe par le bien-être dans le langage, c'est-à-dire, de la partie du langage que chaque écolier français rencontre à travers les langues présentes dans son vécu personnel. •

PARUTIONS

BOUTET, JOSIANE (éd.). *Langage et société*, n° 160-161. « Langues, langages et discours en sociétés. La revue a 40 ans »

Ce numéro double célèbre les 40 ans de *Langage et société*. Pluridisciplinaire, il propose vingt contributions en sociolinguistique, analyse du discours, analyse conversationnelle, anthropologie du langage, sociologie du langage. International, il rassemble des auteurs d'Afrique du Sud, d'Angleterre, de Belgique, des États-Unis, de France et de Suisse. Intergénérationnel, il réunit des chercheurs seniors de la première génération, qui ont fondé la sociolinguistique ou l'analyse de discours dans les années 1970, des chercheurs de la deuxième génération formés par la première, et enfin des chercheurs juniors de la troisième génération. Dans la première partie, sont présentés des grands débats théoriques qui traversent les approches sociales du langage, des langues et des discours ; par exemple, l'histoire de la part « socio » de la sociolinguistique, le devenir international des études

du discours. Dans la seconde, la revue ouvre sur le futur des disciplines. Les auteurs y présentent des questions vives, des chantiers nouveaux, des programmes de recherche en développement ; par exemple, la multimodalité, les discours numériques, l'écologie linguistique, l'espace.

VANHOVE, MARTINE. 2017. *Le bedja*. Peeters Publishers.

Le bedja est la seule langue de la branche septentrionale du couchitique du phylum afroasiatique. Elle est parlée essentiellement dans l'est du Soudan, et, dans une moindre mesure, en Érythrée. La variété décrite dans cette grammaire est celle de Sinkat (bedja central, Soudan), accompagnée de quelques comparatives avec les deux autres variétés, méridionale et septentrionale. Le bedja présente une structure morphologique complexe, largement fondée sur une structure en racines consonantiques et schèmes vocaliques tant pour la formation des noms et des adjectifs que pour celle des aspects et

des dérivations verbales, comme son lointain cousin l'arabe, avec lequel il est en contact depuis longtemps, et à l'inverse des autres langues couchitiques qui en ont tout au plus des traces, notamment dans la formation des pluriels nominaux. Cette grammaire présente pour la première fois une analyse détaillée du système des temps, aspects, modes et modalités, et de la syntaxe des énoncés simples et complexes.

COUPLAND, NIKOLAS (éd.). 2016. *Sociolinguistics. Theoretical debates*, Cambridge University Press.

Ce livre rassemble une vingtaine de contributions de spécialistes, qui présentent les champs et méthodes d'études de la sociolinguistique contemporaine. Plus que jamais soucieuse d'échanges interdisciplinaires, la sociolinguistique prend une place désormais affirmée dans des débats ayant trait à la mondialisation, aux migrations, à la place des nouvelles technologies, ou encore aux liens entre marché économique et plurilinguisme.

À retourner à

Délégation générale à la langue
française et aux langues de France
Observatoire des pratiques
linguistiques
6, rue des Pyramides
75001 Paris
ou par courriel :
langues-et-cite.dglflf@culture.gouv.fr

Si vous désirez recevoir **Langues et cité**,
le bulletin de l'Observatoire des pratiques linguistiques,
merci de bien vouloir nous adresser les informations suivantes sur papier libre

Nom ou raison sociale :

Activité :

Adresse postale :

Adresse électronique :

Date :

Langues et cité

Directeur de publication : Loïc Depecker
Directeur scientifique de l'Observatoire des pratiques linguistiques : Olivier Baude
Rédactrice en chef : Valelia Muni Toke
Coordination : Pauline Chevallier
Composition : Micaela Neustadt, Priscillia Rungiah
Conception graphique : Doc Levin / Juliette Poirot
Impression : Corlet

2017-BRO-001-FR

Délégation générale à la langue française et aux langues de France
Observatoire des pratiques linguistiques
Ministère de la Culture
6, rue des Pyramides, 75001 Paris
téléphone : 01 40 15 36 62
télécopie : 01 40 15 36 76
courriel : langues-et-cite.dglflf@culture.gouv.fr
site : www.dglf.culture.gouv.fr

Achévé d'imprimer en septembre 2017
sur les presses de l'imprimerie Corlet à Condé-sur-Noireau (Calvados).
Dépôt légal : septembre 2017.
© Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2017.
ISBN : 978-2-11-139369-1
ISSN imprimé : 1772-757X
ISSN en ligne : 1955-2440

Les points de vue exprimés dans ce bulletin n'engagent que leurs auteurs.