



HAL
open science

Politiques linguistiques familiales des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock en Guyane française : Poids des langues, idéologies, pratiques langagières

Isabelle Col Martin

► To cite this version:

Isabelle Col Martin. Politiques linguistiques familiales des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock en Guyane française : Poids des langues, idéologies, pratiques langagières. Linguistique. Université de Guyane, 2021. Français. NNT : 2021YANE0010 . tel-03632500

HAL Id: tel-03632500

<https://theses.hal.science/tel-03632500>

Submitted on 6 Apr 2022

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

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



Thèse

En vue de l'obtention du grade de
Docteur de l'université de Guyane
Spécialité : Sciences du langage

Présentée et soutenue publiquement le *10 décembre 2021* par :

ISABELLE MARTIN (COL)

Politiques linguistiques familiales des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock en Guyane française. Poids des langues, idéologies, pratiques langagières

JURY

Rodica AILINCAI	PU	Rapportrice
Frédéric ANCIAUX	HDR	Rapporteur
Agnès CLERC-RENAUD	PU	Examinatrice
Isabelle LEGLISE	DR	Examinatrice
Abdelhak QRIBI	HDR	Directeur de Thèse
Sophie ALBY	MCF	Co-encadrante

Résumés

Français

Titre : Politiques linguistiques familiales des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock en Guyane française. Poids des langues, idéologies, pratiques langagières.

Cette thèse s'intéresse aux politiques linguistiques familiales des familles parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock, une commune située dans l'Est de la Guyane française. Une approche méthodologique quantitative et qualitative triangulée (questionnaires, entretiens, enregistrements d'interactions familiales) a permis de mettre en évidence la complexité des stratégies en termes de politiques linguistiques familiales et des pratiques langagières des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock. Les analyses de ces politiques, menées sous trois angles (poids des langues, idéologies et pratiques langagières), permettent de montrer leur dynamique. Il existe en effet une très grande variabilité dans les stratégies mises en œuvre, liées à de nombreux facteurs tant macrosociolinguistiques (statut, fonction et poids numérique des langues) que microsociolinguistiques liés aux individus (parcours personnels, histoire scolaire, mixité ou non du couple, lieu d'habitation, genre, ...) ou aux intentions communicatives qui se jouent dans les interactions en elles-mêmes.

Mots clés : politiques linguistiques familiales, pratiques langagières, idéologies et plurilinguisme, Guyane française, Parikwene, parikwaki.

Anglais

Title: Parikwene families linguistic policies in Saint-Georges de l'Oyapock – French Guiana. Importance of languages, ideologies, and language practices

This thesis focuses on family linguistic policy within the Parikwene families living in Saint-Georges de l'Oyapock, located on the east coast of French Guyana. A methodological, numeric and qualitative triangulated approach (questions, interviews, recording of conversations) highlighted the complexity of strategies in the linguistic policies and language practices used in the parikwene group in Saint-Georges de l'Oyapock. The study of these policies from three different perspectives (weight of languages, ideologies and language practice) illustrates their dynamism. The strategies used are numerous and variable according to many factors: macro

sociolinguistic (status, function and numeric importance of the languages) and micro sociolinguistic based on individuals (personal life, studies, mixed couples, living conditions, gender, etc) or even the communicative objectives within the interactions.

Keywords: families linguistic policies, language practices, ideologies, multilingualism, French Guiana, Parikwene, parikwaki.

Portugais

Titulo : políticas linguísticas familiares dos Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock na Guiana Francesa. Peso das línguas, ideologias, práticas de linguagens.

Resumo

Esta tese de doutoramento aborda políticas linguísticas familiares dos parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock, município situado no Este da Guiana Francesa. Uma abordagem metodológica quantitativa e qualitativa triangulada (questionários, entrevistas, registros de interações familiares) permitiu destacar a complexidade das estratégias em termos de políticas de linguagem familiar e de práticas de linguagem do parikwene. As análises dessas políticas, realizadas a partir de três ângulos (peso das línguas, ideologias e práticas linguísticas), mostram sua dinâmica. Na verdade, existe uma grande variabilidade nas estratégias implementadas, ligadas a muitos fatores, tanto macrossociolinguísticas (estatuto, função e peso numérico das línguas) como microssociolinguísticas ligadas aos indivíduos (carreira pessoal, história escolar, uniões mistas ou não, local de residência, gênero,...) ou das intenções comunicativas que se manifestam em suas próprias interações.

Palavras-chave: políticas linguísticas familiares, práticas de linguagens, ideologias e plurilinguismo, Guiana Francesa, Parikwene, parikwaki.

Parikwaki

Inkite arakak : Iwit ku pariye parikwene kawih givinwakis avit Uyakun Guyane française : iwit ku pariye awnaka, gukamaxwankis, iwit ku pariye egkis awna.

Ayevene uhiyekemni

Inin anivwit avuyw kenesa ku samah parikwene giwnkis kawih avit Uyapkun Guyane française. Akak aminaka amadga kagta, kamax gikuvimnakis, aka ku samah kadahan ka ayhsima mahikoki abet giwnkis.

Madikte iwit ku pariye awnaka, gukamaxwankis hawata guwnkis aka, ku madikte nopsanyanmni arikna kehka in ka wew kabayhtiwatmah awaku (anivwit, gukanuhankis, paryebdahwaki, paryebdahwaki), keh ka ayhsima mahikoki aadahan guwnkis.

Iwit kamowkantenen: iwit ku pariye eglis kawih guvinwakis, iwit ku egkis awna, gukamaxwankis, awna kibiyena iwit, Guyane française, Parikwene, parikwaki.

Créole

Tit : Mannyè se paliku de Sen Jorj de Lagwiyan ka géré yé lang. Lenportans sé lang ya, mannyè nou ka konsidéré yé, ké mannyè nou ka palé se lang ya.

Pou di tout

Sa tèz a a roun travay asou mannyè sé fanmi paliku ya ka palé ké géré yé lang asou komun Sen-Jorj, roun komun Lagwiyan asou lariviè Loyapok. Nou byen gadé sa zafè a pou nou savé ki mannyè, ki kantité ké ki kalité paliku moun ya ka palé, (nou posé késyon, nou kozé ké sé moun yan, ké nou anréjistré kouman yé ka fè l yé ké yé kò an fanmi). A la nou wè kouman i red pou sé Palikur Sen-Jorj ya di kontinyé palé yé lang anan yé fanmi. Pou fè sa travay a nou pasé pa trwa bout (nou gadé si moun ya ka servi lang a bokou, ki mannyè sé moun ya ka konsidéré lang a, épi ki mannyè yé ka servi li) pou nou wé fors sa lang paliku a.

Nou savé i gen roun patché mannyè di fè. A silon si nou ka gadé olwen oubyen oproch, (silon sa chak moun fè annan so lavi, silon si moun a alé bokou lékol, silon sa li anpran lékol, silon si li maryé ké roun paliku oubyen si li maryé ké roun moun ki pa paliku, silon koté li ka rété...). Roun lot bagaj nou gadé a sa moun a lé fé lòt a konprann lò i ka pale.

Déz ou trwa parol pou zot komprann : mannyè pou géré sé lang ya annan fanmi a, mannyè nou ka palé tout nou lang, mannyè nou ka konsidéré sé lang ya , tout sè lang ya nou ganyen, Lagwiyan, Paliku, paliku.

Je dédie cette thèse aux personnes qui me sont les plus chères :

À Didier mon mari, pour sa patience inconditionnelle,

À mes enfants Naomie, Yohan, Emmanuel et surtout à Noam que je remercie du fond du cœur pour sa patience et pour tous les moments qui lui ont été dérobés durant ces années de thèse,

À mon petit-fils Nehemy,

À mon frère Jean-Marc,

À ma chère maman Enide, qui a toujours cru en moi.

ainsi qu' à Jordan, Channah et Léa.

Remerciements

Je tiens à remercier profondément tous ceux et celles qui ont contribué à ce travail et spécialement tous les locuteurs de parikwaki. Je remercie en particulier mes connaissances de chaque village (Village Espérance 1 & 2, village Philogène) qui ont bien voulu m'accompagner dans cette aventure et qui m'ont accordé leur confiance et leur dévouement.

Au village *Espérance 1* : Judith Ioio, Christiane Baptiste, Késia Duchene, Delphine Ioio.

Au village *Espérance 2* : Suzanne et Lenny Labonté, Natalia.

Au village *Philogène* : Carinne Farlot, Bernadine Philogène.

Aux traductrices dévouées de la langue parikwaki : Stéphanie Labonté & Michaëlle Michel.

J'adresse également tous mes remerciements à :

M. Serge Mam-Lam-Fouck Professeur émérite, en histoire contemporaine à l'Université de Guyane (premier directeur de thèse) qui a accepté dès le départ de me suivre dans ce projet en devenant mon directeur de thèse jusqu'à ce que la période de son éméritat prenne fin, c'est-à-dire quelques mois avant l'aboutissement de cette thèse. Je tiens donc à lui rendre hommage.

M. Abdelhak Qribi, maître de conférences HDR en sciences de l'éducation à l'Université de Guyane (second directeur de thèse), qui a bien voulu prendre la suite en tant que directeur et qui a apporté une remarquable contribution dans ce travail. Je le remercie également pour sa patience, sa disponibilité, sa gentillesse et ses encouragements opportuns.

Je tiens à remercier tout particulièrement Mme Sophie Alby, maître de conférences en sciences du langage à l'Université de Guyane, co-encadrante, pour sa générosité, sa patience, sa disponibilité, ses nombreuses compétences, ses conseils pertinents, son implication totale dans ce travail, ses nombreuses relectures et reformulations qui ont été si précieuses et efficaces durant ces six années. Je voudrais vraiment lui témoigner ma reconnaissance.

Je remercie également :

Les rapporteurs et membres du jury :

Mme Rodica Ailincăi, professeure des universités à l'Université de Polynésie française ;

M. Frédéric Anciaux, maître de conférences HDR à l'Université des Antilles, rapporteur et membre du jury ;

Mme Agnès Clerc-Renaud, professeure des universités à l'Université de Guyane ;

Mme Isabelle Léglise, directrice de recherche au CNRS.

Les traducteurs dévoués du résumé de thèse en langue : anglaise, parikwaki, créole et portugaise : Patricia Saül (*English*), Michaëlle Michel (*parikwaki*), Joël Pronzola (*kréol*) & Eliane Camargo (*português*).

Le Comité de suivi de thèse constitué de mesdames Isabelle Léglise (directrice de recherche au CNRS), Patricia Lambert (professeure des universités à l'ENS de Lyon) et Gudrun Ledegen (professeure des universités à l'université de Rennes 2) qui ont suivi ce travail avec attention et qui m'ont apporté des conseils très pertinents pour l'élaboration de cette thèse.

M. Antoine Leduc pour sa disponibilité et ses relectures.

M. Damien Davy pour ses conseils opportuns.

Les membres de l'unité de recherche MINEA et sa directrice, Mme Linda Amiri.

Le directeur de l'école doctorale, Monsieur Jean-Charles Robinson, et la gestionnaire administrative et financière de l'école doctorale, Mme Rachel Ho-Coui-Youn, pour leur accompagnement administratif et leur professionnalisme tout au long de ces années.

La Collectivité territoriale de Guyane qui m'a accompagnée financièrement pour la réalisation de ce travail pendant deux années.

Merci à tous mes collègues et amis.e.s qui m'ont encouragée et soutenue jusqu'à l'aboutissement de cette thèse.

POLITIQUES LINGUISTIQUES FAMILIALES DES PARIKWENE DE SAINT-GEORGES DE L'OYAPOCK EN GUYANE FRANÇAISE. POIDS DES LANGUES, IDEOLOGIES, PRATIQUES LANGAGIERES

Sommaire

Introduction générale.....	1
Première partie : un territoire et des hommes, des Parikwene entre Guyane et Brésil.....	9
1.1. Chapitre 1 : le contexte guyanais et oyapockois	9
1.2. Chapitre 2 : les populations amérindiennes de Guyane.....	16
1.3. Chapitre 3 : la commune de Saint-Georges de l'Oyapock.....	26
Deuxième partie : paysage sociolinguistique et politiques linguistiques familiales	40
2.1. Chapitre 4 : les contextes sociolinguistiques guyanais et oyapockois	40
2.2. Chapitre 5 : politiques linguistiques familiales	48
2.3. Chapitre 6 : méthodologie.....	70
Troisième partie : Voyage au cœur des pratiques et dynamiques langagières des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock.....	99
3.1. Chapitre 7 : les visages sociolinguistiques des élèves de Saint-Georges de l'Oyapock.....	99
3.2. Chapitre 8 : singularité de parcours et pluralité des configurations sociolinguistiques familiales	138
4. Discussion et conclusion	266
Bibliographie	305
Annexes	331
Liste des annexes	634

Liste des cartes.....	635
Liste des figures	636
Liste des tableaux	638
Liste des exemples	639
Table des matières	644

Introduction générale

En sciences humaines, le choix d'un objet de recherche n'est que très rarement dû au hasard et entre bien souvent en résonance avec des préoccupations en lien avec un parcours, un terrain ou un questionnement social et professionnel. Alors faut-il préciser d'emblée que je suis une femme guyanaise qui exerce en tant qu'enseignante, depuis presque vingt ans à Saint Georges de l'Oyapock, à l'est du territoire et que la question de la diversité des langues et des cultures du public scolaire est une réalité quotidienne qui entre en ligne de compte dans le devenir scolaire et la formation des jeunes dans le système éducatif.

En Guyane, nous sommes dans le contexte d'une société postcoloniale, pluriculturelle et plurilingue dans laquelle langues et cultures ne bénéficient pas de statuts et de prestiges équivalents et n'ont pas la même place dans les politiques linguistiques menées par l'Etat. Postcoloniale renvoie ici à une temporalité, « un 'après'-le-conflit colonial » (Baneth-Nouailhetas, 2006 : 48). La composante amérindienne de la société guyanaise continue de subir les conséquences de cette histoire en termes de survie linguistique et culturelle. Leur situation relève donc des questions postcoloniales « parce que le problème que pose la langue étrangère à l'identifié d'une culture, d'une littérature et d'un peuple, est un problème à double sens » qui relève « autant des phénomènes contemporains de migration et d' 'acculturation' que des phénomènes de pouvoir et d'imposition » (Aschcroft & al., 2002 : 168 ; traduit par Baneth-Nouailhetas, 2006 : 50). Mais si cette réalité sociohistorique pèse de tout son poids dans le devenir des populations, elle ne les détermine pas de manière absolue et définitive. Bien des réactions, des initiatives et des dynamiques locales en limitent les effets. Sur le plan de la connaissance, seule une approche microsociolinguistique pourrait appréhender ces réalités de manière adéquate.

C'est donc cette convergence entre un questionnement épistémologique, d'une part, et des opportunités pratiques et sociales de réalisation d'une recherche, d'une pratique de terrain "chez soi", d'autre part, qui est à l'origine du choix du sujet de la recherche. Mais ce n'est pas tout. Si la relative "facilité" est un élément indéniable, le travail de distanciation et de construction progressive en termes de problématisation et de méthodologie présente toujours les mêmes exigences et la même vigilance inhérentes à tout projet de recherche scientifique.

1.1 Mon parcours personnel et mon engagement vers le doctorat

Mon parcours personnel est un parcours assez atypique. Quant à mon parcours vers le doctorat, il diffère certainement des autres personnes qui ont suivi un cursus de troisième cycle et c'est sûrement ce qui a fait que mon engagement dans ce travail de recherche a été encore plus fort et intense. Dans ma thèse, j'ai fait le choix d'étudier une langue amérindienne présente en Guyane depuis de nombreux siècles. Cette langue, jusqu'aux années 1999 était une langue qui demeurait encore inconnue pour moi. Ce n'est en effet, qu'à mon arrivée dans la commune de Saint-Georges de l'Oyapock, en 1999, que j'ai entendu pour la première fois des personnes s'exprimer dans cette langue. Mon étonnement et en même temps mon enthousiasme face à la diversité culturelle et linguistique de cette commune ont été selon moi le début de mon intérêt pour certaines langues parlées en Guyane. Cet intérêt s'est par la suite intensifié quand que je suis devenue professeure des écoles en 2003, il y a de cela près d'une vingtaine d'années.

Avant la période évoquée ci-dessus, mon rapport personnel avec certaines langues, et notamment avec le créole guyanais, qui est pourtant l'une de mes langues premières, était assez compliqué car je ressentais un certain sentiment de malaise par rapport à l'usage de cette langue. Sentiment que j'ai pu retrouver, ressentir au travers de mes échanges avec certains habitants parikwene de Saint-Georges et qui ressort parfois en des mots lourds de sens dans les histoires qui sont ici racontées. Le français, le créole guyanais et le créole guadeloupéen sont les trois langues dans lesquelles j'ai été socialisée. Mon père s'adressait à moi majoritairement en français et sporadiquement en créole guyanais, tandis que ma mère s'adressait à moi dans un créole guadeloupéen souvent mélangé avec du créole guyanais. Cette façon de me parler en mélangeant les deux variétés de créole ont à mon avis contribué à augmenter mon malaise et mon blocage face à l'emploi de cette langue en public et mon insécurité linguistique par rapport au créole. Je me suis donc retrouvée en « résistance » face au choix de ma mère et je ne me suis plus exprimée qu'en français, illustrant en cela « l'agentivité » des enfants dans les processus de transmission langagière.

J'estimais que ma manière de parler « créole » m'empêchait de m'exprimer avec aisance dans cette langue, et cela jusqu'à ce que je rentre au lycée. Mes années au lycée m'ont permis de me rapprocher de certains camarades, qui contrairement à moi, communiquaient tout le temps en créole guyanais. C'est alors que petit à petit le créole a refait surface dans les ressources langagières que je pouvais convoquer, illustrant en cela les cas de réappropriation évoquée dans la littérature sur la transmission. J'ai commencé à le parler avec mes camarades de façon assez régulière. Même si je n'étais pas tout le temps complètement à l'aise, car j'avais tendance à mélanger les deux variétés de créole lorsque je parlais « créole », je me forçais malgré tout à échanger dans cette langue. Des années plus tard, quand je

suis arrivée à Saint-Georges de l'Oyapock avec ma famille, je me suis aperçue que l'utilisation du créole guyanais y était incontournable. Cette langue est ainsi devenue la langue dans laquelle je communiquais le plus avec les Oyapockois, suivis du français et du portugais.

Mes années en tant que professeure des écoles ont aussi joué un rôle essentiel dans l'intérêt que je porte aux différentes langues parlées à Saint-Georges et globalement en Guyane. En effet, la présence d'enfants d'origines et de langues diverses dans mes classes, au fil des années, m'a mise en contact avec une grande diversité linguistique. Le portugais du Brésil était fortement présent non seulement dans la classe mais aussi dans la cour pendant les récréations. Pour ce qui est des élèves parikwene, ils me paraissaient très discrets. Je remarquais que très peu communiquaient dans leur langue dans la classe. En revanche, on pouvait quelquefois apercevoir certains d'entre eux, les plus téméraires, communiquer en parikwaki. Interpellée par le comportement particulier de ces élèves en classe, élèves à qui l'on attribue souvent la réputation d'être "silencieux" (Le Breton, (1997), timides, introvertis, voire mal à l'aise dans la classe vis-à-vis des apprentissages scolaires et des contenus pédagogiques, c'est tout naturellement que j'ai décidé, après douze d'années d'expérience professionnelle, de reprendre mes études. J'avais pour but dans la reprise de ces études de développer ma culture personnelle, professionnelle et scientifique. Mais la réalité de ce que vivent certains élèves dans la classe et que j'avais pu observer m'a amenée à plutôt orienter mes recherches vers les élèves parikwene. L'objectif était d'essayer de comprendre l'attitude de ces élèves vis-à-vis de leur langue, car leur expérience me semblait proche de la mienne. Cette résonance personnelle constitue, sans aucun doute, un mobile non négligeable dans l'orientation du choix de l'objet de recherche. La problématique qui avait donc été retenue concernait spécifiquement un travail en sociolinguistique, il devait aussi montrer l'intérêt de prendre en compte les langues et cultures des élèves parikwene afin qu'ils se sentent reconnus dans leur langue de première socialisation, sécurisé psychologiquement, et peut-être plus motivé, pour s'engager sereinement dans les apprentissages. En effet, lorsque le message donné à l'enfant à l'école est, explicitement ou implicitement : « laisse ta langue et ta culture à la porte d'entrée de l'école », les enfants laissent aussi une partie importante d'eux-mêmes – leur identité – à la porte de l'école (Cummins, 2001b : 19). Il est fortement improbable qu'ils puissent participer à l'enseignement activement et avec confiance en sentant ce rejet.

Cependant, au fil du temps, au vu des données, mon travail de recherche s'est progressivement réorienté. En effet, au regard des données empiriques, je me suis rendu compte qu'il n'était pas judicieux de se poser la question de la place des langues à l'école sans au préalable se poser la question de la place des langues dans la famille. Il a donc fallu se tourner vers un nouveau champ de recherche portant sur la question de la transmission des langues et politiques linguistiques familiales. Ce travail vise donc à comprendre les facteurs qui prévalent à la mise en place des stratégies familiales en termes de choix et de gestion de langues et en

lien avec des questions idéologiques. Il s'agit ici de mettre l'accent sur toute la complexité des dynamiques langagières qui s'explique par une pluralité de facteurs (les histoires individuelles, le rôle des différents membres de la famille, le genre, la mixité dans le couple...) ainsi que leurs caractères flexibles et changeants.

Ce travail s'inscrit donc dans le champ, relativement récent, de la recherche sur les politiques linguistiques familiales, ainsi que dans celui du questionnement sur le devenir des langues minorisées. Il part du constat d'une tendance générale à un affaiblissement de l'utilisation de ces dernières, et notamment du parikwaki, sur le territoire oyapockois, compte tenu de facteurs sociohistoriques et sociologiques ; mais il s'en distance ensuite en mettant en relief l'hypothèse de la complexité des réalités sociolinguistiques qui sous-tendent les pratiques langagières familiales. Ainsi, au-delà de cette tendance générale observée pour le parikwaki, ces pratiques langagières sont plurielles et hétérogènes. Ce travail permet de montrer que cette diversité s'explique par des facteurs proximaux en rapport avec les trajectoires personnelles et les projets de vie qui affectent les politiques linguistiques familiales.

1.2 Terrain de recherche et contexte sociolinguistique des Amérindiens parikwene de Saint-Georges

Cette étude s'appuie sur un terrain situé dans l'Est de la Guyane française, plus précisément dans la commune de Saint-Georges de l'Oyapock, et s'intéresse particulièrement au groupe socioculturel amérindien parikwene, un des sept groupes présents sur le territoire dont la langue est le parikwaki.

La situation des locuteurs du parikwaki de Saint-Georges est particulièrement intéressante à traiter au regard des travaux de recherches menés sur les questions des pratiques langagières abordées sous l'angle des politiques linguistiques familiales. Ils représentent en effet un petit nombre d'individus vivant dans un espace clairement délimité, les trois villages de Saint-Georges : Espérance 1 et 2, Philogène. Il est important de noter que les familles palikurophones auxquelles je me suis intéressée dans cette étude ont des pratiques linguistiques qui s'inscrivent dans un contexte où les langues minoritaires ne sont pas valorisées (Renault-Lescure & Goury : 2009). Le parikwaki est en contact avec de nombreuses autres langues, dans une situation de minorisation face au français, langue officielle, langue de scolarisation, au créole guyanais, langue régionale et véhiculaire et au portugais du Brésil du fait de son poids démographique, économique et de son statut de langue frontalière (Leconte & Caïtucoli, 2003). La particularité des habitants de ces trois villages repose sur le fait qu'ils sont soit de nationalité française soit issues de mobilités plus ou moins anciennes (Brésil) ou encore de mobilités au sein même du territoire de la Guyane. Cette spécificité a été l'occasion de comparer les politiques linguistiques familiales et les pratiques langagières

dans les foyers chez des locuteurs du parikwaki considérés comme des « migrants », car de nationalité brésilienne, et des locuteurs de nationalité française, tous étant catégorisés comme des autochtones. Or, dans la recherche ces questions de migration et d'autochtonie sont souvent différenciées.

1.3 Politiques linguistiques familiales et pratiques langagières

Cette recherche s'interroge sur les positionnements des familles vis-à-vis de l'utilisation des langues de leurs répertoires dans le foyer ainsi que sur les pratiques langagières déclarées. Les parikwene possèdent en effet dans leur(s) répertoires langagier(s) diverses langues acquises selon des trajectoires langagières assez variées. Le parikwaki y apparaît en tant que langue de la famille et à côté de lui on trouve d'autres langues qui ont un poids important d'un point de vue numérique ou du point de vue statutaire. Au regard des différentes langues qui sont parlées à Saint-Georges de l'Oyapock, il était important de mettre en avant le fait qu'il existe chez les Parikwene une dynamique et une complexité dans les pratiques langagières et les politiques linguistiques mises en œuvre dans les foyers du fait de ce multilinguisme ambiant.

Ce travail révèle également que les facteurs contextuels macrosociolinguistiques tels que le poids des langues dominantes, les politiques d'Etats, la présence de langues véhiculaire dominantes sur le territoire, ne sont pas les plus déterminants et que les tous les membres familles sont des acteurs des politiques linguistiques familiales. C'est bien au niveau de la famille que se jouent la gestion et le choix des langues parlées. Je me suis donc focalisée sur deux questions majeures : quelles sont les différentes stratégies parentales exercées en matière de politiques linguistiques, et quels sont les rôles joués par les différents membres des familles ? Quels sont, par ailleurs, les facteurs explicatifs des choix linguistiques et des pratiques langagières familiales ? Bien évidemment, se focaliser uniquement sur des déterminations d'ordre macrosociolinguistiques et macrosociologiques ne pourrait suffire à expliquer les différentes politiques linguistiques familiales exercées par les familles ainsi que les différentes décisions liées aux choix linguistiques opérés dans les pratiques langagières familiales. Il s'est agi, pour répondre à ces questionnements, de me saisir d'approches microsociolinguistiques qui abordent avec plus de finesse toutes les situations familiales, la complexité des stratégies utilisées ainsi que les choix de langues dans les pratiques linguistiques au sein de la sphère privée des Parikwene habitant ces trois villages.

1.4 Différentes approches méthodologiques

Afin de rendre compte de la complexité des politiques linguistiques familiales, il m'a fallu faire un choix méthodologique. J'ai donc privilégié une méthodologie triangulant plusieurs approches quantitative et qualitatives, comme le suggère Léglise (2007).

La première approche est d'ordre quantitatif (macrosociolinguistique). Il s'agit d'une enquête menée en contexte scolaire où j'ai, par le biais d'un questionnaire passé à l'oral, interrogé 523 élèves dans 26 classes du CP au CM2 dans les trois écoles de Saint-Georges de l'Oyapock. Après le dépouillement de toutes les données j'ai procédé à des analyses qui ont permis d'esquisser le paysage sociolinguistique de Saint-Georges de l'Oyapock (langues parlées à l'école et dans les familles parikwene, attitudes vis-à-vis de ces langues). Cette approche a également permis de mettre en regard des données plus récentes afin de les compléter et les comparer avec d'autres données qui avaient été recueillies par le biais d'enquêtes antérieures menées en par Fabienne Leconte et Caïtucoli en 2001 et par Isabelle Léglise en 2011 dans cette aire géographique. Les résultats de cette enquête ont permis de dégager des tendances générales qui ont été ensuite confrontées aux pratiques effectives des locuteurs.

Je me suis ensuite focalisée sur les pratiques langagières familiales en réalisant 18 biographies langagières qui ont été enregistrées en face à face dans les trois villages. La durée totale des enregistrements est de 5 heures et 31 minutes. Les analyses de ces entretiens ont mis en évidence trois profils différents selon les villages en termes de transmission du parikwaki. Cette typologie, basée uniquement sur la localisation géographique et l'histoire de la formation des villages, est vite apparue insuffisante pour rendre compte des facteurs expliquant les stratégies mises en œuvre par les familles. Bien d'autres données, plus fines, sont venues complexifier le regard porté sur la construction des politiques linguistiques familiales et les dynamiques langagières au sein des foyers.

Afin de mieux appréhender les dynamiques et la complexité des politiques linguistiques familiales j'ai donc procédé à des enregistrements d'interactions familiales. Ces interactions ont été enregistrées par un membre de chaque famille, en mon absence, excepté pour l'une d'entre-elle. Ces interactions comptabilisent un total de 2 heures 44 minutes et 25 secondes d'enregistrement. Celles-ci ont été analysées en m'appuyant, notamment, sur les travaux de Auer (1995).

Enfin, partant d'un croisement des analyses de l'ensemble des données qualitatives, et demeurant attentive aux divergences et convergences qui se laissent dégager entre les parcours, pratiques et motivations des acteurs, j'ai progressivement pu construire les faits autour de trois histoires individuelles et familiales. La pluralité des configurations sociolinguistiques révélées et les facteurs qui leur sont associés sont aussi le fruit d'un aller/ retour entre données

empiriques, linguistiques et sociopersonnelles d'une part, et les données contextuelles et les références conceptuelles d'autre part.

Ce cheminement est donc basé sur une conjugaison entre une approche macrosociolinguistique permettant d'esquisser le paysage global, et une approche microsociolinguistique permettant d'appréhender la dynamique linguistique singulière, incarnée dans des interactions concrètes, récits et parcours. Il a permis une intelligibilité plus accrue des faits étudiés. Les variables proximales associée à la diversité se dégagent en étant reliés à des parcours et insérés dans des tissus sociaux spécifiques.

1.5 Organisation de cette étude

Cette thèse est organisée autour de trois grandes parties décomposées en plusieurs chapitres et sections.

La **première partie** situe le contexte dans lequel vivent les Parikwene. Le **chapitre 1** porte sur le contexte global et présente les contextes guyanais et oyapockois d'un point de vue historique et géographique. Le **chapitre 2** se focalise plus spécifiquement sur l'histoire des populations amérindiennes du territoire, dont les Parikwene. Enfin, le **chapitre 3** décrit la commune de Saint-Georges de l'Oyapock et les trois villages où sont implantés la majorité des locuteurs de parikwaki.

La **deuxième partie** comporte trois chapitres. Dans le **chapitre 4** une présentation du contexte sociolinguistique guyanais est proposée avec un focus dans sa section 2 sur Saint-Georges de l'Oyapock. Sur la base de cette présentation du contexte et des questions qu'il soulève, le **chapitre 5** pose le cadre théorique qui guide l'investigation entreprise et étaye la contribution scientifique proposée. Il est ainsi consacré aux questions liées aux processus de transmission et aux pratiques langagières plurilingues (section 1) puis à celles relevant des politiques linguistiques familiales (section 2). La section 2 met en évidence la manière dont ces politiques linguistiques familiales peuvent être analysées en développant, d'une part, les axes d'analyse et, d'autre part, les méthodes d'analyse. C'est ce qui permet de faire le lien avec le **chapitre 6** qui inaugure la troisième partie, à dominante empirique, centrée sur des analyses d'abord à dominante quantitative, ensuite, qualitatives. Effectivement les approches triangulées sont présentées dans leurs fondements et leur déroulement concret circonstancié. L'ensemble de la démarche s'inscrit dans rapport au terrain spécifique au sens où il prend la forme d'un terrain « chez soi ». Ce cadrage méthodologique étant posé, s'ouvre alors le chapitre septième consacrée à la découverte des pratiques langagières déclarés et effectives des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock.

La **troisième partie** est consacrée à la découverte des pratiques langagières des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock. Elle est organisée en deux chapitres. Le **chapitre 7** est consacré aux résultats obtenus via une enquête quantitative en contexte scolaire : poids des langues dans les répertoires, indices de politiques linguistiques familiales explicites, considérations et attitudes vis à vis des langues, langues parlées et transmises. Enfin, le **chapitre 8** est consacré à la narration d'histoires familiales construites sur la base des trajectoires personnelles telles qu'elles ressortent des entretiens et sur les interactions familiales des membres de ces familles. Il s'agit ici de comprendre les positionnements en matière de politiques linguistiques familiales en s'intéressant au vécu des sujets et aux stratégies qu'ils développent dans leurs interactions quotidiennes.

Ce travail se conclut par une **discussion**. Celle-ci permet de revenir sur les différents résultats obtenus et ce qu'ils nous apprennent des processus de transmission et de politiques linguistiques familiales en général et pour les Parikwene en particulier. Cette discussion s'organise en sept thématiques : la dynamique de la construction des répertoires plurilingues de ces familles, les caractéristiques principales des pratiques langagières observées, les processus de transmission, les idéologies qui leur sont reliées et les politiques linguistiques familiales qui en découlent. Pour finir, la catégorisation de ces familles en tant que familles migrantes ou autochtones est questionnée avant d'ouvrir sur certains prolongements envisagés.

Première partie : un territoire et des hommes, des Parikwene entre Guyane et Brésil

Cette première partie vise à présenter le contexte sociohistorique de cette étude puis à le mettre regard du questionnement qui est le fil directeur de ce travail. Dans un premier temps, le contexte global, celui de la Guyane française sera présenté (section 1). Nous nous focaliserons dans un second temps sur l'histoire des populations amérindiennes de ce territoire et plus spécifiquement celle des Parikwene (section 2). Les spécificités de la commune de Saint-Georges de l'Oyapock et des villages parikwene dont les habitants sont les sujets de cette étude (section 3) seront ensuite présentés, avant de nous arrêter sur le paysage sociolinguistique guyanais (section 4). Nous terminerons enfin par une présentation de la problématique qui est au cœur de ce travail en présentant le champ de la recherche sur les pratiques langagières et les politiques linguistiques familiales (section 5) et en présentant la méthodologie qui a été retenue pour mener cette étude (section 6).

1.1. Chapitre 1 : le contexte guyanais et oyapockois

La compréhension du contexte constitue « un élément incontournable des recherches qualitatives qui considèrent que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés comme un tout. Le chercheur qualitatif doit étudier et décrire le contexte écologique dans lequel évoluent les personnes ainsi que le passé de ces derniers (contexte temporel) s'il veut aboutir à des conclusions crédibles et transférables » (Pourtois & Desmet, 2004a : 36). C'est en ce sens que nous proposons ici une présentation du contexte global, celui de la Guyane française.

1.1.1. Section 1 : un territoire français d'outremer

La Guyane, département français d'outremer, est également le seul département français d'Amérique du Sud, ayant pour langue officielle le français et faisant partie intégrante du plateau des Guyanes.

Carte 1 : la Guyane en Amérique du Sud



Carte 2 : la Guyane



Leclerc (2007, 2017)¹

Géographiquement située au nord de l'Amérique du Sud, la Guyane se distingue des autres départements ultramarins : elle n'est pas insulaire et bien que peu peuplée elle est le plus grand département d'outremer en superficie. Ainsi, comme le souligne Piantoni (2009 : 199) :

En marge de son environnement sud-américain et caribéen, la Guyane française se démarque de l'ensemble des départements ultramarins français par sa continentalité, mais surtout par des modes d'exploitation coloniaux associés à des politiques successives de peuplement.

[...]

La Guyane constitue un cas limite par la permanence du lien exclusif à la métropole et par sa situation singulière, à la fois durant la période coloniale et la période contemporaine.

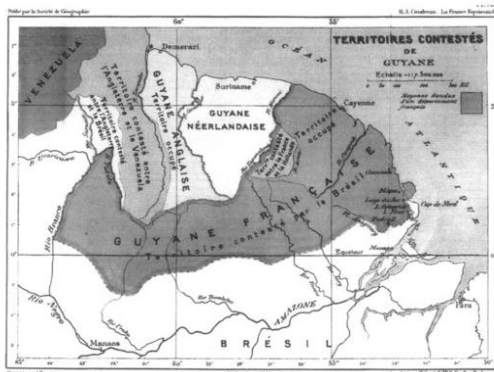
Avec une croissance atteignant les 2,5% par an et un nombre d'habitant actuel de 276 128 (Insee, 2020), elle est en effet considérée depuis la création des régions en 1982, comme la plus grande région de France. La commune de Cayenne est le chef-lieu de ce département. Le statut de département français ou encore de région ultrapériphérique (RUP), attribué à la Guyane fait qu'elle s'inscrit également dans le cadre des normes européennes.

¹<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/Amerique-Sud-map-clic.htm>,
<https://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/images/guyane-villes.gif>.

La Guyane se caractérise par une forte croissance démographique qui s'explique à la fois par une croissance interne et par de nombreuses mobilités anciennes ou récentes. Ces mobilités ont fait émerger une grande diversité culturelle et linguistique (Collomb, 2009). Ces mobilités sont liées « à la fois [à] des faits de colonisation [mais également à] l'évolution actuelle des acteurs issus de l'immigration » ainsi qu'aux politiques de peuplement de ce territoire (Piantoni, 2009 : 199).

1.1.2. Section 2 : un territoire amazonien

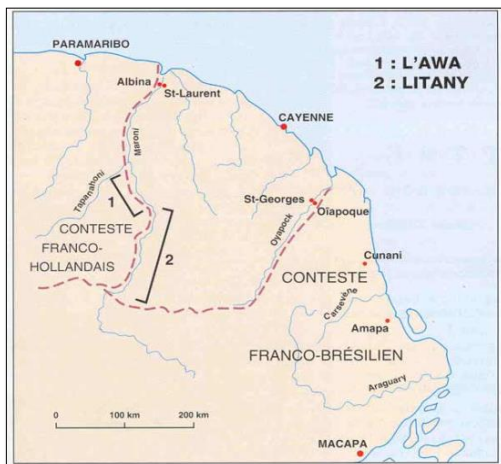
L'occupation de l'espace guyanais par les populations amérindiennes puis par les Européens a été fortement influencée par sa géographie. Le territoire guyanais fait en effet partie intégrante de l'espace amazonien et plus spécifiquement du plateau des Guyane. Avec la Guyane française, cet espace s'étend sur quatre autres pays : le Venezuela, le Guyana, le Surinam et le Brésil. Elle est délimitée à l'ouest par le Surinam et à l'est par le Brésil. Les différentes colonisations européennes (anglaise, hollandaise et portugaise) qu'elle a vécues, ont eu pour conséquence plusieurs réductions territoriales, ce qui a entraîné une perte non négligeable de sa superficie. Ainsi de plus de 200000 km², la Guyane est passée à 83534 km².



Carte 3 : le contesté franco-brésilien

Les territoires revendiqués par la France selon Coudreau

(Source : Archives départementales de Guyane)



Carte 4 : la Guyane et les contestés

Zones de contestation et délimitation des frontières de la Guyane française

Source :

https://ressources.univ-lemans.fr/AccesFedere/UNT/UVED/GuyaneFrancaise/4Generation_web/1_fragments/co/cou rs_02.html

La frontière avec le Brésil était initialement « fixée sur l'Oyapock et non sur l'Araguay » (Mam-Lam-Fouck, 2002) et à l'ouest avec le Surinam, sur le Lawa et le Maroni comme nous le montre la carte ci-dessus.

Henry (1989) évoque près de 25000 km carrés de terres amputées à la Guyane qui furent donnés au Surinam. En dépit de ces réductions territoriales, la Guyane demeure un vaste territoire dont à peine un dixième de la surface est exploité. De plus, ce territoire se fait remarquer par deux zones spécifiques, l'une placée dans la plaine littorale appelée les « terres basses » et l'autre à l'intérieur des terres appelé les « terres hautes ». Par ailleurs, les difficultés de pénétration dans cette dense forêt équatoriale, qui recouvre environ 95% de sa surface, ont pour conséquence que l'essentiel de la population est établi sur le littoral et le long des fleuves frontaliers, l'Oyapock et le Maroni. 700 km de frontières sont partagés avec le Brésil, tandis que, long d'environ 520 km, le fleuve Maroni forme une frontière naturelle avec le Surinam.

Les mobilités transfrontalières et extérieures ont fait d'elle une « terre de rencontre, d'échange et de confrontation des cultures et des langues entre peuples amérindiens [...] et aujourd'hui entre des populations venues des cinq continents » (Collomb, 2009 : 30).

1.1.3. Section 3 : le peuplement de la Guyane

1.1.3.1. La période coloniale

La région guyanaise était occupée par les populations amérindiennes à l'arrivée des Européens. Dès le XVI^e siècle, la Guyane est convoitée par des nations européennes (Dreyfus, 1992) qui seront à l'origine de plusieurs tentatives de colonisations. Celles-ci n'ont pas été sans incidences sur le peuplement amérindien de la région. À partir de 1604 diverses expéditions françaises vont se mettre en place avec, notamment, la première tentative d'installation avortée de La Ravardière sur l'Oyapock et l'île de Cayenne (Henry, 1989 ; Mam-Lam-Fouck & Appolinaire, 2013). Suivront à partir de 1626 plusieurs autres tentatives qui aboutiront également à des échecs. De plus, à plusieurs reprises, la Guyane fera l'objet d'une occupation anglaise, espagnole, hollandaise puis portugaise, mais la France se battra pour reprendre possession de cette colonie fortement désirée (Mam-Lam-Fouck, 2002).

En décembre 1676 Cayenne est donc reconquise par la France (Hurault, 1989). Elle devient alors une colonie française à part entière, administrée par un gouverneur. Cette colonie va permettre d'enrichir la « métropole » sur le plan économique et commercial (Mam-Lam-Fouck & Appolinaire, 2013 : 30). Cependant, le faible nombre d'habitants et l'occupation humaine disproportionnée au regard de la taille du territoire posera un problème majeur pour la « réussite et le développement colonial en Amérique » (Mam-Lam-Fouck, 2002 : 24). Pour pallier ces difficultés,

deux projets de peuplement vont être mis en place par la France avec d'une part, l'expédition de Kourou en 1763 et d'autre part, l'installation du bague en 1852 (Mam-Lam-Fouck, 2002 ; Piantoni, 2009).

La Guyane se caractérise par une faible démographie qui est évaluée, au début du 18^{ème} siècle, à environ 1836 personnes. En 1737, on recense environ 4805 personnes à Cayenne et 131 personnes pour les cantons de l'Oyapock et de l'Approuague (Piantoni, 2009). Peupler le territoire guyanais et redynamiser l'économie agricole d'exportation qui avait été littéralement anéantie par l'abolition de l'esclavage en 1848 deviennent les priorités de l'Etat français. En parallèle, commence à se poser la question de l'occupation des espaces géographiques faiblement habités dont les limites de la frontière entre l'Oyapock et le Brésil à l'est, et l'Awa et le Surinam à l'ouest qui étaient source de contestation par les deux pays frontaliers, le Brésil et le Surinam de 1713 à 1790 (Piantoni, 2009).

De leur côté, les Portugais entreprennent diverses expéditions pour capturer et déporter les Amérindiens vers l'intérieur du Brésil (Hurault, 1989). Suite à ces expéditions, « moins d'un millier d'indiens » se réfugièrent sur le territoire français (Hurault, 1989 : 51). C'est d'ailleurs sous la pression portugaise que les Amérindiens parikwene commencèrent à s'établir sur l'Oyapock dans les années 1700.

L'insuffisance de population sur tout le territoire guyanais conduira les Hollandais, frontaliers du côté ouest de la colonie, à s'imposer et s'implanter définitivement sur le haut Maroni en 1891 (Henry, 1989). Désormais, les prétentions sur le territoire guyanais se font de plus en plus pressantes aux deux frontières, ouest et est, du pays. Par conséquent en 1900 ce seront les Brésiliens dans la région du « contesté franco-brésilien » qui, après arbitrage de la Suisse, s'attribueront les terres situées entre « l'Oyapock et l'Araguari contenant entre autres, le pays palikur de l'Urucauá » (Launey, 2003), réduisant ainsi le territoire de la Guyane française et contraignant une fois de plus les Amérindiens parikwene soit à fuir le territoire brésilien pour s'installer en Guyane française, soit à y demeurer sous une nouvelle autorité.

Poursuivant toujours sa politique de peuplement, plusieurs tentatives sont mises en place afin d'introduire des colons européens en Guyane (Piantoni, 2009). Mais ces projets n'aboutiront pas, comme pour les précédents, à des résultats concluants. En effet, l'éreintant climat équatorial, les diverses épidémies, les conditions éprouvantes d'hébergement et de vie, ainsi que les nombreux affrontements avec les Amérindiens réduiront considérablement le nombre de Français présents sur le territoire. Cette première colonisation par les Européens bien qu'ayant fait l'objet de grands espoirs quant à une implantation sur le territoire guyanais s'est révélée être un véritable échec (Henry, 1989).

Après ces nombreuses tentatives, une nouvelle politique de peuplement va donc s'orienter cette fois vers l'introduction d'une main d'œuvre pour travailler dans les

plantations. C'est donc en 1680, que débarqueront les premiers esclaves à Cayenne (Thélier, 2007). La Guyane va ainsi connaître l'horrible expérience de la traite négrière et de l'esclavage sur son sol.

Quant aux Amérindiens de Guyane ils avaient, selon Hurault (1989 : 112), gagné la sympathie des Français et étaient considérés comme « sujets du roi » et ne pouvaient devenir esclaves (Hurault, 1972). Une « politique amérindienne » (Mam-Lam-Fouck & Appolinaire, 2013 : 36) était ainsi menée par la France avec pour objectif de préserver ces populations. Mam-Lam-Fouck (2002 : 49) évoque de plus l'impossibilité qu'avaient les français « d'occuper la totalité de l'espace guyanais [...] ce qui a permis [aux Amérindiens] d'échapper à la réduction en esclavage ». Cependant, ces populations étaient très fragilisées et réduites numériquement. Les Amérindiens étaient décimés par diverses « maladies apportées par les Européens et contre lesquelles ils n'étaient pas immunisés » (Launey, 2003 : 14). Ces vagues d'épidémies ont eu pour conséquence, une baisse numérique considérable de cette population (Boudehri, 2006) et par-dessus tout une réduction démographique qui ne pouvait répondre favorablement au projet français de main d'œuvre dans les plantations.

Ce ne sera qu'après de longues périodes d'exploitation humaine et le déploiement de moyens financiers démesurés utilisés pour le développement de ce territoire que l'abolition de l'esclavage va être proclamée en 1848 (Thélier, 2007). L'esclavage étant aboli, un grand nombre d'esclaves libres et de colons vont progressivement délaisser les plantations pour se réfugier vers l'île de Cayenne et dans l'ouest du pays, ce qui conduit à « une extension de l'espace colonial sur le littoral » (Mam-Lam-Fouck, 1999 : 37).

La pénurie de main-d'œuvre va contraindre la France à s'inscrire dans la perspective d'un second peuplement cette fois par des Européens avec pour ambition qu'ils deviennent majoritaires sur le territoire (Mam-Lam-Fouck & Appolinaire, 2013). C'est dans cette optique qu'est créé le bagne avec l'arrivée régulière de condamnés pendant près d'un siècle, de 1850 à 1938 (Mam-Lam-Fouck & Appolinaire, 2013 : 155). Les bagnards ont ainsi participé à la relance de l'économie du pays, notamment par la construction de routes, d'infrastructures d'accueil, de travaux de voiries, de défrichement et l'entretien des réseaux urbains et des villes (Piantoni, 2008). Il n'en reste pas moins que ces projets dont les objectifs étaient d'introduire des populations blanches et d'augmenter le nombre d'habitants ont été, comme les précédents, de véritables échecs pour la France. Dès 1938, le bagne est supprimé, et les condamnés seront rapatriés, excepté environ 300 d'entre eux qui décideront de rester en Guyane (Mam-Lam-Fouck, 2002 ; Mam-Lam-Fouck & Appolinaire, 2013).

Avant la départementalisation, la Guyane bénéficie d'une période de prospérité économique, grâce notamment à l'exploitation de l'or et de précieux bois tropicaux

(bois de rose² et balata). Les activités de l'administration pénitentiaire et la mise en valeur des domaines indispensables pour le projet de développement de l'économie de la région y contribuent.

La découverte de riches gisements d'or sur le territoire de l'Inini dans l'intérieur du territoire va entraîner une recrudescence, à partir de 1901, de migrations venues des Antilles françaises (Martinique, Guadeloupe) et anglaises (Sainte Lucie, Dominique) (Mam-Lam-Fouck, 1999). Cette quête de l'or devient une activité qui accaparera la majeure partie de la main d'œuvre locale qui désertera, de ce fait, le secteur agricole. Pour y remédier, la France fera appel à des populations provenant de l'Asie (Indonésiens, Chinois), de l'Inde et de l'Afrique. Mais cette tentative de relever l'économie du pays par le secteur agricole, va de nouveau aboutir à un échec.

1.1.3.2. La départementalisation

En 1946, après plus de trois siècles de colonisation, le statut de la Guyane change. Elle devient un département d'outre-mer. Cette départementalisation largement revendiquée entre autres par Victor Schœlcher, Félix Eboué et Gaston Monnerville devait contribuer au développement économique, social et politique du pays (Mam-Lam-Fouck, 1992, 2002). Par ce changement statutaire la France marque sa volonté de reconsidérer l'ensemble du territoire qui jusque-là était scindé en deux. La réunion de ces deux territoires (le littoral et l'intérieur du pays) devait permettre un meilleur développement et faciliter l'aménagement territorial (Mam-Lam-Fouck, 2002).

La France aura aussi besoin de main d'œuvre dans le cadre de l'implantation en 1964 de la base spatiale basée entre la commune de Kourou et de Sinnamary. En effet, géographiquement proche de l'équateur, la Guyane bénéficie d'une position idéale et privilégiée pour ce nouveau projet. Les répercussions des activités liées au spatial se font ressentir sur le littoral et les communes frontalières entraînant notamment une croissance économique et démographique. Désormais le développement et l'aménagement du territoire constituent un enjeu majeur entraînant la construction de réseaux routiers, de ponts, d'organismes de soin et d'institutions scolaires, mais aussi la construction d'infrastructures pour satisfaire du mieux qu'elle peut à la demande croissante de sa population qui ne cesse d'augmenter.

La France poursuit ses expérimentations en termes de peuplement du territoire mais également comme une manne pour l'Etat. Ainsi, en 1975, le « plan vert » voit le jour : « comme lors de l'expédition de Kourou deux siècles plus tôt, la Guyane apparaissait alors comme une nouvelle frontière dont les immenses ressources forestières et les étendues disponibles pouvaient être enfin mobilisées au service de la France » (Piantoni, 2009 : 206). L'auteur précise que ce projet fut rejeté par

² L'essence de bois de rose était utilisée pour la fabrication de parfums et de savons.

la société guyanaise qui y voyait un risque de bouleversement des équilibres démographiques avec des conséquences pour les structures sociopolitiques. En effet, ce plan s'organisait autour « d'un projet d'immigration en dix ans composé de 30 000 personnes originaires d'Europe, de métropole et des autres DOM » (*ibid.*). Seuls quelques éleveurs et cultivateurs furent finalement concernés.

Il aboutit cependant, indirectement,

à l'implantation de deux communautés de réfugiés hmong, en 1977 : 470 personnes (70 familles) sont installées au village de Cacao, créé de toutes pièces sur les rives alluviales de la rivière Comté, à 70 kilomètres de Cayenne. En 1979, une deuxième implantation est créée avec 430 personnes (65 familles) au village d'Accarouany (commune de Mana).

Piantoni (2009 : 206)

De plus,

Pourtant, à partir de 1975, face à l'échec de la planification économique qui lui est associée, l'État, pour justifier le statut de DOM dans un espace national indivisible, a recours à une législation sociale, concrétisée par l'économie de transferts publics. Cette situation de progrès, sans lien avec un développement endogène, génère un appel migratoire d'autant plus attractif que les crises économiques et politiques touchent l'environnement régional (Haïti et Surinam, notamment) et que les différentiels de niveau de vie s'accroissent (Brésil).

Piantoni (2009 : 205)

Le multilinguisme préexistant à la colonisation du fait de la présence des différentes populations amérindiennes, s'est donc vu renforcer jusqu'à la départementalisation et après celle-ci par toutes ces tentatives de peuplement et par les politiques menées. Qu'en est-il justement de ces populations ? Comme le souligne Chapuis (1998), leur avenir occupe une place spécifique tant au niveau local, que national et international. Selon Tiouka (2012) les Amérindiens sont des « Guyanais » citoyens français et Européens. Jolivet (1982), quant à elle, les présente comme les « Guyanais authentiques ». Aussi dans les chapitres suivants, il sera question dans un premier temps, de retracer les principaux aspects de l'histoire des différents groupes amérindiens de Guyane pour ensuite nous intéresser plus spécifiquement aux Parikwene.

1.2. Chapitre 2 : les populations amérindiennes de Guyane

Après avoir présenté des éléments sur l'histoire de la Guyane en général, nous allons maintenant nous focaliser sur la question des populations amérindiennes.

Que savons-nous de leurs origines sur ce territoire ? Et que deviennent -elles dans ce contexte colonial mouvementé et le brassage démographique incessant qui s'en est suivi ?

1.2.1. Section 1 : implantation sur le territoire guyanais

Le peuplement du continent américain s'est fait par vagues successives qui ont poussé des groupes à investir, progressivement, l'aire géographique allant du Venezuela au Nord du Brésil, connue sous le nom de Plateau des Guyanes. Des traces tangibles de ce peuplement, concomitantes à l'apparition du christianisme, ont été mises à jour tant dans le secteur côtier qu'à l'intérieur des terres de cette région (Migeon, 1999). Ce peuplement remonte, d'après Grenand (1982 : 246), à la « dernière période sèche du pléistocène³ ». Les premiers habitants de la Guyane seraient donc les descendants des Paléo-indiens⁴. Selon Mam-Lam-Fouck & Appolinaire (2013 : 27), « le plateau des Guyanes se distingue des Amériques andine et centrale, où se sont développées des civilisations urbaines, par un peuplement moins dense et des groupes humains dont l'organisation sociale est autrement structurée ».

Il existe peu d'informations concernant l'occupation humaine précolombienne, si ce n'est les différentes traces archéologiques et peintures rupestres retrouvées qui attestent de la présence amérindienne sur le territoire guyanais il y a de cela 10000 ans avant notre ère (Rostain, 2009). À cette période, l'ensemble de l'espace guyanais semble être occupé, aussi bien sur les côtes et les fleuves qu'à l'intérieur des terres. Ce n'est que vers les années 500 que vont se développer des groupes d'agriculteurs avec des techniques de cultures assez élaborées qui occuperont les terres du moyen Orénoque puis se propageront sur la bande côtière des Guyanes où ils s'installeront jusqu'à la venue des européens (Rostain, 2009).

Parmi les sept groupes amérindiens présents actuellement en Guyane, on distingue les Lokono (appelés aussi Arawak) qui ont été les premiers à avoir de manière progressive occupé le territoire guyanais actuel (Goury, 2001-2002). Ils s'y sont installés dès le Ier siècle et sont originaires de l'Amazonie, mais aussi de l'Orénoque. Un autre groupe, autodénommé Kali'na et anciennement appelé Galibi par les Français, s'est lui installé en Guyane dès les années 900. Il provient du bas de l'Amazone (Chapuis, 1998 ; Goury, 2001-2002). Trois cents ans après l'implantation des Kali'na, ce sont les Wayana, peuple originaire de la région du Yari et du Parou au Brésil, qui s'installent en Guyane dans les années 1200. Les

³ Première époque géologique du quaternaire. Dure de 2.000.000 à 10.000 ans av. j-c. Cette époque comprend l'apparition d'homo erectus, l'âge d'or des mammoths, des rhinocéros laineux, et la célèbre ère glaciaire, qui recouvrit l'Europe jusqu'il y a 30.000 ans.

Source : <http://www.futura-sciences.com/magazines/terre/infos/dico/d/geologie-pleistocene-3779/>

⁴ Terme qui désigne les premières populations du Nouveau Continent.

Palikur, qui s'autodénominent Parikwene, sont, quant à eux, originaires de la région de l'Amapá au Brésil (Launey, 2003) et occupent la région du bas Oyapock depuis le début du 16^{ème} siècle (Collomb, 2009). Ce n'est qu'à partir de la fin du 16^{ème} siècle (Navet, 1984) que les Teko (anciennement nommés Emérillons), un groupe natif du Brésil, sont présents en Guyane. Les Wayāpi, originaires quant à eux du bas rio Xingu au Brésil migrent vers l'est de la Guyane à la fin du 18^{ème} siècle toujours d'après Navet (1984). Une autre population amérindienne est présente dans le département, il s'agit des Apalaï, peuple originaire du nord du Brésil dans la région du Paru de Leste (Camargo, 2001-2002). Leur implantation dans la région est récente, néanmoins, des documents attestent leurs intermariages avec le groupe Wayana au moins depuis 150 à 200 ans.

1.2.2. Section 2 : démographie

Des nombreux groupes amérindiens qui peuplaient le territoire guyanais au XV^{ème} siècle, seuls les sept évoqués ci-dessus sont encore présents de nos jours. À l'arrivée des Européens en Guyane, les populations amérindiennes faisaient donc partie intégrante de l'espace guyanais mais la colonisation a eu pour conséquence la disparition de nombreux groupes. Les différents groupes actuellement toujours présents ont aussi subi les guerres et ont été décimés par les maladies du fait de leur manque d'immunité, ce qui a entraîné une chute démographique considérable. Ainsi, d'environ 30 000 habitants au milieu du XVII^{ème} siècle, la population amérindienne du territoire Guyanais est passée à 2000 personnes à la fin du XVIII^{ème} siècle (Zonzon & Prost, 1996). Dans les années 1985 ils étaient environ 4000 (Grenand, 1985 ; Azema & Rattier, 1994). Ils étaient estimés, dans les années 2000 à 7000 personnes selon Collomb (2011). Toutefois, il est difficile d'avoir un chiffre exact concernant ces populations amérindiennes en Guyane dans la mesure où il est impossible constitutionnellement en France d'établir des statistiques ethniques. Aujourd'hui, selon une des estimations relativement récentes retenues par la Sénatrice Aline Archimbaud et la Députée Marie-Anne Chapdelaine (2015), le nombre d'amérindiens sur le territoire se situerait entre 9000 et 10000 (cité par la CNCDH, 2017).

Sept groupes amérindiens dont les langues appartiennent à trois familles linguistiques différentes (Caribe, Tupi-guarani et Arawak) sont représentés en Guyane. Leurs différentes localisations géographiques permettent de distinguer deux grands groupes selon Hurault (1965) : les peuples de l'intérieur composés des Wayana, des Apalaï, des Teko et des Wayāpi, et ceux du littoral, composés des Kali'na, des Lokono et des Parikwene.

On sait d'après les explorations effectuées par Keimys en 1596, suivi de Vaux et La Ravardière et Harcourt en 1604 que les Kali'na qui totalisaient un nombre de 6000 personnes (Hurault, 1965 ; Grenand & Grenand, 1979) occupaient le littoral entre l'Approuague et le Maroni au début du 17^{ème} siècle. Les Yayo, les Parikwene

ainsi que les Karipoun, au nombre de 4000, étaient, quant à eux, concentrés sur l'estuaire de l'Oyapock et la rive droite de Ouassa et Rokawa (Hurault, 1965). D'autres groupes (Maraone, Mayé, Arikaré, Kouroukouane, et Maparouane) vivaient de manière éparse dans la même région (Hurault, 1965).

Les différentes tentatives de colonisation, relatées ci-dessus, menées sur tout le littoral jusqu'à l'embouchure du Maroni, et sur l'Oyapock entraînèrent des affrontements entre les Kali'na et les colons. Ceux-ci ont provoqué quelques pertes humaines de part et d'autre. L'expédition menée en 1666 par Lefebvre de la Barre a permis une réconciliation avec les Amérindiens du littoral. De plus, le recensement qu'il effectua parmi ces Amérindiens montra une forte réduction de cette population. En effet, les Kali'na regroupaient désormais 2000 personnes et les Parikwene et Yayo n'étaient plus que 1200 individus. Ce n'est qu'après ce dénombrement que les colonisateurs réalisèrent la disparition de certains groupes amérindiens.

En 1763, la déplorable tentative de colonisation de Kourou entraînera la perte d'environ 8000 colons ainsi que celle de nombreux Amérindiens. Les quelques rescapés Kali'na se réfugient au Surinam. Leur retour en Guyane ne se fera qu'en 1780 où ils n'étaient plus que 200 au début de la deuxième moitié du 20^e siècle (Hurault, 1965).

La pression portugaise conduit les Amérindiens Maroane, Aroua et Tikouyou à s'installer sur les affluents de l'Oyapock et de l'Approuague. Ces mouvements migratoires réguliers, n'empêcheront cependant pas la réduction du nombre d'Amérindiens sur le littoral.

1.2.3. Section 3 : les Parikwene

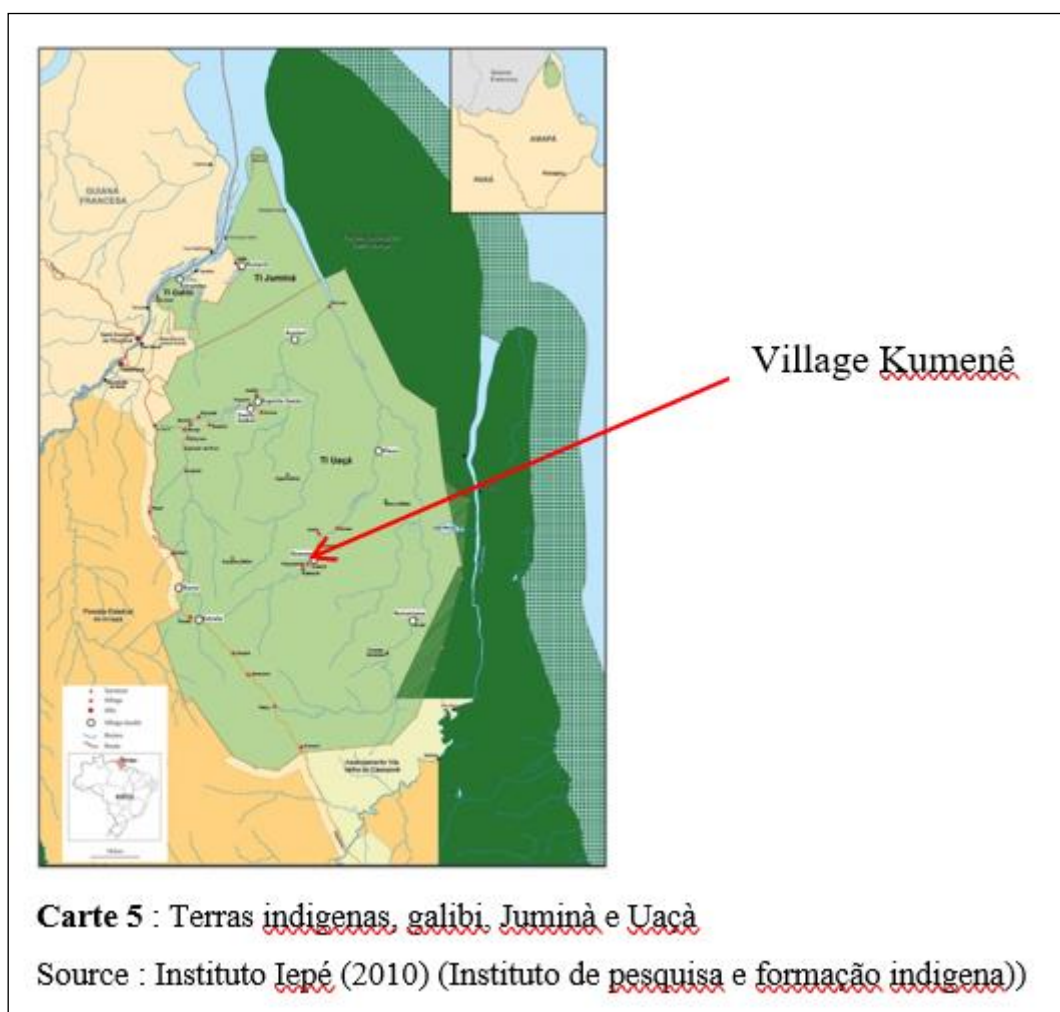
La première dénomination de ce groupe date des années 1513 avec l'appellation de Paricura par le voyageur Vicente Yáñez Pinzon (Nimuendaju, 1926, trad.fr. 2008 ; Launey, 2003 ; Davy, 2007 ; Capiberibe, Cristinoi, Grenand, 2009). Plusieurs dénominations ont ensuite été utilisées pour les désigner : Paricores, Palincur, Palikur, Paricour, Palicours, et Parikur (Mazière, 2006). Parikwene ou Palikurene signifiant « peuple du fleuve du milieu » sont les noms que se donnent les Parikwene (Mazière, 2006) pour se rappeler de leur terre ancestrale située sur la rivière Urucaú (Arukwa ou Awkwa en parikwaki) positionnée entre les fleuves Uaçá et Curupi. Ils occupent cette région depuis le début du 16^{ème} siècle. C'est le choix de cette autodénomination⁵ qui a été fait dans cette thèse, de même que celle utilisée pour désigner leur langue, le parikwaki.

⁵ Ce choix a également été fait en concertation avec les personnes avec lesquelles ce travail a été mené et qui ont dit préférer cette dénomination à celle de Palikur.

1.2.3.1. Les Parikwene de Guyane

D'après Nimuendaju (1926, trad.fr.Wolfgang et Lecler 2008) on entendit parler pour la première fois des Parikwene au moment de l'installation des Français sur l'île de Cayenne en 1652. En 1729, ils sont mentionnés dans des lettres écrites par des jésuites français, concernant le projet d'une mission. 1736 sera l'année où le jésuite Fauque cité par Nimuendaju (1926, trad.fr.Wolfgang et Lecler 2008) fera sa première rencontre avec les Parikwene. Une cartographie dessinée en 1762 par Préfontaine et Buache indique la présence de 66 personnes dont 22 hommes, 28 femmes et 16 enfants parikwene demeurant entre les sources des fleuves Kachipour et Couripy (Nimuendaju, trad.fr 2008). Durant le 17^{ème} et le 18^{ème} siècle le territoire du contesté franco-brésilien situé entre l'Oyapock et l'Araguani provoque des guerres entre les Français et les Portugais. Ces différents conflits opposant la France et le Portugal pour la conquête de la région de l'Amapá entraînent un dépeuplement amérindien qui débute à partir de l'Amazonie et ce jusqu'à l'Oyapock dans les années 1794 -1798 (Nimuendaju, 1926, trad.fr. 2008). Ces conflits ont incité la migration d'amérindiens parikwene de leur région d'origine vers la région de l'Oyapock où ils demeureraient désormais sous protectorat français. Mais après l'arbitrage de Berne en 1900 qui délimita le fleuve Oyapock comme frontière entre la Guyane et le Brésil, certains d'entre eux retournèrent vers leur terre natale tandis que d'autres Parikwene s'installèrent de manière définitive sur la rive française. Nimuendaju (1926, trad.fr. 2008) avance pour l'année 1925 un total de 238 Parikwene, dont 49 présents en Guyane française. Pierre Grenand (2009) quant à lui annonce un total de 1768 Parikwene dont 850 localisés en Guyane en 2001. De nos jours en Guyane, on estime leur population à environ 900 à 1000 localisés essentiellement sur le littoral central et le bas Oyapock (Collomb, 2009). Tiouka (2012) les localise plus précisément près de la commune de Tonate-Macouria commune placée entre Cayenne et Kourou et à l'Est du pays dans les communes de Roura (Village Favart) et de Saint-Georges de l'Oyapock. Certains d'entre eux sont aussi installés à Cayenne, ville capitale, et à Régina d'après Davy (2007). Les Parikwene sont également présents aujourd'hui encore au Brésil dans l'État de l'Amapá ou ils vivent précisément dans le village de Kumenê, situé sur la commune d'Oiapoque, le long du fleuve Urucawá affluent direct du fleuve Uaçà.

Carte 5 : localisation du village Kumênê



1.2.3.2. Les Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock

Dans la commune de Saint-Georges les trois quartiers où est installée la communauté parikwene sont situés non loin du bourg et sont dénommés : village Espérance 1 (34 habitations), village Espérance 2 (22 habitations) et village Philogène qui fut créé dans les années 1974 où environ onze familles résident. Selon une étude socio-urbaine visant à réaliser un diagnostic sur les villages 1 et 2, en 2013, cent-cinq ménages vivaient dans les maisons réhabilitées des villages Espérance 1 et 2 pour un nombre total de quatre cent vingt et une personnes. Selon Grenand et Grenand (1985), traditionnellement les maisons des Parikwene, communément appelées carbets, étaient souvent construites sur pilotis et couvertes d'un toit formé à base de feuilles de palmiers. Mais progressivement celles-ci ont été remplacées par des maisons de plain-pied recouvertes d'un toit en tôle. Par la suite, la grande majorité des Parikwene installés dans la commune de Saint-Georges a bénéficié (années 2000-2001) d'un projet mené par l'équipe municipale en place à l'époque.

Ce projet a permis de rénover les quartiers où ils sont implantés dans le cadre d'un programme de réhabilitation des habitats insalubres (RHI). Ce projet a eu pour conséquence leur accession à la propriété.

Plus à l'écart du bourg à proximité de la rivière appelée « crique Gabaret » le village Martin, extension relativement récente et importante, accueille près d'une cinquantaine de Parikwene qui, selon Davy (2007) demeurent attachées à leurs pratiques traditionnelles. Enfin ils sont également implantés dans un hameau appelé Trois palétuviers situé en amont du bourg de Saint-Georges à environ vingt kilomètres soit 45 minutes par voie fluviale. Tous n'habitent cependant pas dans ces différents villages. Ce travail se focalise sur les trois villages proches du bourg.

L'histoire de l'implantation des Parikwene à Saint-Georges, ainsi que l'histoire des villages pouvant constituer des facteurs permettant d'expliquer certaines différences dans les stratégies de transmission du parikwaki dans les familles, celle-ci est décrite ci-dessous (chapitre 3, section 2).

L'économie parikwene est essentiellement basée sur une agriculture vivrière dite sur brûlis dans des abattis qui sont des espaces cultivés placés généralement à proximité des habitations où ils cultivent le manioc. À partir de ce tubercule, très prisé des Parikwene, est fabriquée une farine appelée le couac qui accompagne les repas. La pêche pratiquée en canot, la chasse et la cueillette, font aussi partie des activités menées par les Amérindiens parikwene. Traditionnellement attachés à l'artisanat, la nation⁶ parikwene pratique la vannerie qui est fabriquée principalement à partir des brins d'arouman et de la liane appelée cipo (Davy, 2007).

⁶ Les Palikurs peuvent être désignés par le terme nation dans la mesure où ce dernier renvoie à un « groupe d'hommes dont les membres sont unis par une origine réelle ou supposée commune et qui sont organisés primitivement sur un territoire » (CNRTL). Le même dictionnaire souligne par ailleurs l'existence « des affinités tenant à un ensemble d'éléments communs ethniques, sociaux (langue, religion, etc.) et subjectifs (traditions historiques, culturelles, etc.) dont la cohérence repose sur une aspiration à former ou à maintenir une communauté ». Cette dernière dimension a été fondamentalement conditionnée dans le contexte étudié par les intrusions étrangères et les aléas de conflits internationaux.

Arouman



Vanneries fabriquées à partir de l'arouman⁷



Tandis que les bijoux sont confectionnés à partir de graines.

Bijoux confectionnés à partir de graines⁸



Ils pratiquent également la sculpture sur bois et fabriquent des *canots* (pirogues). La poterie faisait aussi partie de leurs habitudes mais cette activité selon Launey (2003) semble avoir disparu de leurs pratiques. Ils sont aussi de grands confectionneurs d'instruments de musique (flûtes, maracas), de parures en graines ou en perles et de coiffes traditionnelles destinés aux diverses cérémonies. Des décorations corporelles, telles les peintures faciales dont les motifs peints représentent souvent des animaux, sont aussi réservées pour les fêtes.

⁷ Photos : Isabelle Martin (2014, 2018).

⁸ Photo : Isabelle Martin (2014).



Costume traditionnel parikwene

Photo Isabelle Martin (2014)



Coiffe en plumes et collier en perles

Photo Isabelle Martin (2016)



Chant traditionnel parikwene

Photos : Isabelle Martin, 2014



Danse traditionnelle avec maracas

Photo Isabelle Martin (2016)

Les Parikwene avaient une organisation sociale s'appuyant sur six clans patrilineaires et qui était traditionnellement basée sur la monogamie (Grenand, 2009). Aujourd'hui, il n'existe plus vraiment de règle stricte comme cela était le cas auparavant dans les clans.

L'autorité politique dans les villages est donnée « à un capitaine » qui bien souvent est la personne la plus âgée de la communauté. Cette fonction de capitaine n'était pas transmise par héritage chez les Parikwene résidant au Brésil. En revanche, en Guyane, Grenand (2009 : 37) évoque une transmission « plus ou moins héréditaire ». Depuis mars 2018 les deux villages (Espérance 1 & Espérance 2) ont chacun un capitaine.

Aujourd'hui encore certaines traditions perdurent comme le montrent les photos ci-dessous où l'on aperçoit une production de couac dans le village Espérance 1.

Production de couac au village Espérance 1 (Saint-Georges)



Photos Isabelle Martin (2016)

Cependant, les Parikwene vivent des transformations dans leurs modes de vie car ils cohabitent en Guyane avec d'autres groupes socio-culturels. Certaines de ces transformations ont été évoquées dans des entretiens, comme celui de Sylvie :

Exemple 1 : "eh ben a tout chanjé aprésan"

Illustration

Sylvie

• mo té bien kontan pou si i gen oun kour pou langaj palikur / i té bon hen / gadé dé fwa mo ka palé ké mo mari / é nou mèm nou ka fè nou couac / dé fwa nou ka fè nou couac la / nou ka fè nou couac pou manjé / hen ben a tout chanjé aprésan / a ren ki rété manaré selman / nou toujou ka fè manaré ké arouman / pou pasé farin a / hen ben / pou.. pou fè farin a sek / avan pou pasél hen ben avan / a ké koulèv nou ka travail a ké koulèv / jodla i pa gen koulèv enkó' (J'aurai été bien contente si il y avait un cours en langue palikur, ça serait bien. Tu vois des fois je discute avec mon mari en faisant notre couac, des fois nous faisons le couac ici, on le fait pour manger. Et bien maintenant tout a changé,

il y a que le manaré qui subsiste encore. On fait notre manaré avec les brins d'arouman, pour passer la farine, pour que la farine sèche il faut la passer avant c'est avec la couleuvre que l'on travaille c'est avec la couleuvre. Aujourd'hui il n'y a plus de couleuvre encore !)

Enquêtrice

• a ké kisa yé ka fèl' (Ils le font avec quoi ?)

Sylvie

• a ké.. bet é.. yé ka.. Brésil yé ka di prèse / (C'est avec une chose qu'ils appellent prèse au Brésil)

Enquêtrice

• a wè prèse (Ah ouais presse)

Sylvie

• prèse to wè hen ben a sa' nou ka travail / pa gen enko euh di / avan ké nou ka fè nou travail tout kalté tradisionel hen ben sa kalé pou fini / a tout moun la ba kon sa / a kon sa mèm ké +[pron=pi] konsa mèm (Tu vois c'est avec la presse que l'on travaille, il n'y a plus (de couleuvre). Avant on faisait notre travail de manière traditionnelle et bien maintenant tout cela se perd. Et c'est pour tout le monde pareil, c'est comme ça.

Sylvie explique ainsi que si le couac est encore préparé par elle avec le manaré, la couleuvre n'est plus utilisée (« jodla i pa gen koulèv enko' » : « aujourd'hui il n'y a plus de couleuvre) qui a été remplacée par une presse.

Les transformations subies interviennent dans différents domaines : au niveau social (avec l'accès au minima sociaux), au niveau des croyances (en rejetant le chamanisme des anciens et en s'attachant au « christianisme protestant (évangélique et adventiste) » (Oiara Bonilla, 2010 : 312). Ceci peut être analysé comme la conséquence d'une « acculturation liée à la non prise en compte de leurs modes de vies dans la vie publique et l'impact de l'école sur leurs pratiques linguistiques et culturelles » (Tiouka 2016 : 202). Ces transformations s'observent aussi au travers de leur entrée dans la société de consommation avec les achats de produits de consommation manufacturés.

1.3. Chapitre 3 : la commune de Saint-Georges de l'Oyapock

1.3.1. Section 1 : repères historiques et démographiques

La région de l'Oyapock est découverte vers l'an 1500 par l'explorateur et navigateur espagnol Vicente Yáñez Pinson. Des explorations sur le haut-Oyapock ont lieu dès le 17^{ème} siècle. Durant le XVII^e siècle, chronologiquement, les Anglais, les Hollandais, les Portugais et les Français ont pris part à une colonisation hâtive

au travers d'essais d'implantations et d'expéditions⁹. À l'époque coloniale, la région de l'Oyapock est reconnue comme étant la région guyanaise la plus densément peuplée notamment par de nombreux amérindiens, ce qui entraîne des contacts considérables avec les colonisateurs européens. Par ailleurs, comme pour d'autres régions de la Guyane, l'Oyapock a vécu, à plus petite échelle, deux grands moments historiques : le bagne avec 310 bagnards et dix surveillants (1853-1865) et l'orpaillage. Autrefois appelée la vallée de l'Oyapock, cette région deviendra en 1721 une colonie dénommée la « colonie Oyapock » (Géhin, 2009). La production et l'exploitation aurifère ont provoqué une immigration massive de diverses populations provenant des Antilles françaises et anglaises (Martinique, Guadeloupe, Sainte-Lucie, Dominique).

Pendant les années 1820 et 1870 le bassin de l'Oyapock connaît donc une période de ruée vers l'or qui voit l'installation de Saamaka venus du Surinam et ayant la réputation d'être des piroguiers experts. La population saamaka s'établira vers les années 1900 dans un petit hameau situé en aval de Saint-Georges appelé Tampack. Environ 300 personnes composées d'hommes saamaka, de femmes créoles et d'enfants résidaient dans ce village situé à environ quinze minutes par voie fluviale du bourg de Saint-Georges (Géhin, 2009). Durant cette même période, la perte du territoire contesté franco/brésilien dont la frontière est désormais fixée sur l'Oyapock, provoque le retour des populations françaises et l'installation d'Amérindiens parikwene du côté de la rive gauche du fleuve Oyapock (Launey, 2003).

Les années trente sont marquées par deux faits marquants : le découpage de l'espace guyanais avec la création du territoire de l'Inini en 1930 (aboli en 1969) qui ne prévoyait aucune obligation scolaire pour les amérindiens et businenge des régions de l'intérieur et l'arrêt de la transportation en 1938 (Mam-Lam-Fouck, 2002).

À la période où la Guyane accède au statut de département français, en 1946, le territoire de l'Oyapock qui s'étendait de Ouanary à Saut-Maripa, devient la commune de Saint-Georges.

⁹ Voir ci-dessus, chapitre 1, section 3.



Carte 6 : Saint-Georges de l'Oyapock en Guyane

Source : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Saint-Georges_\(Guyane\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Saint-Georges_(Guyane))

Saint-Georges, indiquée en rouge sur la carte de la Guyane ci-dessus, a une superficie de 2320 Km². Elle est limitée à l'est par le fleuve Oyapock qui constitue une frontière naturelle avec le Brésil. La commune est constituée de quatre agglomérations : le bourg de Saint-Georges, Trois-Palétuviers qui est un village amérindien d'environ 200 personnes essentiellement situé à 20 km, soit 45 minutes en pirogue, Tampack, anciennement village saaamaka, situé à 5 km en aval du bourg à environ quinze minutes par voie fluviale et le hameau Blondin, situé à cinq minutes en amont du bourg principal.

En 1961, d'après des recensements¹⁰ de population effectués dans les communes, la population oyapockoise s'élève à 649 personnes. La croissance démographique ne va pas cesser de progresser comme l'indique le tableau ci-dessous. Aujourd'hui, la population de la commune compte environ 4115 habitants (Insee, 2016). Ces chiffres non exhaustifs du fait de la présence de populations installées de façon illégale (non recensées) sur la commune, montrent une progression croissante de la population et donnent à ce territoire le visage d'un paysage culturel et linguistique très diversifié.

Tableau 1 : évolution de la population de Saint-Georges de l'Oyapock¹¹

1961	1967	1974	1982	1990	1999	2006	2007	2012
649	817	1041	1199	1523	2153	3419	3605	3855

¹⁰ INSEE, 1962. Historique de la population des communes de 1961 à 2008.

¹¹ INSEE : Population sans doubles comptes à partir de 1961 puis population municipale à partir de 2006.

Aujourd'hui encore, de nombreuses langues cohabitent dans cet espace oyapockois (créoles à base lexicale française et anglo-portugaise, amérindiennes, français, portugais). À cela on peut ajouter d'autres langues dont la présence est liée à des mobilités plus récentes. En effet, il est à noter que depuis 2003, Saint Georges est desservi par la route, ce qui d'une part a entraîné une arrivée massive de fonctionnaires de police notamment de la Police Aux Frontières (PAF) à partir de l'année 2005, mais ce désenclavement a aussi permis l'arrivée de populations venues spontanément d'ailleurs. Ces migrations ont accentué et diversifié la population de la commune de Saint-Georges de l'Oyapock.

1.3.2. Section 2 : les villages parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock

La majorité des Amérindiens parikwene de Saint-Georges, malgré une intégration sociale et économique de longue date dans la commune, maintiennent un mode de vie communautaire et vivent dans des villages que l'on pourrait aussi qualifier de quartiers « peri-urbains ».

Dans la conception du village, il y a un chef de village et une organisation propre. Traditionnellement, c'est un fondateur du village qui a créé un premier carbet avec la famille et la parenté, puis d'autres familles s'y sont installées au fil du temps. Cette vie en communauté permet de maintenir les pratiques culturelles et artisanales mais peut aussi faciliter le maintien de la langue familiale. Les trois plus grands villages parikwene sur lesquels porte notre étude, sont dénommés les villages Espérance 1 et 2, le troisième est appelé village Philogène, nom du fondateur de ce village créé en 1974.

Sur le plan ci-dessous, nous pouvons voir l'emplacement des trois villages.



Plan 1 (Martin Isabelle, 2017)

Ces sites ont des histoires et des caractéristiques différentes qui sont décrites ci-dessous.

1.3.2.1. Histoire des trois villages

L'histoire des trois villages permet de mieux appréhender les caractéristiques des populations qui les composent. Si nous avons pu voir que l'histoire des Parikwene est une histoire transfrontalière ancienne, ces trois villages ont pour caractéristique d'avoir été créés du fait de mobilités récentes plaçant ainsi leurs habitants à la croisée de deux catégorisations : « autochtones » et « migrants ».

Les villages Espérance 1 et Philogène ont été créés par des Parikwene qui sont arrivés en Guyane dans les années 1970. Le village Espérance 1 a été créé à cette époque. Capiberibe, Cristinoi & Grenand (2009) évoquent la création du village Espérance 1 dans leur écrit et indiquent que leurs habitants se caractérisent par une assimilation marquée par l'accès à la nationalité française et l'intégration socio-économique. Les Parikwene de ce village ont aussi la particularité d'avoir été plus longtemps au contact des populations créoles. D'après Baumann (1998 ; cité par Puren, 2007 : 284) entre les années 1960 et 1970 environ les deux tiers de la population amérindienne accèdent au statut de citoyens français. Le but de cette politique dite de « francisation » était avant tout un moyen de les « civiliser » en les intégrant à la société guyanaise et de leur permettre d'accéder à une éducation

dispensée en langue française. C'est ainsi que les premiers Parikwene arrivés dans les années 1970 ont obtenu la nationalité française. Cet épisode historique pourrait jouer un rôle crucial dans la compréhension du processus de transmission du parikwaki. En effet quel rôle pourrait jouer (et que pèserait) la politique linguistique familiale face une politique linguistique d'Etat, résolument orientée vers l'assimilation et la francisation ? À cette époque les Parikwene du village Philogène faisaient eux aussi partie de cette première vague. Ils habitaient pour certains dans le premier village et pour d'autres aux abords de la rivière dite Gabaret. Ils sont donc concernés comme ceux du village Espérance 1 pour la grande majorité par le statut de citoyen français accordé dans les années 70. Au vu de ces caractéristiques communes en termes d'implantation historique à Saint-Georges de l'Oyapock, il semble donc judicieux de coupler les résultats obtenus du Village Espérance 1 avec ceux du Village Philogène. Un des premiers critères distinctifs pour ces deux villages est celui de la nationalité. En effet, la majorité de leurs habitants ont la nationalité française : sur 41 habitants, seuls 7 ont la nationalité brésilienne et les plus anciens d'entre eux sont présents depuis plus de 50 ans.

Inversement, dans le village 2, la mobilité depuis le Brésil date des années 90. Ils sont majoritairement sans emploi et certaines des enquêtes menées laissent entendre que le parikwaki y serait encore bien transmis dans les familles. La majorité des habitants (17 sur 21) a la nationalité brésilienne et aucun d'entre eux n'est présent sur le territoire guyanais depuis plus de 40 ans. Une telle réalité sociologique semble produire une incidence sur le rapport à la langue et ses conditions de transmission. Le parikwaki serait-il plus préservé dans un contexte de séparation ou de marginalisation ?

1.3.2.2. Les habitants des trois villages

La connaissance des caractéristiques des habitants des trois villages est issue d'une enquête par questionnaire (annexe 1). Chronologiquement, cette enquête est postérieure aux enquêtes quantitatives et qualitatives dont la méthodologie sera présentée dans le chapitre 6. Cependant, pour des raisons de cohérence en lien avec la présentation du contexte, choix a été fait de présenter la méthodologie de cette enquête dans cette sous-partie. Il s'agit d'une enquête complémentaire dont la justification s'explique par des intuitions liées aux premiers résultats des analyses des entretiens. En effet, ceux-ci semblaient mettre en évidence des différences entre les trois villages du point de vue des pratiques langagières familiales avec une présence du parikwaki plus importante pour le village Espérance 2.

1.3.2.2.1. Méthodologie¹²

L'objectif de l'enquête était d'identifier des facteurs permettant d'expliquer la moindre transmission du parikwaki apparente par les parents dans le village Espérance 1 par rapport au village Espérance 2.

Cette enquête socio-professionnelle par questionnaire, débutée le 11 avril 2018 et achevée le 6 juillet 2018 a été menée auprès de 62 personnes.

Les entretiens n'ont pu avoir lieu que les matins vers 9 heures et les après-midis vers 15 heures ce qui pouvait laisser penser que potentiellement les personnes qui travaillaient ne seraient pas forcément présentes aux horaires convenus. Cependant la majorité des habitants de ces villages sont sans emploi et ceux qui travaillent sont en général salariés dans des institutions publiques avec des journées continues¹³.

Toutes les données recueillies ont été encodées dans un tableau Excel et ont ensuite fait l'objet d'analyses.

L'enquête avait plusieurs objectifs :

- 1) Apporter un complément d'informations à notre étude initiale.
- 2) Collecter des informations sur les caractéristiques des familles.
- 3) Vérifier une de nos hypothèses de départ autour de la question de la transmission.

Cette hypothèse était fondée sur le fait qu'il y avait possiblement une variable relative à la localisation spatiale et à l'histoire des villages expliquant que le taux de transmission de la langue parikwaki, dans les pratiques déclarées à l'exclusion d'autres langues, paraissait plus important dans deux villages sur trois, le village Espérance 2 et le village Philogène.

De plus, sur les différences observées entre ces sites, ayant des histoires différentes, nous avons cherché à démontrer de manière chiffrée si certaines caractéristiques propres à ces villages (la chronologie d'installation des familles, la durée d'implantation des personnes sur le territoire guyanais, l'intégration socio-économique, la scolarité ainsi que la nationalité française) pouvaient expliquer, d'une part, le choix de transmettre ou non la langue familiale aux enfants et, d'autre part, les raisons pour lesquelles il y avait moins de transmission de la langue familiale selon les pratiques déclarées par les parents alors que celle-ci était plus transmise aux enfants par le biais des grands parents, principalement dans le village Espérance 1.

Le questionnaire comprend une série de questions avec, au préalable, une partie concernant le profil de chaque interrogé intégrant des renseignements tels que le

¹² Une deuxième enquête complémentaire a été menée sur les langues parlées entre les différents membres de la famille. Elle est présentée dans la section 1 du chapitre 3.

¹³ Donc en général hors de leur cadre professionnel les après-midis.

sexe, l'âge, le lieu de naissance, la nationalité, la langue du conjoint, la nationalité des parents, et la date d'arrivée à Saint-Georges. Les renseignements recueillis portent ensuite sur la scolarité, le niveau d'étude, ainsi que la profession de la personne interrogée, pour enfin conclure avec des renseignements sur les langues parlées avec les enfants.

62 personnes vivant toutes dans l'un des trois villages parikwene de la commune de Saint-Georges de l'Oyapock ont ainsi été interrogées. 28 personnes l'ont été dans le village Espérance 1 qui comprend trente-quatre habitations. Parmi ces trente-quatre habitations, 30 sont habitées par des familles parikwene et les quatre autres sont louées par des personnes non parikwene. Pour ce qui concerne le village Espérance 2, nous avons interrogé 21 personnes sachant que celui-ci est composé de vingt-deux habitations. Enfin, dans le Village Philogène, où vivent douze familles, treize personnes ont été interrogées.

Nous pouvons dire que les résultats obtenus pour cette étude, sont représentatifs dans la mesure où la quasi-totalité des familles a été interrogée. Il s'agissait en effet d'obtenir un diagnostic le plus exhaustif possible de la situation sociodémographique, scolaire, professionnelle et linguistique de chaque interrogé afin de vérifier les hypothèses concernant les facteurs sociaux externes pouvant impacter la transmission du parikwaki.

1.3.2.2.2. Caractéristiques de la population des trois villages

L'enquête a été menée majoritairement auprès de femmes (60% des répondants) :

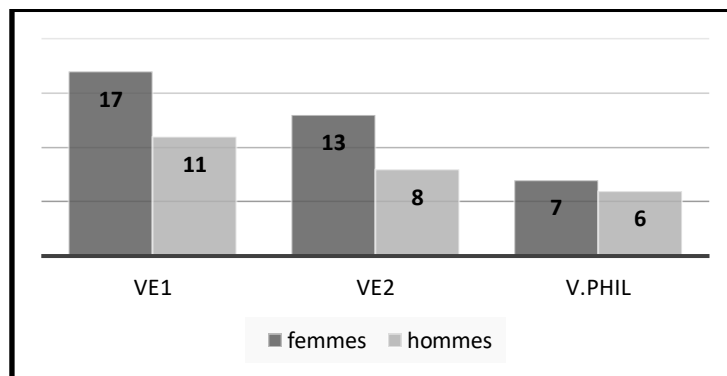


Figure 1 : répartition de la population interrogée selon le genre

Le graphique ci-dessous, indique la répartition des lieux de naissance de la totalité des participants sur l'ensemble des trois villages en fonction de leur tranche d'âge :

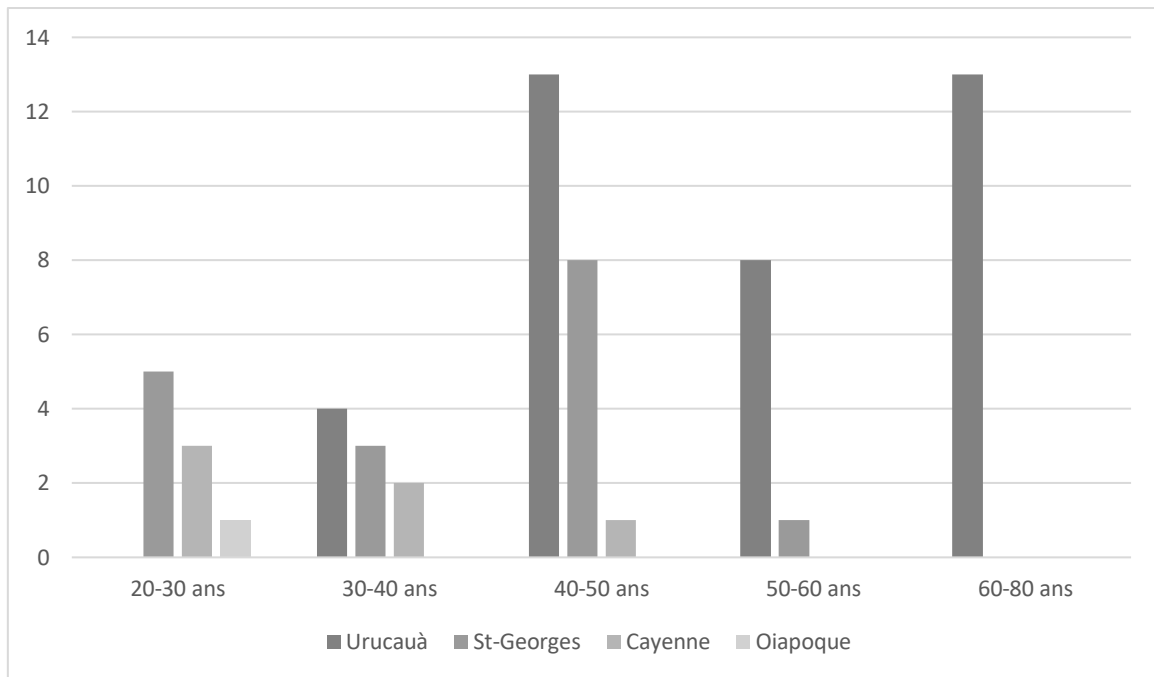


Figure 2 : répartition de la population interrogée selon le lieu de naissance

La totalité des 20-30 ans est donc née en Guyane que ce soit à Saint-Georges ou à Cayenne¹⁴ et inversement, tous les plus de 60 ans et 89% des 50-60 ans sont nés au Brésil et plus spécifiquement à Urucauà (soit avant la première vague de mobilité des années 1970).

La majorité des habitants des villages Espérance 1 et 2 est née à Urucauà (dont plus de 80% pour ceux du village 2) tandis que la majorité des habitants interrogés du village Philogène est née à Saint-Georges (il s'agit majoritairement de la seconde génération).

¹⁴ Les naissances à Cayenne étant très certainement liées au fait qu'il n'y a pas de centre hospitalier à Saint-Georges.

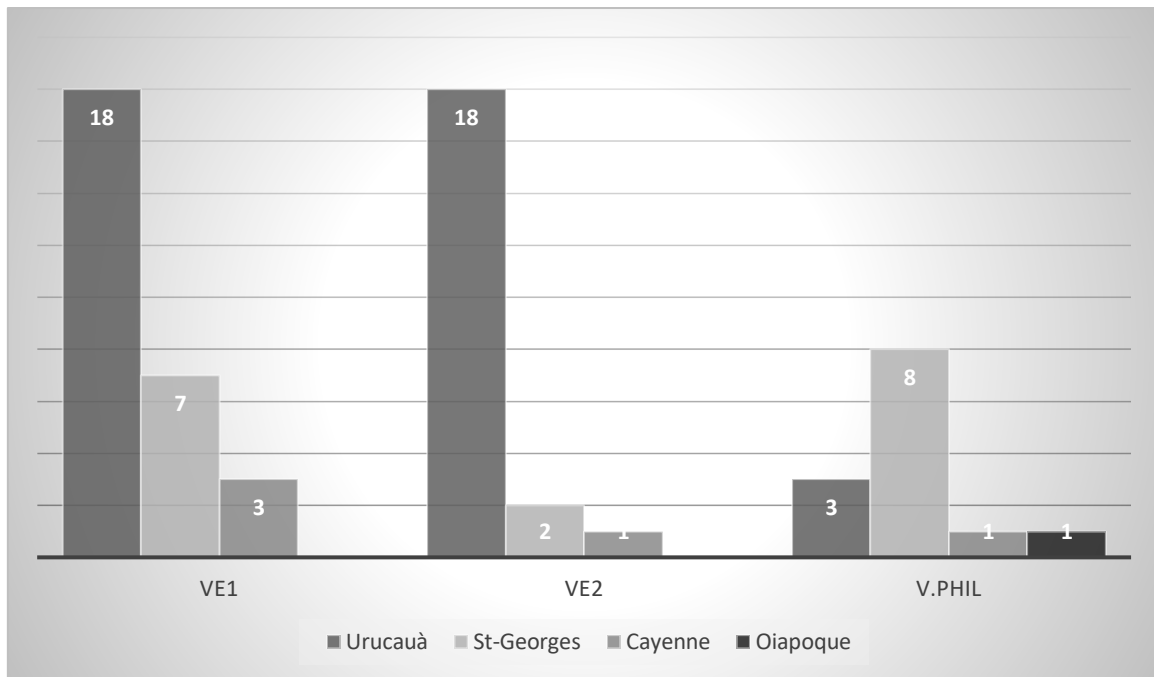


Figure 3 : lieu de naissance des habitants selon le lieu de résidence

Enfin, on constate que sur les 24 habitants de nationalité brésilienne, la majorité habite le village Espérance 2 (70%). Ce critère de nationalité qui caractérise le village Espérance 2 est en rapport avec la fondation plus tardive du village. Un tel facteur pourrait expliquer la vigueur du parikwaki dans le premier cas plus que dans le second. Le faible pourcentage de personne ayant la nationalité brésilienne dans les villages Espérance 1 et Philogène s'explique par le fait qu'une grande partie d'entre eux s'est installée en Guyane lors d'une première vague de migratoire dans les années 70 à l'époque de la politique de francisation (Renault-Lescure & Migge, 2009 : 8). Il faut également noter que 50% des personnes interrogées en VE1 ont une durée d'installation de 40 ans alors qu'une telle durée est totalement absente dans le village 2.

61% des personnes interrogées ont été scolarisés en Guyane. Cependant, là où 70% l'ont été pour les villages Espérance 1 et Philogène, ce n'est le cas que pour 43% des habitants du village Espérance 2. L'âge d'arrivée sur le territoire est ici un facteur important : les personnes non scolarisées en Guyane sont ainsi majoritairement celles qui sont arrivées à l'âge adulte ou à l'adolescence (c'est le cas pour 9 des 12 personnes non scolarisées du village Espérance 2). En ce qui concerne les niveaux d'études, il n'existe pas de différences notoires entre les trois villages puisque 90% des interrogés sont sans diplôme. Cependant, les parcours des habitants des villages se différencient assez clairement en termes d'insertion professionnelle et notamment pour le village Espérance 1 où 54% des répondants déclare avoir déjà eu un emploi contre 23% pour le village Philogène que l'on peut comparer au 0% du village Espérance 2 qui est composé de personnes majoritairement arrivées dans les années 1990.

L'ensemble des personnes interrogées déclare que leurs parents étaient locuteurs de parikwaki.

Plus de 80% des conjoints des personnes interrogées dans les villages Espérance 1 et 2 sont locuteurs de parikwaki, contre 60% pour ceux du village Philogène. 71% des couples sont donc palikurophones et 19% sont des couples où un des conjoints ne parle pas le parikwaki.

En ce qui concerne les pratiques déclarées pour les interactions avec les enfants, on constate des différences assez marquées entre le village Espérance 2 et les deux autres villages. Ainsi, là où 18 répondants sur 21 pour le village Espérance 2 déclarent parler le parikwaki à leurs enfants (les trois autres déclarant le parler en plus du créole), dans les deux autres villages plus de la moitié déclarent leur parler parikwaki (15 sur 27 VE1 et 6 sur 13 VPhil.) ou d'autres langues en plus du palikur. Le parikwaki serait donc encore présent dans les interactions parents-enfants dans tous les villages mais de manière beaucoup plus marquée pour le village Espérance 2. Les autres langues utilisées avec les enfants étant :

- Le créole
- Le français
- Le portugais

Pour résumer, nous retenons le constat suivant : là où le parikwaki domine nettement dans les pratiques déclarées, à l'exclusion des autres langues, chez les habitants du VE2, le parikwaki coexiste avec d'autres langues chez les habitants du VE1 et V. Phil. L'hypothèse d'un effet acculturatif en rapport avec l'ancienneté de l'installation pourrait être avancée.

Par ailleurs, pour les trois villages, on constate que les personnes qui déclarent parler exclusivement le parikwaki aux générations plus jeunes sont, à l'exception d'un cas, des personnes âgées de plus de 55 ans qui correspondent donc à la première génération arrivée sur le territoire. Le graphique ci-dessous synthétise les réponses données, tous âges confondus :

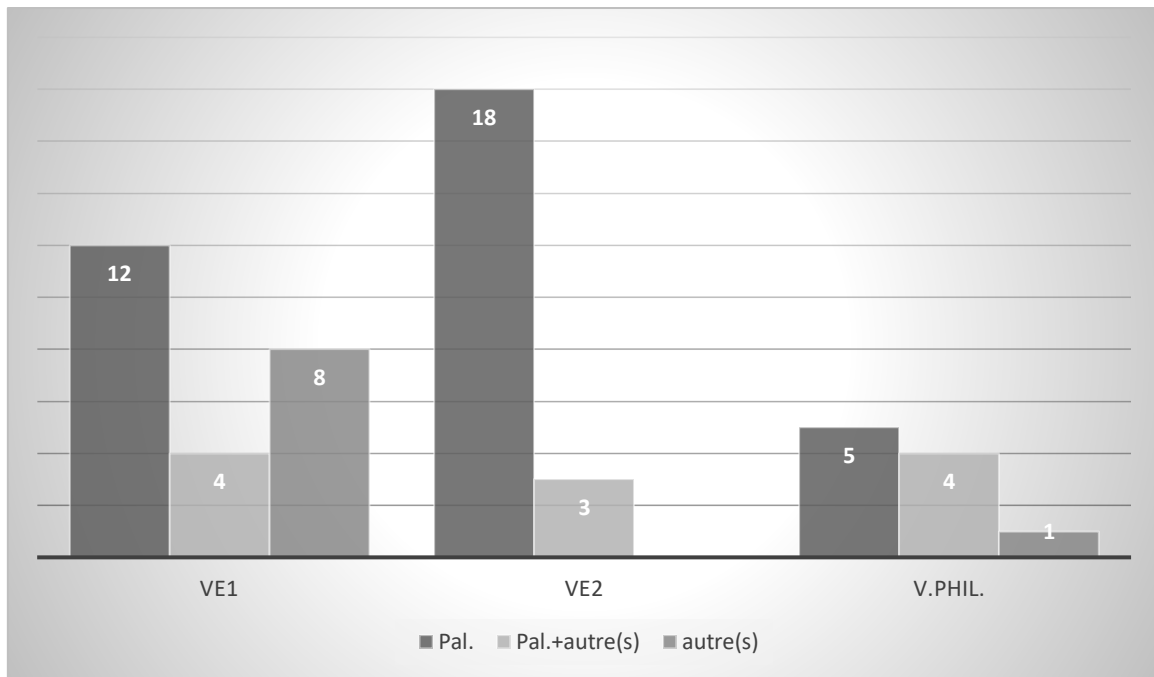


Figure 4 : langues que les parents déclarent parler à leurs enfants

En dépit des différences inter-villages soulignées plus haut, il ressort de ce graphique une tendance à la domination du parikwaki soit comme langue exclusive, soit comme langue cohabitant avec d'autres langues et ce dans les trois villages. Cependant, pour le village Espérance 2, aucune langue ne vient supplanter complètement le parikwaki.

En ce qui concerne les langues dans lesquelles les enfants répondent à leurs parents quelques différences se dessinent entre les trois villages. Alors que dans le village 1, 14 enfants sur 21 répondraient uniquement en parikwaki et six en créole et en parikwaki, dans le village 2 sur 27 utiliseraient d'autres langues ou d'autres langues en plus du parikwaki (dont 18 excluant le parikwaki). Et enfin, au village Philogène 6 sur 10 déclarent parler le parikwaki ou le parikwaki et une autre langue. Notons également la prédominance de l'emploi du créole qui est nommé dans 17 cas pour le village Espérance 2 et dans 12 cas employé à l'exclusion de toute autre langue.

Le graphique ci-dessous synthétise les réponses :

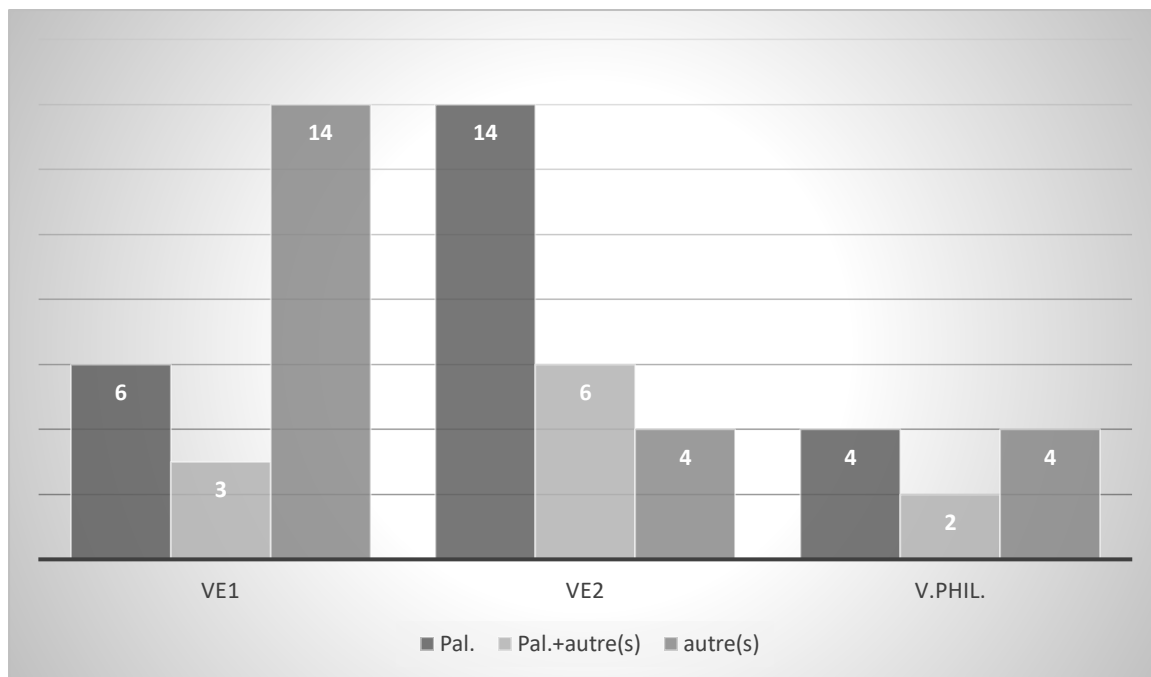


Figure 5 : langues que les parents déclarent que leurs enfants leur parlent

Alors que dans le VE2, le parikwaki exclusif domine très majoritairement selon les déclarations des parents (60%), ce cas de figure représente seulement 26% dans le VE1. Cette situation est de l'ordre de 40% dans le V.Phil. Ces résultats montrent que le parikwaki semble beaucoup plus parlé par les enfants dans le village Espérance 2.

Les résultats obtenus permettent de mettre en lumière certaines caractéristiques (socio-économiques, sociodémographiques, ethnoculturelles, scolarité et niveau d'instruction) propres aux trois villages étudiés qui selon nous expliqueraient le choix de maintenir ou pas la langue parikwaki dans les familles. Les variables contextuelles les plus importantes et les plus significatives qui différencient les villages, et qui ressortent de manière forte dans l'enquête effectuée pour expliquer les politiques linguistiques familiales, sont la nationalité, l'emploi ainsi que l'ancienneté dans les villages.

Effectivement, la force de l'usage du parikwaki dans le milieu familial, c'est-à-dire sa transmission par les adultes d'une part, et le comportement langagier des jeunes au regard de cet usage, d'autre part, paraissent différer selon les variables contextuelles citées. Le contraste est très net quand nous comparons la situation linguistique dans le groupe VE1 et le groupe VE2. C'est en termes d'acculturation, c'est-à-dire selon le degré d'altération des cultures en présence dans une situation inégalitaire, que pourrait s'expliquer, à ce stade, le niveau de maintien de la langue du groupe minoré. Là où l'ancienneté d'installation sur le territoire est la plus élevée, c'est là aussi que l'effet des cultures dominantes opère de manière forte. De nationalité française à 85%, le groupe VE1 est à la fois le plus ancien, le mieux inséré professionnellement (relativement), mais aussi le groupe qui a le plus connu l'école française et qui a été le plus exposé à ses finalités assimilationnistes. À

l'opposé, le groupe VE2 a une ancienneté moins élevée et son taux de naturalisation est très faible, soit 19% seulement. Son insertion professionnelle dans le secteur formel est quasi nulle et sa fréquentation de l'école de la République est plus faible que dans VE1 (soit 43%, contre 70% pour VE1 et VPhi). Ces caractéristiques sociologiques paraissent tout à fait corrélées aux pratiques linguistiques déclarées par les enquêtés. Ainsi nous constatons que si la langue parikwaki serait transmise, au vu des déclarations, majoritairement dans les trois villages, des variations significatives existent entre eux.

Là où le parikwaki domine nettement dans les interactions déclarées, à l'exclusion des autres langues chez les habitants du VE2, il coexiste avec d'autres langues chez les habitants du VE1 et V. Phil. Les langues créole, portugaise et française sont très présentes dans ces derniers cas, sans aucun doute en rapport avec le poids démographique et/ou linguistique de ces langues sur le territoire. Au niveau des pratiques des enfants, une différence se dessine entre les habitants du VE1 et VE2. L'usage exclusif du parikwaki est prégnant chez les enfants du VE2 dans une proportion de 60% contre 26% chez les enfants du VE1.

De tels résultats nous conduisent à souligner, encore une fois, le poids considérable des variables contextuelles dans les pratiques langagières familiales telles qu'elles sont déclarées ici. Dans un contexte si inégalitaire entre groupes socioculturels, les langues minorées et minoritaires ont-elles véritablement une chance de se maintenir ? Ou fait-il envisager des leviers autres pour leur survie et leur perpétuation ?

Enfin, dans le but de mieux appréhender la place des différentes langues dans ces pratiques familiales déclarées, il semble nécessaire de s'intéresser au contexte sociolinguistique global (Guyane) et plus spécifique (Saint-Georges de l'Oyapock) dans lequel elles s'inscrivent.

Deuxième partie : paysage sociolinguistique et politiques linguistiques familiales

2.1. Chapitre 4 : les contextes sociolinguistiques guyanais et oyapockois

2.1.1. Section 1 : le contexte sociolinguistique guyanais

La Guyane, héritière de plus de trois siècles de colonisation française, a accédé au statut de département français en 1946, puis au statut de collectivité territoriale le 13 décembre 2015. La langue française est son unique langue officielle et nationale depuis la période de la départementalisation tandis que certaines langues ont une forme de reconnaissance en tant que langues régionales ou langues de France. Cette région ultramarine de la République française, seul département français situé au nord de l'Amérique du Sud, se caractérise par une grande diversité linguistique (Queixalos, 2000 ; Collomb, 2009 ; Légliise, 2004).

2.1.1.1. Le paysage sociolinguistique guyanais

Délimitée par deux grands pays, le Surinam à l'ouest et le Brésil à l'est et au sud, avec lesquels elle partage de nombreux kilomètres de frontières, la Guyane a toujours attiré de nombreuses populations sur son sol, notamment du fait de sa localisation sur le continent sud-américain, de sa position géostratégique en tant que porte d'entrée du Surinam et du Brésil, et de son appartenance à l'Europe mais également du fait des politiques successives de peuplements évoquées ci-dessus (Piantoni, 2009). Elle est le seul territoire sud-américain où la langue officielle, de scolarisation, est le français là où ses voisins, plus ou moins proches, ont pour langues officielles et/ou véhiculaire le portugais (Brésil), le néerlandais et le sranan tongo (Surinam), l'anglais et le *Guyanese Creole* (Guyana) et l'espagnol (autres pays de l'Amérique du Sud). En 2006, l'INSEE¹⁵ comptabilisait 139 nationalités différentes sur le territoire.

Bien que le français soit la seule langue officielle, il n'en reste pas moins qu'un grand nombre de langues y cohabitent et sont en contact permanent avec lui. L'arrivée de ces langues est liée aux différentes mobilités évoquées ci-dessus. Des communautés diverses caractérisent donc la population de la Guyane (Goury, 2001-2002). Une telle mobilité a eu un réel impact aux niveaux économique,

¹⁵ file:///C:/Users/albys/Downloads/atlas_immigres_gy.pdf

démographique et a fait émerger une diversité linguistique considérable qui a une incidence certaine sur le système éducatif (Goury & al, 2000). Ces migrations ont de plus été, d'après Léglise (2008 : 1), le fruit d'un « accroissement du plurilinguisme de la population » et ont participé à la véhicularisation de certaines langues en présence ». Cette diversité linguistique n'a rien de spécifique à la Guyane mais elle est souvent mise en relation avec la question des migrations, tandis qu'en Guyane elle concerne aussi des enfants de nationalité française et des langues dites de France. L'allophonie du public scolaire n'est donc pas uniquement synonyme de migrations entrantes (Alby & Ho-A-Sim, 2010). Les populations autochtones présentes depuis plusieurs siècles ainsi que les populations issues de mobilités plus tardives ont pour caractéristique d'être allophones et d'avoir comme langue première des langues qui sont très présentes au quotidien dans la société guyanaise (Léglise, 2007).

A l'heure actuelle, grâce à une connaissance plus développée de la réalité sociolinguistique guyanaise, on peut constater que le département se trouve dans une situation sociolinguistique singulière où le français (langue officielle) cohabite avec une quarantaine d'autres langues de familles linguistiques et aux statuts multiples (Léglise, 2007). Parmi ces quarante langues, dix d'entre-elles sont reconnues par le ministère de la Culture comme étant des « langues de France », c'est à dire « des langues régionales ou minoritaires parlées traditionnellement par des citoyens français sur le territoire de la République, et qui ne sont langue officielle d'aucun État » (Cerquiglini, 2008 : 3).

Six d'entre-elles sont des langues amérindiennes se répartissent en trois familles linguistiques différentes : la famille caribe (kali'na, wayana, apalai), la famille tupi-guarani (wayāpi, teko) et la famille arawak (parikwaki, lokono). À celles-ci s'ajoutent les langues businenge qui sont des créoles à base lexicale anglaise au sein desquelles on trouve le nenge tongo qui regroupe trois variétés linguistiques (aluku, ndjuka, et pamaka) et le saamaka un créole à base lexicale anglo-portugaise (Renault-Lescure & Migge, 2009). Tous ces créoles à base lexicale anglaise et anglo-portugaise sont issus des populations esclaves noires marrons qui ont fui les plantations du Surinam durant le 18^{ème} siècle (Léglise, 2008). Parmi les « langues de France » on trouve également le hmong, langue venue d'Asie appartenant à la famille miao-yao (Léglise, 2007). Plusieurs langues européennes, asiatiques et orientales issues de l'immigration sont aussi présentes en Guyane.

C'est ainsi que dans le paysage linguistique guyanais, en plus de la langue française de nombreuses langues cohabitent. On notera, en résumé, que le paysage linguistique du département de la Guyane française, dont l'ensemble des langues est représenté synthétiquement dans le tableau ci-après, est donc le produit de plusieurs langues en contact, déjà présentes, pour certaines, avant même la colonisation française, ainsi que le fruit de mobilités liées à l'esclavage, au bagne et à la ruée vers l'or, aux tentatives de peuplement du territoire et à des mobilités plus récentes.

Tableau 2 : les langues parlées en Guyane française (adapté de Légglise, 2007 : 48)

GROUPE DE LANGUES	NOMS DES LANGUES
Langues européennes	français / portugais du Brésil / anglais du Guyana / espagnol / néerlandais / italien / tchèque / polonais
Langues créoles à base lexicale française	créole guyanais / créole haïtien / créole martiniquais créole guadeloupéen / créole de Sainte-Lucie / créole réunionnais
Langues créoles à base lexicale anglaise	ndjuka / pamaka / aluku sranan tongo (langue du Surinam)
Langue créole à base lexicale anglo-portugaise	saamaka
Langues amérindiennes	kali'na / wayana / apalaï / parikwaki / lokono / teko / wayampi
Langues asiatiques	hmong / hindi / hakka / mandarin / cantonais / javanais / lao
Langues orientales	libanais / syrien

2.1.1.2. Des politiques linguistiques engendrant des processus de minorisation

Différentes fonctions notamment sociales, économiques, culturelles ou éducatives sont attribuées aux langues. Les fonctions des langues sont catégorisées d'après Calvet (2014) repris par Atcero (2015) selon qu' « elles peuvent peser un poids économique, numérique et symbolique plus ou moins important » (Légglise & al, 2013 :1).

De ce point de vue, la Guyane française est un territoire qui cultive les paradoxes : à la fois doté d'une diversité linguistique indiscutable mais avec au plan politique, en tant que département français, la défense d'une idéologie du monolinguisme.

Le tableau ci-dessous synthétise les statuts et fonctions des langues présentes sur le territoire guyanais.

Tableau 3 : classification des langues selon les types et les fonctions (adapté de Atcero, 2015 et Légglise, 2013)

Types	Noms de langues présentes en Guyane et caractéristiques	Fonctions
<i>Langue officielle</i>	Le français	Elle est la langue officielle au niveau national. Elle est utilisée dans le cadre des activités officielles : pouvoir législatif, exécutif, judiciaire. C'est aussi la langue qui est spécifiée dans la constitution des pays. En France elle est précisée dans l'article 2 de

		la constitution selon les termes suivants : « La langue de la République est le français ».
<i>Langue nationale</i>	Le français La langue des institutions, des administrations, de l'école, de la justice.	Elle est langue officielle au niveau national ce qui suppose son usage dans l'espace public.
<i>Langue régionale (ministère de l'éducation nationale)</i>	Le créole guyanais	L'enseignement des langues régionales s'est progressivement développé au sein de cette institution. Plus récemment, ce ministère s'appuie sur l'article 75-1 de la constitution aux termes duquel « les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France pour confirmer la volonté institutionnelle d'œuvrer pour la préservation et la valorisation de ces langues notamment au travers de leur enseignement. Pour la Guyane, seul le « créole » (le texte englobe tous les créoles et l'on peut supposer qu'il ne concerne que les créoles à base lexicale française et le créole guyanais pour la Guyane) ¹⁶ .
<i>Langues régionales/de France (ministère de la culture)</i>	Le créole guyanais Le nenge(e) tongo Le saamaka Six langues amérindiennes (kali'na, wayana, teko, wayampi, lokono, parikwaki) Le hmong	On désigne par langue de France « les langues régionales ou minoritaires parlées traditionnellement par des citoyens français sur le territoire de la République, et qui ne sont langues officielles d'aucun État » (Cerquiglini, 1999).
<i>Langues véhiculaires</i>	Le créole guyanais Le français Le nenge(e) tongo (Ouest guyanais) Le portugais (Est guyanais)	Elles sont utilisées dans la communication intergroupe et font fonction de langue vernaculaire pour certains groupes socioculturels.
<i>Langue de scolarisation</i>	Le français	Langue au travers de laquelle l'enseignement est effectué. Elle est en Guyane loin d'être la langue première de la population.

2.1.1.2.1. Une langue de scolarisation dominante

Le système éducatif guyanais ne se différencie pas du système éducatif français. Ici comme dans l'hexagone, la langue française occupe une place de quasi-monopole même là où la diversité linguistique et culturelle interpelle quant à la légitimité d'une telle orientation. Affichée et poursuivie avec détermination, la politique

¹⁶ <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo15/MENE1711397C.htm>

linguistique et culturelle de l'Etat, a trouvé naturellement dans l'école l'outil privilégié de la francité et de l'assimilation.

Malgré une évolution récente dans la valorisation des langues et cultures des élèves, l'institution continue de considérer les langues des élèves comme une source de difficultés (Abdelilah-Bauer, 2015), de préconiser des méthodes uniquement compensatoires et, plus globalement, de s'inscrire dans une approche assimilationniste. Si l'on observe depuis peu des discours officiels allant dans le sens d'une valorisation des langues des élèves comme moyen de lutter contre l'échec scolaire, dans les pratiques et dans les discours officiels le cap ne semble pas encore tout à fait franchi.

Faire le choix de prioriser une langue pour l'enseignement revient à dire que l'on va en exclure une autre. A travers cette exclusion nous faisons le constat qu'entre les langues est instauré une hiérarchisation qui engendre des inégalités scolaires (Alby, 2016). Se pose donc ici la question « des droits linguistiques des élèves ». En effet, en Guyane, toutes les langues présentes sur le territoire n'ont pas le même traitement bien qu'une grande majorité ait été reconnues comme faisant partie des langues de France (Alby, 2016 : 21). De plus, si certaines sont « reconnues » par l'éducation nationale, d'autres sont intégrées dans des dispositifs expérimentaux, d'autres enfin sont totalement laissées pour compte. Ainsi comme le souligne Alby (2016 : 21) « les choix effectués en Guyane mettent en évidence un paradoxe propre au système scolaire dans son ensemble ». Le système scolaire français, en contexte guyanais, propose une grande disparité de traitement des diverses langues des élèves et donc des élèves eux-mêmes.

Ces questions constituent un point sensible dans la politique linguistique éducative française car, aujourd'hui encore, la France hésite à développer une éducation bilingue et/ou multilingue dans son système scolaire (Garcia 2009, Hélot & Young, 2006). Cette attitude face à l'enseignement des langues familiales provient selon Hélot et Young (2006), de la présence d'une idéologie monolingue qui perdure et de la prédominance de la langue de scolarisation, le français.

L'épaisseur de l'histoire sur les populations amérindiennes, populations minoritaires en Guyane française, pèse encore lourd aujourd'hui. Celles-ci ont subi l'humiliation, le mépris ainsi que la dévalorisation de leurs langues. En effet, depuis la colonisation française, la Guyane a hérité de la langue française qui est devenue la langue officielle, la langue de scolarisation dominante dans les institutions scolaires. Le début de la scolarisation en Guyane a tout d'abord été fortement marqué par l'imposition du français par les religieuses qui assuraient alors l'instruction. La politique linguistique engagée par l'administration de l'époque visait à éradiquer les langues des populations amérindiennes d'une part, puis des créoles et des populations businenge, d'autre part, afin d'asseoir la langue du pouvoir, le français. Ces constats ont été corroborés par de nombreux témoignages d'amérindiens recueillis par Armanville (2012) ayant été hébergés durant leur enfance dans les « Homes » indiens, sortes d'internats où les enfants

étaient en pension durant pratiquement toute l'année scolaire sans aucun contact avec leur famille.

La minorisation linguistique et culturelle a touché de nombreuses populations. La population amérindienne présente en Guyane française n'a pas été épargnée par ce processus. En effet, lorsque Mam-Lam-Fouck (2002 :142) évoque dans l'un de ces ouvrages la « négation des cultures guyanaises (amérindiennes, créoles et aluku) » sous l'effet de « idéologie de l'assimilation » (Mam-Lam-Fouck (2002 :142) cela laisse entendre une volonté ferme de l'Etat français de rejeter les spécificités culturelles et linguistiques des Guyanais afin de faire prévaloir la culture et la langue française.

Ainsi, la culture amérindienne a, depuis la colonisation, été minorisée par les institutions scolaires françaises. De plus, le passage au statut de département d'outre-mer dans les années 1946 a eu « des conséquences très importantes notamment dans l'enseignement car il a radicalisé la domination culturelle exercée par la France sur les jeunes Guyanais ; l'école devait avant tout servir à leur apprendre à être Français et à intégrer l'idéologie du progrès [...] » (Renault-Lescure 2000).

Il convient de rappeler que la scolarisation de certaines populations autochtones en Guyane était aussi associée à une rupture avec le milieu familial, ce qui a provoqué un « traumatisme culturel profond » d'après Hurault (1972) ainsi qu'un « dénigrement de la communauté d'origine dû au modèle de réussite renvoyé aux enfants » (Alby & Léglise, 2007 : 4). Aussi, pour reprendre les termes de Navet (1984 :19), « l'école apparaît alors comme un lieu déstructurant » qui amène les élèves « à dénigrer leur propre culture ayant appris à considérer la société française comme le modèle idéal et leur culture comme une sous-culture. » (Grenand & Navet, 1971). « Cette politique d'assimilation qui a d'abord concerné les populations du littoral, essentiellement Créoles, puis, avec la suppression du territoire de l'Inini en 1969, les populations amérindiennes et businenge » (Alby & Léglise, 2007 : 2) a eu pour conséquence une minorisation linguistique et culturelle chez les populations minoritaires de Guyane. Nous allons tout particulièrement nous intéresser dans la partie suivante à la manière dont ce processus de minorisation touche la langue parikwaki.

2.1.1.2.2. La minorisation linguistique du parikwaki

La langue parikwaki, langue amérindienne autochtone de Guyane et du Brésil, est en situation de minorisation par rapport au français et au créole à Saint-Georges de l'Oyapock car « le palikur se caractérise par le fait qu'il est déjà partiellement supplanté par le créole guyanais ainsi que par le portugais et le français » (Léglise, Lescure, Launey, Migge, 2013 : 2). Compte tenu du statut national de la langue française et du statut régional du créole guyanais qui selon notre étude est également une langue véhiculaire à Saint-Georges, ou encore du poids numérique du portugais, autre langue véhiculaire, la langue parikwaki se retrouve dans une situation de langue triplement dominée (Alby, 2005 ; Alby & Léglise 2006 : 8). Le

poids du français et son statut en fait la langue dominante tandis que le parikwaki devient une langue minorisée confrontée à une forte valorisation du français.

2.1.1.3. Le paysage sociolinguistique de la région oyapockoise

Pour ce qui concerne la région oyapockoise, sa position limitrophe avec le Brésil entraîne jusqu'aux années 1965 une forte immigration brésilienne concentrée principalement dans la commune de Saint-Georges, celle-ci étant constituée de trois agglomérations : Saint-Georges, Trois palétuviers et Tampack (Lima-Pereira, 2010).

La population de la vallée de l'Oyapock s'est constituée depuis près de deux siècles par les apports de populations non seulement amérindiennes mais également créoles ou businenge (Léglise, 2008). Actuellement le territoire oyapockois est caractérisé par la diversité de la population qui y est présente et qui a apporté avec elle une diversité linguistique ayant largement contribué au développement du plurilinguisme des populations (Léglise, 2008). Aujourd'hui encore, différentes communautés se côtoient dans cet espace (créoles, amérindiens, métropolitains, brésiliens...). A celles-ci se joignent d'autres groupes socioculturels venus plus récemment pour travailler dans la commune. Ces migrations ont impacté la démographie de la commune de Saint-Georges de l'Oyapock et le visage de ce territoire.

2.1.2. Section 2 : le contexte sociolinguistique de Saint-Georges de l'Oyapock

Les travaux sociolinguistiques (pratiques langagières, langues parlées, transmission familiale) portant sur la situation oyapockoise ont été réalisés pour la première fois en 2001 par Leconte & Caitucoli (2003), puis par Léglise (2004, 2005 a et b). Une deuxième enquête traitant de cette problématique à Saint-Georges de l'Oyapock a aussi été réalisée en 2011 par Isabelle Léglise.

Ces deux enquêtes menées en contexte scolaire ont toutes deux mis en évidence une diversité linguistique importante et grand plurilinguisme chez les élèves scolarisés dans l'Est du territoire. Ces résultats ont par la suite été confirmés par les données que nous avons recueillies lors d'une enquête sociolinguistique qui sera présentées ci-dessous (chapitre 6, section 2 et chapitre 7 pour les résultats).

A l'instar des autres zones du territoire guyanais, Saint-Georges de l'Oyapock se caractérise par la diversité des langues qui y sont parlées et qui y sont en contact. Une telle situation sociolinguistique est le fruit, comme nous l'avons souligné ci-dessus, de la cohabitation de diverses populations (Léglise & Alby, 2014).

Diverses langues sont donc parlées à Saint-Georges de l'Oyapock. Les quatre langues dominantes numériquement sont le portugais du Brésil, le français, le créole guyanais et une langue amérindienne, le parikwaki (Leconte et Caitucoli,

2003 ; Léglise, 2011). Le portugais est fortement présent du fait de la proximité avec le Brésil, pays frontalier, et joue un rôle de véhiculaire à côté du créole guyanais et du français. Le parikwaki, quant à lui, quoiqu'en quatrième position dans le poids des langues déclarées, ne joue pas un rôle de véhiculaire. Cette langue a également pour caractéristique d'être reconnue en tant que langue de France. On estime à environ 1000 les locuteurs de cette langue en Guyane dont la moitié résiderait à Saint-Georges et l'autre moitié dans la commune de Macouria, qui se situe entre Cayenne et Kourou (Davy, 2007). Cette langue appartient à la famille linguistique Arawak. Elle est présente depuis la fin des années 1990 dans les écoles de Saint-Georges de l'Oyapock et de Macouria par le biais du dispositif ILM (Intervenants en Langue Maternelle).

Les travaux sur la pluralité des langues dans l'Est guyanais ainsi que des enquêtes sociolinguistiques se multiplient sensiblement depuis plus d'une vingtaine d'années (Léglise, 2007, 2011 ; Léglise et Migge, 2007). L'examen de certains travaux menés dans les établissements scolaires guyanais sur la diversité linguistique et la transmission familiale des langues (Leconte & Caitucoli, 2003 ; Alby, 2005, Léglise 2004, 2007, 2011) a permis de déterminer la présence d'un multilinguisme scolaire et d'un plurilinguisme avéré dans le répertoire langagier des élèves.

Ce plurilinguisme caractérisant la commune de Saint-Georges de l'Oyapock est lié à la diversité des langues présentes dans cette commune qui, selon Bergounioux (2004), ne serait pas « conflictuelle ». Les résultats de l'enquête sur les langues parlées par les élèves de la commune (2014) montrent ainsi le visage multilingue de ce territoire :

Tableau 4 : les langues parlées à Saint-Georges de l'Oyapock (adapté de Léglise, 2007¹⁷)

GROUPES DE LANGUES	NOMS DES LANGUES
Langues européennes	français / portugais du Brésil / anglais / allemand
Langues créoles à base lexicale française	créole guyanais / créole martiniquais / kheol karipuna
Langues amérindiennes	parikwaki/ kali'na/wayana / teko / wayāpi
Langues asiatiques	cantonais / thaïlandais
Langues orientales	libanais / syrien/ chakma
Langues austronésiennes	mahorais (shimaoré) / malgache (shibushi)

Ce tableau met en relief un total de dix-huit langues qui sont présentes dans les répertoires langagiers de la population scolaire de Saint-Georges de l'Oyapock.

¹⁷ D'après les résultats de l'enquête menée auprès des élèves des écoles de Saint-Georges de l'Oyapock en 2014 (voir troisième partie, chapitre 7).

Après ces éclairages historiques, géographiques, sociolinguistiques qui ont permis de situer le contexte dans lequel vivent les Parikwene, la partie suivante sera consacrée à la question des politiques linguistiques et des pratiques langagières familiales.

2.2. Chapitre 5 : politiques linguistiques familiales

Nous définirons dans cette partie la notion centrale de cette thèse, la notion de transmission en lien avec les questions de pratiques langagières et de politiques linguistiques familiales.

2.2.1. Section 1 : processus de transmission et pratiques langagières plurilingues

L'enjeu de la question de la pratique et du maintien du parikwaki dans le contexte guyanais et plus particulièrement oyapockois, passe par une compréhension des pratiques langagières des familles palikurophones. Si nous avons montré que ces familles s'inscrivent dans un parcours considéré comme migratoire¹⁸, celui-ci est surtout lié au processus de création de frontières en lien avec les histoires coloniales du Brésil et de la Guyane française. Ces frontières, poreuses, en sont-elles véritablement pour les Parikwene ? Ainsi, se pose dans l'analyse de ces pratiques, la question de l'angle sous lequel elles vont être étudiées : migrations, familles transnationales, autochtonie... Il s'agit quoiqu'il en soit de s'intéresser aux travaux menés sur le plurilinguisme dans des contextes migratoires ou sur la place des langues dans les familles.

2.2.1.1. Un changement de regard sur la notion de transmission

Istanbullu (2017) souligne que la majorité des travaux menés sur ces questions porte sur des pratiques déclarées, même si au niveau international elle relève des travaux précurseurs portant sur des pratiques enregistrées (Fishman, 1966 ; Li Wei, 1994, 2000, 2012 ; Hoffman & Ytsma, 2003 ; Correia-Labaye, 2005 ; Hua & Wei (2016). En ce qui concerne « la littérature traitant des pratiques langagières dans la migration, en France », elle « s'est d'abord intéressée aux 'migrants' en général, en observant les adultes, les hommes et les femmes de la première génération, puis les jeunes et enfin les familles et les groupes de pairs » avec « pour objet, au départ, d'estimer les connaissances dans la langue officielle du pays de

¹⁸ Cf. les deux vagues de migration évoquées ci-dessus dans la section 3. Nous y reviendrons dans la discussion finale.

résidence des immigrés, et [de] déceler leurs lacunes et difficultés, interprétées souvent comme une conséquence de leur bilinguisme, d'une instruction limitée ou de l'analphabétisme » (Istanbulu, 2017 : 83). Elle précise que c'est plus spécifiquement dans les années 1990-2000 que les travaux sur les pratiques des familles migrantes se sont développés dans le contexte français (Deprez, 1989, 1994, 1996, 2003, 2006, 2007 ; Silvestri, 1996 ; Leconte, 1998 ; Boutet & Saillard, 2003 ; Héran & al., 2002 ; Burricand & Filhon, 2003 ; Filhon & Blum, 2009 ; Filhon, 2010 ; Haque, 2010, 2012).

La question centrale posée en sociolinguistique en ce qui concerne les pratiques langagières et les attitudes vis-à-vis des langues des migrants est, en partant du point de vue du « pays dit d'accueil », de s'interroger sur « les facteurs de maintien des langues doublement minorisées en pays d'installation [...] » (Billiez & Trimaille, 2001 : 107-108). Ainsi, après s'être focalisé sur l'impact de la langue dite d'origine sur l'acquisition du français, la sociolinguistique française s'est progressivement intéressée aux pratiques familiales ou entre groupes de pairs. Deprez (2005) présente ainsi différentes études menés sur la question ces quinze dernières années qui mettent en évidence la complexité de ce domaine de recherche : transmission et pratiques de la langue entre des groupes de pairs (Merabti, 1992), profil de jeunes arabophones (Goutte d'Or, Paris) en lien avec le niveau social des familles (Bouziri, 2000), différences entre des familles de commerçants rennois kabylophones (Asselah-Rahal, 2004), enquête sur la transmission familiale des langues de France avec une articulation de l'histoire sociale et de l'histoire individuelle des enquêtés pour comprendre les différences de pratiques (Filion, 2005), transmission des grands-parents aux petits-enfants (Correia-Labay, 2002), etc. Cette complexité s'illustre donc par des différences sociales, géographiques (Akinci & Hamurcu-Süverdem, 2003), par la diversité des histoires individuelles, le rôle des différents membres des familles, la manière dont ces familles sont constituées, les différences liées au genre ou à la place dans la fratrie... Sur ce dernier point, Deprez (2005 : 11) relève que « les aînés [sont] généralement plus compétents dans la langue des parents. » Le rapport aux différentes langues d'un territoire et notamment les langues régionales (Eloy, 2003) joue également un rôle non négligeable de même que le « capital linguistique » (Boutet & Saillard, 2003). Enfin, les vagues migratoires constituent également un angle d'analyse dans ce domaine (Leconte, 1998).

Ainsi,

L'ensemble des études évoquées ici, portant sur des langues et des origines manifestement très différentes, souligne l'hétérogénéité des pratiques linguistiques et leur caractère instable et dynamique. Pour comprendre pourquoi, dans le champ des évolutions possibles, tel changement se réalise, et non tel autre, les pratiques attestées doivent être mises en perspective avec les données démographiques et socio-économiques, d'une part, mais aussi avec les modes de vie et de sociabilité au niveau local, d'autre part. Les explications généralisantes trouvent cependant aussi, à un moment donné, leurs limites. Les

migrations constituent un enjeu économique de première importance, certes, mais leur réalisation est, avant tout, celle d'un projet – individuel, familial ou communautaire – tourné vers les lumières de la ville et le rêve d'une vie meilleure...

Deprez (2005 : 14)

Dans un premier temps les travaux menés se sont focalisés sur des situations de bilinguisme familial en mettant en relation une « langue d'origine » et la langue du pays d'accueil et en analysant ces pratiques sous l'angle générationnel. Puis, les recherches vont progressivement s'intéresser aux plurilinguismes familiaux et mettre en évidence la pluralité des facteurs qui peuvent expliciter les pratiques familiales, remettant de ce fait en question les approches initiales (critique de la notion de « langue d'origine », du modèle générationnel...). Ce changement s'accompagne également d'un changement méthodologique avec un intérêt plus marqué pour les pratiques familiales spontanées et non plus uniquement des pratiques déclarées.

Les premiers travaux sur les questions de migration et de plurilinguisme portaient en effet d'un

modèle d'interprétation scientifique [...] issu d'une survivance de conceptions développées par la sociologie urbaine des années 1920-1930 à Chicago. Il se traduit, pour l'interprétation du champ de la transmission linguistique familiale, en un modèle d'assimilation linguistique sur trois ou quatre générations après une migration.

Barontini (2014 : 43)

Ce qui marque le plus l'évolution du regard porté sur ces questions, c'est le passage du parti pris de les considérer sous l'angle de « lacunes » vis-à-vis de la langue du pays d'accueil à de les examiner sous l'angle de la richesse des répertoires langagiers.

2.2.1.2. Construction des répertoires langagiers et processus de transmission

En effet, les mobilités ont pour conséquence une extension des répertoires qui peuvent s'enrichir d'autres langues que le français (Billiez, 2012 : 7). Le modèle d'assimilation linguistique ne permet pas de rendre compte de cette dynamique dans la mesure où il suppose que les migrants seraient monolingues à leur arrivée sur le territoire, et qu'ils vont ensuite développer un bilinguisme transitoire (à « leur langue d'origine » s'ajouterait la langue officielle) pour finir par devenir monolingues dans la langue du pays d'accueil (Billiez, 2005 ; Barontini, 2014).

Le changement de regard s'opère également en lien avec le passage d'études sur le « bilinguisme » à des études sur le plurilinguisme des migrants : « les études en lien avec la migration se penchent alors sur des groupes parlant différentes langues, comme les études de Deprez (1989, 2003, 2005) ou de Boutet et Saillard (2003), employant le terme de plurilinguisme » (Istanbullu, 2017 : 87). Enfin, elles

complexifient le regard qui jusqu'à présent avait été très linéaire sur la transmission de génération en génération¹⁹. Ainsi, au sein d'une même « génération », et au sein d'une même famille, des différences marquées peuvent être observées (Barontini, 2013) comme nous aurons l'occasion de le constater au travers des « histoires » que nous présentons dans le chapitre 8, et plus particulièrement de l'histoire des trois sœurs. Barontini (2014 : 40) remet ainsi en question un « modèle dominant » qui suppose qu' « il y aurait perte ou changement de la langue familiale au bout de trois ou quatre générations après une migration. » Elle souligne que « ce modèle peut recouvrir une part de réalité » (nous en verrons des exemples dans nos analyses) mais « se révèle pourtant bien souvent schématique, voire inapte à rendre compte de processus sociaux aussi complexes que la transmission, il y fait écran. »

Ces questions de transmission doivent donc être pensées comme un processus dynamique prenant en considération « la dimension biographique du répertoire, se construisant suivant les circonstances de vie du sujet et dans les interactions sociales auxquelles il participe, et réunissant l'ensemble des ressources linguistiques qu'il acquiert tout au long de la vie », et analysées au travers « de l'histoire de vie du sujet et de l'impact de ses parcours dans sa biographie langagière (Thamin & Simon, 2010) » (Ambrosio, Araujo & Simoes, 2015 : 9). Barontini (2014 : 39) propose enfin, dans le but de « refléter le caractère dynamique et interactionnel » de la transmission, d'employer le terme de « processus de transmission » afin de « défiger le concept [de transmission], en induisant le long terme qui porte en germe tant des continuités que des innovations ou des ruptures, des (ré-)appropriations, des retournements de situations, etc. » Ce sont donc bien les histoires personnelles qui permettent de comprendre la manière dont les ressources langagières se construisent au fil du temps et dans les interactions (Blommaert & Backus, 2013).

Ainsi, la transmission linguistique est

Un processus s'inscrivant dans la durée [dont la] dimension temporelle [...] n'est pas pour autant linéaire puisque dans le cadre de ce processus dynamique, rien n'est donné d'avance. [...] Partant, le processus de transmission peut se révéler particulier à chaque famille et même à chaque membre d'une même famille. Les choix linguistiques familiaux se font en lien avec des facteurs de vécu qui dépassent largement la seule fonction de communication.
Barontini (2014 : 48).

Enfin, l'auteure souligne que cette transmission ne se joue pas uniquement dans une forme de passation d'une génération à la suivante mais également au sein même d'une génération (fratrie, cercle amical, voisins, etc.) :

¹⁹ Qui peut renvoyer à des vagues migratoires ou à l'organisation familiale.

Le processus de transmission est dynamique et complexe, il ne s'effectue pas nécessairement à sens unique, à la « verticale » (voie intergénérationnelle), mais également à « l'horizontale » (par le biais des amis, des voisins, etc...) ...

(Barontini 2013 :162)

Après avoir constaté le changement de regard porté sur la transmission ayant abouti à une vision plus dynamique de celui-ci et à la considérer comme un processus complexe, nous allons maintenant aborder la question des politiques linguistiques familiales en tant que stratégies utilisées par les familles pour gérer et maintenir les langues.

2.2.2. Section 2 : politiques linguistiques familiales : gestion et choix de langues, discours sur les langues

Le champ des politiques linguistiques familiales s'est majoritairement construit dans le cadre des recherches anglophones en partant, notamment, d'une question, dont Léglise (2019 : 159) souligne l'apparente naïveté, « au regard des rapports de pouvoir sur le marché linguistique (Bourdieu, 1977, 1982) entre variétés et langues valorisées ou non » :

Comment se fait-il que des enfants vivant dans une société largement monolingue deviennent bilingues, tandis que d'autres, grandissant dans un environnement bilingue, deviennent monolingues ? Et son corollaire, du côté des parents : quelles politiques les parents mettent-ils en œuvre pour promouvoir ou décourager l'usage et la pratique de langues en particulier ?

Curdt-Christiansen (2013)

La question des pratiques langagières des familles migrantes s'est ouverte récemment en France au champ des politiques linguistiques familiales comme un « objet de recherche en soi » ce qui a permis « de porter un regard nouveau sur les enjeux et les tensions quant aux pratiques langagières des familles migrantes » (Haque, 2019a : 9). Jusqu'alors, cette question n'était pas l'objet premier des recherches francophones qui se focalisaient plutôt sur la documentation des biographies langagières et des trajectoires linguistiques en renseignant les pratiques langagières au sein de la famille (Billiez, 1985 ; Calvet, 1999 ; Lambert & Billiez, 2017 ; Haque, 2019a). Ainsi,

l'usage du terme de 'politiques linguistiques familiale s'est peu répandu en France et dans la littérature francophone, où il ne renvoie pas à un champ de recherche spécifique mais se confond plutôt avec les travaux menés en sociolinguistique 'tout court', depuis une trentaine d'années, sur le français et les langues des migrants

[...] d'une part et sur le bilinguisme et l'usage des langues en famille [...] d'autre part.

Léglise, 2019 : 159.

L'auteure rappelle cependant que, dès 1996, Deprez emploie ce terme (en le mettant entre guillemets) pour renvoyer à la gestion par les familles bilingues de leurs langues, aux choix de langues dans les interactions quotidiennes ou encore dans les discours sur les langues. Mais hormis cette mention des politiques linguistiques familiales,

la sphère familiale n'a pas constitué pour les sociolinguistes français une échelle d'interprétation pertinente aux analyses sociopolitiques, échelle qui serait productrice de discours et de normes venant s'opposer aux normes produites par d'autres institutions comme l'école ou l'Etat. (ibid.).

2.2.2.1. Rôle des politiques linguistiques familiales dans le maintien ou la perte d'une langue

La thématique des politiques linguistiques familiales, « abondamment documentée depuis quelques années déjà » dans la littérature anglophone selon Haque (2019a : 9), l'est donc peu dans le contexte français et sans forcément que la notion de politiques linguistiques familiales renvoie à un cadre théorique clairement établi. On peut citer, à la suite de Haque (2012, 2017, 2019a) les travaux de Deprez (1989, 1996), Deprez & Varro (1991), Varro (1987) ou encore Caubet (1999) portant sur les familles de migrants. Boutet (2018) insiste sur la nécessité de mener des recherches sociolinguistiques dans ce domaine « au moment où l'Europe est traversée par des tensions et des dynamiques migratoires, et pour combler le vide actuel particulièrement criant dans le paysage francophone [de] la recherche sur la politique linguistique familiale » qui apparaît comme négligée (Haque, 2019a). Pourtant il s'agit d'une question essentielle car, comme le souligne Spolsky (2004 : 55) la politique linguistique familiale « détermine [...] le maintien ou la perte d'une langue. »

Ainsi,

la famille revêt un rôle primordial en ce qui concerne la transmission linguistique intergénérationnelle puisqu'elle est le véritable creuset au sein duquel les langues peuvent être préservées. Plusieurs études ont démontré l'importance – avant même l'intervention des institutions scolaires – de la famille, microcosme de la société, envisagée comme une institution où se réalise 'la socialisation primaire des enfants' (Watson-Gegeo, 2004).

Haque (2019a : 10)

L'auteur rappelle également que les travaux du sociologue Hertzler (1965) ont montré que la famille est le premier vecteur de transmission de la culture à l'enfant et que, dans un contexte où l'enseignement des langues de migration (auxquelles s'ajoutent pour la Guyane une partie des langues régionales) est insuffisant, la transmission des langues premières est renvoyée à la famille (Deprez, 2015). La famille se retrouve ainsi confronté à la nécessité de mener « une action déterminante, portée par une conviction linguistique forte, en lien avec la gestion linguistique [visant] à préserver ou manier les répertoires verbaux des membres du foyer » (Haque, 2019a).

Les situations de migration rendent difficiles le maintien de l'emploi des langues de la famille car l'intégration culturelle et l'acquisition de la langue dominante sont présentés dans les discours institutionnels et communs comme des déterminants cruciaux pour s'adapter, s'ouvrir à la société, réussir ses études et construire son avenir. Face à ces injonctions, les parents sont conduits à effectuer des choix linguistiques en termes de maintien ou d'abandon de la langue d'origine, ou d'inventer des modalités, des arrangements et des pratiques originales qui combinent la ou les langues dominantes du pays d'accueil et celle des origines. En tout cas, la pratique dynamique de cette langue détermine son maintien chez les générations plus jeunes (Abdelilah-Bauer, 2015 : 170). Abdelilah-Bauer (2015 : 145) souligne ainsi que « si un enfant ne pratique pas suffisamment sa première langue, le risque est grand que la langue s'affaiblisse sérieusement, pouvant même aller jusqu'à l'oubli ». La présence et l'implication des parents dans la pratique régulière de la langue avec les enfants contribuent donc au maintien de celle-ci dans leurs répertoires. A contrario, si « l'emploi de la langue devient occasionnel [ceci] peut avoir pour effet la non-transmission de la langue familiale » comme cela a été démontré dans des études menées sur des familles indiennes par Madhura (2014 : 42).

Inversement, les parents peuvent élaborer une politique linguistique familiale visant un choix de langue exclusif dont le but sera de faire barrière aux autres langues dominantes et parallèlement de privilégier et « renforcer la pratique de la langue minorisée » de façon pérenne dans les communications au sein du foyer (Deprez-Heredia & Varro (1991 : 300)). On peut ici parler de politique linguistique familiale car les parents font consciemment le choix d'une langue préférentielle et orientent les pratiques linguistiques de leurs enfants en excluant la ou les langue(s) dominantes dans les conversations familiales (Mahieddine, 2013 : 68). Dans de tels cas, une seule langue a droit de cité à l'intérieur de la maison, les autres ne pouvant être pratiquées qu'à l'extérieur de la cellule familiale privée. Cette politique linguistique familiale fait partie, au sens de Shohamy (2006), des « décisions conscientes » de parents « preneurs de décisions » transmetteurs (King et al., 2008). La décision de transmettre à ses enfants sa langue alors que l'on a été « familiarisé à la langue française durant son enfance (notamment au moment la scolarisation) exprime un réel choix et nécessite souvent l'élaboration de stratégies » (Filhon, 2004 : 194). Au travers de cette posture les parents peuvent en arriver à pratiquer une forme de discrimination linguistique en hiérarchisant

les langues parlées par leurs enfants au sein même du foyer (Haque, 2012). Comme le signalent King et al. (2008 : 908) « la politique linguistique familiale provient d'une planification explicite et déclarée par rapport à l'utilisation de la langue à l'intérieur du foyer entre les membres de la famille. » Cette stratégie est définie par Calvet (2013 : 110) comme « un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre la langue et vie sociale » qui peut être élaboré par n'importe quel groupe. De tels comportements ont pu être observés au travers de discours de parents palikurophones de Saint-Georges de l'Oyapock et des discours des enfants mettant en évidence un « comportement de résistance culturelle à la pénétration de la langue et de la culture française à la maison » (Leconte, 2001 : 9). La famille peut ainsi être un lieu de « résistance linguistique » (Haque, 2008 : 58) ou, plus spécifiquement, « un lieu de résistance à la pression de la langue dominante [...] » (Laponce, 2006 : 88).

2.2.2.2. Des politiques linguistiques implicites ou explicites

Une politique linguistique, d'une manière générale, est « une décision politique et une tentative délibérée de changer/influencer/affecter les différents aspects des pratiques langagières et le statut d'une ou de plusieurs langues dans une société donnée²⁰ » (Curdt-Christiansen & Wei, 2009 : 352). Elle peut donc se situer au niveau des institutions : cette politique linguistique étant alors « caractérisée par les lois qui déterminent le statut des langues [et] elle est alors l'expression d'un volontarisme d'Etat ». Mais elle peut également être définie « à travers une organisation, une gestion des langues ou des variétés dans la communication ordinaire par les groupes qui composent la société » (Dreyfus, 1996 : 75). Et, dans ce second cas de figure, elle peut s'accompagner d' « une action volontaire, officielle ou militante destinée à intervenir sur les langues » (Beacco & Byram, 2002 : page). Ainsi, Deprez (1996 : 35) propose que « l'idée de politique linguistique familiale [soit] établie pour rendre compte de la façon dont les familles bilingues gèrent leurs langues. » Haque (2019a, 2007a, 2007b, 2017) a cependant souligné à de nombreuses reprises que ce terme de politique linguistique mis en relation avec les pratiques familiales fait l'objet d'un certain nombre de controverses et que « son emploi est très fortement débattu, contesté, voire rejeté, de même que ses promoteurs » (Haque, 2019a). Il rappelle cependant, en convoquant l'étymologie de « politique » que ce terme renvoie bien à l'idée de décisions et de pratiques et propose de désigner par ce terme, « à la suite de *family language policy* en anglais, le rapport de langue/société envisagé dans ses dimensions complexes, multiples et dynamiques, la focale étant portée sur les enjeux linguistiques familiaux » (ibid.).

2.2.2.2.1. L'impact des politiques linguistiques nationales

Les politiques linguistiques familiales jouent un rôle essentiel dans le maintien ou non d'une langue dans le foyer car selon Haque (2010 : 31), elles « fixent le rôle, la

²⁰ Notre traduction.

fonction et la place de chaque langue selon leur utilité et leur valeur pour les membres de la famille ». Or, leur utilité et leur valeur peuvent être liées aux « statuts inégaux des langues et des locuteurs » (Filhon & Zegnani, 2019 : 123). Si l'on peut supposer que les ruptures de transmission sont intrinsèquement liées aux politiques mises en œuvre par les États, force est de constater, comme l'ont montré les travaux de Haque (2012), Fibbi & Matthey (2010), qu'elles existent également dans des situations où les politiques linguistiques sont considérées comme « bienveillantes ». Ainsi, quel que soit le cas de figure, « la famille est amenée, en son sein, à opérer des choix *in situ* des langues d'héritage de même qu'à aménager une place à la langue d'accueil » (Haque, 2019a). Ces choix peuvent relever d'une forme de résistance face à des langues dominantes qui s'apparente au concept de « loyauté linguistique » de Fishman (1967). Ce concept se définit « comme [...] l'attachement qu'une communauté peut manifester à sa langue d'origine et sa volonté de maintenir sa pratique et de la transmettre aux générations suivantes » (Akin, 2017 : 135).

Cependant, la famille, « vulnérable au milieu extérieur » (Haque, 2019a), peut être influencée dans ses choix par la société et les institutions. Ainsi, dans des contextes « hostiles » au maintien des langues des migrants, où il y a de ce fait « un besoin d'acceptation, de survie économique et de statut légal, les familles donnent relativement moins d'importance à la langue d'héritage » (Canagarajah, 2008 : 171)²¹.

Istanbulu (2017 : 103) observe ainsi²² que :

Ces croyances sont tissées dans l'histoire, récente ou éloignée, de la famille dans son contexte sociologique, économique, politique et religieux. Les familles se projettent dans l'avenir avec ou sans la langue minoritaire en fonction des représentations liées au plus grand nombre, au groupe auquel elles s'identifient, à l'État dans lequel elles vivent, ou encore avec lequel elles s'identifient, ce qui mène certaines familles à ne pas transmettre leur langue d'origine.

Les politiques linguistiques éducatives vont à ce titre jouer un rôle essentiel. En effet, les parents peuvent se retrouver « contraints » de faire le choix de ce que l'institution scolaire leur dit - explicitement ou implicitement - de faire par souci de voir réussir leurs enfants²³. L'école constitue « une autorité que les familles ne doivent pas discuter, remettre en cause, et de ce fait elle a une influence et un impact très fort » sur les familles (Istanbulu, 2017 : 102). Ainsi, le fait que certaines langues aient des statuts qui les valorisent plus que les autres peut pousser les parents à faire certains choix de langue et à introduire très tôt dans la

²¹ Notre traduction de : « in a context in which there are needs of social acceptance, economic survival, and legal status, families give relatively less importance to heritage language importance. »

²² Renvoyant, entre autres, aux travaux de Canagarajah (2008) et Hua & Wei (2016)

²³ Pérez Baez (2013), Ghimenton (2013) entre autres.

sphère familiale les langues dites prestigieuses du fait de la place qu'elles ont dans la société et à l'école ainsi que du statut qui leur est accordé. Dans le contexte français, Filhon & Zegnani (2019 : 133) soulignent que :

Les langues d'immigration occupent une place importante mais la valeur accordée par les institutions à ces différentes langues et les discours métalinguistiques sont très variables. Dans ce contexte, la transmission de la langue (familiale) [arabe ou berbère] est étroitement liée au processus migratoire, aux caractéristiques des parents à leur arrivée, ce qui oriente les politiques linguistiques familiales, qu'ils mettent en place.

Les familles de groupes minoritaires peuvent avoir transmis une langue à leurs enfants, mais sont parfois amenées, pour les raisons évoquées ci-dessus, à l'approche de la scolarisation de ces derniers à pratiquer un bi/plurilinguisme familial. L'adoption d'autres langues (telles que le français) au sein de la cellule familiale devient un enjeu crucial pour les parents qui considèrent que la maîtrise de la langue de l'école constitue un vecteur d'intégration scolaire. Ainsi, Haque (2019a : 218) observe que les « parents peuvent changer de langue lorsqu'ils s'adressent aux enfants afin de leur permettre de se sentir à l'aise dans le contexte scolaire. »

Dans de telles situations, les parents vont faire le choix des parents de faciliter l'acquisition de cette langue prestigieuse en l'introduisant dans l'espace privé du foyer. La langue officielle est alors valorisée au détriment de la langue familiale au sens où elle est considérée par les parents comme la langue la plus appropriée grâce du fait de son statut de langue de scolarisation. « Ainsi la politique linguistique familiale [et culturelle] exercée dans la famille correspond à une démarche intentionnelle des parents afin d'orienter les pratiques langagières [...] de leurs enfants » dans le but de favoriser leur réussite scolaire (Ali-Bencherif & Mahieddine 2019 : 203). Bensekhar-Bennabi (2010 : 8) souligne également que la langue française « est [alors] investie comme gage d'intégration et de réussite scolaire. »

Ainsi, les politiques linguistiques nationales semblent influencer les idéologies des familles. Dans cette perspective, Haque (2019a : 221) observe que

dans un contexte migratoire, les langues sont dans la plupart des cas, comme le montrent de nombreuses recherches sur les politiques linguistiques familiales (Curdt-Christiansen & Xiao, 2009 ; Haque 2012b ; Chatzidaki & Maligkoudi 2013) choisies et privilégiées en fonction du type et de l'importance du prestige et du pouvoir qu'elles ont sur le marché.

En faisant référence aux familles indiennes migrantes en Europe, Haque (2010 : 32) avance que l'absence de transmission par les parents aux enfants est liée au fait qu'elle est

soumise à la politique linguistique nationale qui mise essentiellement sur une scolarité où règne une idéologie monolingue et où la langue dominante est mise sur un piédestal ce qui pousse les parents désirant une bonne intégration scolaire pour leurs enfants à opter pour la langue dominante au sein du foyer, mettant de ce fait à l'écart la langue familiale dans la transmission linguistique.

La rupture avec la langue familiale apparaît pour ces familles comme une issue qui permettra à leurs enfants de maîtriser la langue de scolarisation et de réussir dans leurs études (Filhon, 2010).

Pour ce qui concerne le terrain guyanais, les règles nationales s'appliquent et le français est la langue de scolarisation. Néanmoins, on peut observer que le parikwaki est enseigné dans le cadre du dispositif des « Intervenants en langues maternelles » depuis la fin des années 2000. Cependant, cette présence reste toute relative : elle est relativement récente, d'une part, et, d'autre part, elle ne concernait jusqu'en 2016 que des enfants palikurophones scolarisés en maternelle et à raison d'une heure par semaine. Aussi, l'impact de ce dispositif doit être relativisé et il ne présente pas forcément les conditions d'une réelle revalorisation du parikwaki dans les idéologies familiales que ce soit chez les parents ou chez les enfants²⁴.

En France, la place du français au rang de langue officielle et langue d'enseignement²⁵ dans le système scolaire, l'établit dans une position dominante par rapport à toutes les langues régionales ou minoritaires présentes sur le territoire. La langue française comme seule langue unificatrice pour le territoire français est un incontournable de la politique linguistique du pays qui s'applique également dans les départements d'outremer. Le français s'est donc imposé partout notamment par le biais de l'institution scolaire. Baetens Beardsmore (2010 : 103) constate que c'est l'omniprésence d'une « idéologie unilingue qui [prévaut] dans la majorité des programmes scolaires » et ce depuis le 16^{ème} siècle (Gadet & Ludwig, 2015). La France s'est donc construite sur une idéologie basée sur un monolinguisme scolaire et cela malgré la présence sur son sol de certaines langues régionales aussi « vieilles que le français » d'après Porcher & Faro-Hanoun (2000 : 20).

Tout parent locuteur d'une langue en situation minoritaire se retrouve donc en situation de devoir choisir des stratégies parentales qui aideront à conduire ses enfants à la réussite scolaire et sociale. De ce fait, les parents peuvent être amenés contre leur gré à se détourner de leurs choix premiers et légitimes, qui étaient soit de transmettre uniquement leur langue familiale ou alors de transmettre d'autres

²⁴ Nous verrons d'ailleurs que certains parents ne connaissent pas l'existence de ce dispositif (chapitre 8).

²⁵ Article, L121-3 du *Code de l'éducation*.

langues à leurs enfants. Ces parents « craignant le retard de langage et/ou l'exclusion sociale de leurs enfants » (Ghimenton 2013 : 2) et étant sous l'influence et la pression des institutions scolaires font le choix de renoncer à leurs projets initiaux de transmission linguistique en abandonnant leur langue familiale et/ou en « utilisant une seule langue au détriment de l'autre (s) lorsqu'ils communiquent avec leurs enfants » (Ghimenton, 2013 : 2). Cette idée est corroborée par Filhon (2010 : 7) quand elle fait remarquer que « face à la nécessité croissante de maîtriser la langue de l'école, des parents font le choix de ne pas transmettre leur langue natale afin de ne pas perturber la scolarité de leurs enfants ». C'est également pour ces raisons que Spolsky (2012) souligne l'idée selon laquelle les pressions exercées par l'école ont pour objectif « d'influencer le domaine familial. »

Du point de vue de Mahieddine (2013), le français s'impose comme une langue indispensable du fait de sa présence dans de nombreux domaines (les sciences et techniques, la santé, l'économie, l'informatique, etc.). Selon lui, cette omniprésence hors du foyer « détermine a priori l'usage intrafamilial du français, les représentations vis-à-vis de cette langue et éventuellement une politique linguistique familiale » (Mahieddine (2013 : 72). Il ajoute que, « du point de vue de la transmission, cet environnement extérieur, qui exige ou impose le français, exerce une certaine 'pression' sur les parents qui souhaitent à tout prix que leurs enfants apprennent le français et utilisent des stratégies pour ce faire (Mahieddine, 2013 : 72). Bien que « la place des langues dans la sphère familiale soit principalement du ressort des parents qui font autorité » (Filhon & Zegnani 2019 : 124), face aux diverses pressions exogènes, les familles se retrouvent donc parfois à ajuster la politique linguistique familiale qu'ils avaient prévue afin de faire face à cette pression imposée par les institutions scolaires.

Toutefois, certains facteurs peuvent « contrer » ce poids des discours institutionnels. Parmi ceux-ci Cummins (2001a : 19) évoque la concentration de locuteurs dans une même espace dans le voisinage ou à l'école. Ceci peut, selon lui, être facilitant pour le maintien d'une langue minorée : « l'ampleur de la perte de la langue et la vitesse à laquelle elle se produit varie en fonction de la concentration de locuteurs de la langue en question, à l'école et dans le voisinage. » Or, ce travail de recherche porte sur un contexte où les locuteurs sont majoritairement regroupés dans un même espace de vie (les trois villages qui ont été présentés dans le chapitre 3, section 2). De plus, si le poids des discours sur l'importance du français dans la réussite scolaire et sociale joue de toute évidence un rôle non négligeable dans les politiques linguistiques familiales, il n'en reste pas moins que toutes les familles ne s'engagent pas forcément dans la voie d'une transmission exclusive du français. Ioannitou (2008 ; citant Spolsky, 2004), rappelle que dans leurs études respectives menées sur les politiques des familles grecques et indiennes, « c'est la politique linguistique au niveau de la famille qui détermine finalement le maintien ou la perte d'une langue ». De nombreux auteurs (Deprez, 1996 ; De Houwer, 1999 ; et Spolsky, 2012) s'accordent ainsi sur le fait que c'est aux parents que revient le rôle primordial de la mise en œuvre de la politique linguistique familiale.

2.2.2.2. Le rôle des familles

Maintenir la langue familiale d'une génération à l'autre à l'intérieur de la sphère familiale « comme langue d'interaction » est un enjeu majeur notamment pour les groupes minoritaires en situation de migration (Haque 2008 : 70). Des stratégies sont ainsi mises en œuvre pour faire barrière aux pressions extérieures sociales et institutionnelles (et notamment l'institution scolaire), aux impositions politiques mais aussi aux autres langues dites majoritaires (langue officielle et langues véhiculaires) en présence. Ainsi, Haque (2008 : page) explique que la politique linguistique qui est mise en place au sein d'une famille peut avoir pour objectif de « maintenir une bonne pratique langagière ainsi que des notions culturelles dans les langues du pays d'origine puisqu'elles sont jugées essentielles dans la construction de l'identité » pour les personnes concernées. Les membres de la famille peuvent décider d'imposer un choix de langue en orientant les pratiques langagières des enfants dans la sphère privée (Deprez, 1996). Selon Bencherif & Mahieddine (2019 : 209) ceci « permet une exposition importante des enfants à la langue d'origine et les incite à la pratiquer couramment ». Pour ce faire « les rapports entre les parents et leurs enfants et/ou les grands-parents et leurs petits enfants doivent induire une attitude favorable (ou défavorable) à la transmission et à l'apprentissage des langues » selon Deprez & al. (2014 :39). Ces choix dépendront, comme nous l'avons constaté ci-dessus, en grande partie des discours institutionnels : « si les membres d'une société ou d'institutions publiques regardent une langue négativement, il est peu probable que les parents [locuteurs de cette langue] veuillent [la] transmettre à leurs enfants » Ghimenton (2013 : 2). Les politiques linguistiques familiales ne transparaissent pas seulement dans les choix des langues parlées au quotidien dans le foyer, elles se manifestent aussi à travers les discours valorisant la langue familiale. Deprez (1996 : 35-36) souligne en effet que : « cette politique linguistique familiale se concrétise dans les choix de langues et dans les pratiques langagières au quotidien, ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à leur propos, notamment par les parents. » Ces attitudes parentales positives envers la langue familiale contribuent donc à encourager la pratique de la langue chez les enfants. Ces discours ne sont pas seulement explicites, ils peuvent également transparaître de manière sous-entendue (Deprez, 1996). Curdt-Christiansen & Xiao (2009 : 352) souligne ainsi que « les politiques langagières se font explicitement ou sont implicitement reconnue et pratiquée dans tous les domaines sociétaux dont les domaines familiaux²⁶ ». Il définit ces politiques explicites et implicites de la manière suivante :

Explicit and overt FLP refers to the deliberate and observable efforts made by adults and their conscious involvement and investment in providing linguistic conditions and context for language learning and literacy development. Implicit

²⁶ L'auteur renvoie aux travaux de Ricento (2006), Shohamy (2006) et King et al. (2008).

and covert FLP refers to the default language practices in a family as a consequence of ideological beliefs.

Curdt-Christiansen (2018 : 420); cité par Lomeu Gomes (2020 :15)

La mise en œuvre implicite ou explicite de la politique linguistique familiale dans le foyer est donc non seulement un indicateur déterminant du maintien ou non de la langue familiale, mais elle détermine également « les modalités et stratégies de transmission, les règles ou l'absence de règles en matière de communication familiales » (Barthélémy, 2017 :16).

User de fermeté dans la politique linguistique à l'intérieur du noyau familial évite selon Haque (2008 : 69-70) « des mutations » qui à terme peuvent entraîner un bilinguisme familial. Celui-ci est défini par Deprez et Varro (1991 : 298) comme 'la co-présence dans le foyer de deux ou plusieurs langues distinctes'. » Ce bilinguisme étant le plus souvent la conséquence des pratiques langagières des enfants « qui auront fait le choix de privilégier quotidiennement la langue officielle du pays d'accueil ».

Les politiques linguistiques familiales ne sont donc pas « un événement à un moment donné » (Haque, 2008 : 69). Elles sont considérées comme un processus qui s'étale dans le temps. La langue est un « héritage familial immatériel » (Filhon, 2007) que certaines familles désirent conserver sur plusieurs générations. Dans un souci de perpétuer la ou les langue(s) familiale(s) et de faire front aux langues dominantes qui sont fortement valorisées dans la société, les parents vont mettre en place des stratégies qui favoriseront la pratique de celle-ci au sein de la sphère privée (la famille). Dans le cas du maintien d'une langue familiale souhaité par la famille, les parents acteurs de ce maintien vont mettre en place un large éventail de stratégies qui serviront à contrer « la domination symbolique des langues majoritaires qui ne facilitent pas la transmission des autres variétés linguistiques » dans le foyer (Filhon, 2008 : 139).

Filhon (2009 : 17) précise que « les transmissions familiales sont diverses, perceptibles ou non, souhaitées ou pas ». L'intérêt des parents dans la démarche d'une politique linguistique familiale est de choisir la langue qui sera transmise aux enfants et bien entendu la langue qui sera pratiquée au quotidien au sein du foyer : « la politique linguistique familiale comprend les décisions prises par les parents sur les langues à transmettre et celles à employer à l'intérieur du foyer » (Haque, 2010 : 31). Ainsi, différentes modalités de transmission sont identifiées dans la littérature afin que ce qui est qualifié par Héran, Filhon & Deprez (2002 : 15) d' « héritage linguistique » soit maintenu de façon pérenne.

« Le rôle de la famille [est ici] considéré comme instrumental », vu comme un « barrière naturelle, un bouclier contre les pressions extérieures » (Haque, 2019a). La famille constitue ainsi un domaine au sens de Fishman (Canagarajah, 2008 : 144). Certes, le « modèle de Fishman [...] accorde peu d'importance à l'agentivité familiale [mais il] valorise le statut de la famille accordant par là même un rôle d'importance non seulement au foyer mais aussi au voisinage » (Haque, 2019a).

Fishman (1991 : 95) insiste en effet sur la nécessité de considérer ces pratiques en s'appuyant sur un axe « domicile-famille/voisinage-communauté. »

Dans les familles, le rôle des parents est « prépondérant dans la gestion et la transmission des langues en famille²⁷ » (Léglise, 2019). Cependant, l'auteure rappelle que le rôle d'autres membres de la famille a également été mis en évidence : les grands-parents, la fratrie (Haque, 2012), l'environnement plus large avec le voisinage (Fishman, 1991), le cercle amical (Lanza & Svendsen, 2007 ; Barontini, 2013)). De même, le rôle spécifique des femmes a pu être constaté (Deprez, 1996). Enfin, « l'influence des enfants eux-mêmes et [...] leur capacité d'action (ou *agency*) a été montrée » (Léglise, 2019 : 160, renvoyant à King & Fogle, 2013).

Les grands-parents peuvent jouer un rôle essentiel dans la transmission des langues au sens où ils : « sont les garants d'un minimum de transmission que souvent les parents eux-mêmes ne veulent ni ne peuvent assurer, ayant été ceux qui ont franchi le pas, rompant la chaîne générationnelle » Attias-Donfut (2008 : 54). Ainsi Haque (2019b) a montré à travers ses études sur une famille Hmong que la politique linguistique familiale exercée par les grands-parents au sein du foyer peut jouer un rôle capital dans le maintien de la langue hmong chez certains enfants de la seconde génération. Haque (2012) montre également à travers des travaux menés sur une famille indienne ayant immigré en Suède que tant que les grands-parents étaient présents dans le foyer, le pendjadi, continuait d'être utilisée. Cependant, dès que les grands-parents ont quitté définitivement la Suède, le suédois s'est substitué au pendjadi. L'organisation familiale va donc jouer un rôle très important comme dans les cas où « traditionnellement » tous les membres de la famille vivent dans le même village et que la cohabitation avec les grands-parents est fréquente facilitant ainsi les contacts répétés avec ceux-ci. Ainsi, selon Spolsky (2004 : 44), « la présence des grands-parents ou des gens âgés faciliterait le maintien de la langue immigrante au sein du foyer. » Les travaux de Fibbi & Matthey (2010 : 67) sur des familles italophones confirment que le « rythme de l'érosion des langues d'origine paraît freinée par la présence et la mobilisation des grands parents. » De même, Madhura (2014 : 43) considère que « la présence et l'implication des grands-parents dans l'éducation des petits enfants, [sont] décisives quant au maintien et la transmission de la langue maternelle des parents. »

La composition des familles peut donc être un facteur influençant les politiques linguistiques familiales. Ceci vaut également pour les cas de couples « mixtes ». On entend ici par mixité dans le couple, une mixité fondée essentiellement sur le critère de la langue et non pas « comme mixte à cause de leurs origines ethnoculturelles sans impliquer la transmission de la langue des grands-parents (la langue familiale) » (Deprez & al., 2014 : 10). Filhon & Varro (2005) observent

²⁷ Renvoi aux travaux de De Houwer, 1999 et Spolsky, 2012).

ainsi que « parmi les couples linguistiquement mixtes, c'est très majoritairement la langue dominante [...] qui est la seule variété transmise aux enfants » (Filhon, 2010).

En règle générale, une composition familiale où les deux parents ont pour langue première la même langue peut contribuer à faire perpétuer la transmission de la langue familiale aux enfants. Selon Houle (2015 : 5) « le fait que deux parents possèdent la même langue maternelle accroît de façon nette la transmission ». L'enfant se trouve baigné dès sa naissance dans un contexte linguistique où il entendra parler la langue familiale qu'il acquerra de manière progressive et naturelle. À l'inverse, dans des familles où les deux parents n'ont pas les mêmes langues premières, des choix de langues liés à cette mixité peuvent avoir pour conséquence le non-maintien d'une des langues au sein du foyer. Bouchard-Coulombe (2011 : 87) écrit ainsi que « les enfants issus des unions mixtes gravitent dans un univers familial plurilingue. » Dans ces situations, « le parent qui décide de transmettre sa langue maternelle à son enfant doit se sentir encouragé par son conjoint. Si ce dernier n'accorde pas d'importance à l'apprentissage d'une seconde langue, le parent de langue minoritaire sera moins enclin à transmettre sa langue à ses enfants » (Bouchard-Colombe, 2011 : 91 ; en citant Takeuchi, 2006). Le parent dont la langue première est minoritaire devra exercer une politique linguistique familiale consistant à permettre aux enfants de grandir au contact permanent de cette langue s'il veut la maintenir dans le foyer. Car « l'emploi devenu occasionnel de la langue maternelle (c'est à dire celle du parent ayant la langue minoritaire comme langue première) peut avoir pour effet la non-transmission de celle-ci » (Madhura, 2014 : 42). De plus, si le parent dont la langue première est minoritaire tolère la pratique des autres langues plus valorisées et n'insiste pas sur l'utilisation de sa propre langue il semblerait que celle-ci puisse être abandonnée par les enfants.

Divers exemples dans la littérature illustrent ainsi les cas de familles mixtes où la mère n'a pas transmis sa langue à ses enfants. Nous retiendrons l'exemple donné par Madhura (2014 : 43) concernant une famille indienne dont la maman a pour langue première le gujarati et le mari a pour langue première le marathi. Cet exemple nous montre comment cette mère a rompu le contact avec sa famille à cause des réactions négatives de celle-ci par rapport à son union avec son mari qui fait partie d'une autre caste jugée « en dessous » de la sienne. Cette maman et sa famille ont dû s'installer dans une autre ville où elle vit avec la famille de son époux dont la langue marathi est la langue familiale. La perte de contact avec sa famille et le manque d'encouragement de son époux ont eu pour conséquence qu'elle n'a pas souhaité transmettre sa langue (le gujarati) à ses enfants (Madhura 2014 : 47). La mixité du couple est donc également un facteur non négligeable dans la transmission d'une langue minoritaire.

2.2.2.3. Les axes d'analyse des politiques linguistiques familiales

Selon Holmes (2013), plusieurs facteurs peuvent éclairer la posture d'un locuteur plurilingue vis-à-vis d'une langue de son répertoire et l'amener à en privilégier une (ou plusieurs) plutôt qu'une autre (ou plusieurs autres). Spolsky (2014) identifie trois axes d'analyse pour les politiques linguistiques familiales : les idéologies linguistiques (ce que les familles pensent des langues), la gestion des langues (ce qu'elles essaient de faire avec les langues) et les pratiques langagières (ce qu'elles font avec les langues). Il souligne également le fait que les pratiques et les attitudes des membres de la famille peuvent rester uniquement à un niveau implicite : « in many families there will be no explicit language management but simply choices based on practice and ideology » Spolsky (2004 : 43). Haque (2019a) décrit la gestion des langues comme renvoyant « à l'intervention sur les langues, aux choix opérés, aux apprentissages et à leur éventuel rejet suivant leur utilité dans un contexte précis ou suivant leurs fonctionnalités telles qu'elles sont envisagées dans le futur. » Quant aux pratiques langagières elles « relèvent d'une idéologie linguistique [...] même dans leurs formes les moins explicites » (Haque, 2019a).

2.2.2.3.1. Idéologies linguistiques

Selon Haque (2019a : 7)²⁸,

l'idéologie linguistique est l'élément central à l'origine de l'ensemble des idées qui participeront de l'établissement de telles ou telles pratiques langagières et d'une certaine gestion des choix ou/et tri des langues des répertoires verbaux. [Elle] renvoie, chez l'individu, à un ensemble de croyances en matière de langues qui relèvent de facteurs socio-culturels ayant pour but de rationaliser l'usage d'une langue spécifique.

Istanbullu (2017 : 108) précise que les idéologies renvoient aux « motivations des gens à agir avec les langues, ce qu'ils pensent qu'ils doivent faire en langues » et que « ce qu'ils doivent faire est guidé par leurs croyances au sujet des langues et des variétés, dont une est considérée comme étant 'la bonne' et qui mérite d'être parlée. » Les idéologies linguistiques sont donc, pour reprendre King & al. (2008 : 907) « ce que les personnes pensent à propos des langues. » Elles ont des conséquences importantes pour les enfants au sens où elles vont déterminer ou non le maintien dans leurs pratiques des langues minoritaires de leurs répertoires. Ainsi, « comprendre quelles sont les idéologies qui sous-tendent les pratiques des parents et comment ces idéologies sont formées » revêt un intérêt particulier dans l'étude des politiques linguistiques familiales (King & al., 2008 : 911). On peut ajouter à cela que « les croyances idéologiques des parents vis-à-vis de leurs propres langues et envers la langue du pays d'accueil jouent un rôle important dans la transmission de la langue d'héritage » (Haque, 2019a : 216).

²⁸ Voir également Haque (2012).

C'est ce qu'ont montré plusieurs études mettant en évidence le fait qu'une valorisation et une représentation positive d'une langue de migration dans les familles se répercute favorablement sur le maintien de l'utilisation de cette langue par les enfants. Ainsi, Deprez (1996) met en exergue « la volonté des mères désirant s'intégrer dans la société tout en choisissant de pratiquer leur langue d'origine et ayant des opinions positives sur leurs langues. » Ramonienè (2019) s'est quant à elle intéressée au maintien du lithuanien et a montré que les idéologies linguistiques positives dans la diaspora lithuanienne participent à la préservation de celle-ci. Les résultats obtenus révèlent que « plus d'un répondant a affirmé être fier d'avoir choisi de maintenir l'identité lithuanienne, heureux d'avoir plus de valeurs culturelles, ethniques que d'autres, qu'en valorisant la culture ils essayaient de la préserver » (Ramonienè, 2019 :154²⁹).

Les comportements des parents vis-à-vis de l'orientation des pratiques langagières familiales peuvent donc varier en fonction des différentes idéologies véhiculées à l'extérieur du foyer ou provenant du groupe lui-même. Ils influent sur la politique linguistique mise en œuvre dans la sphère privée et visent soit à maintenir la langue familiale dans le foyer soit à y renoncer. C'est en ce sens que Haque (2017 : 47- 48) écrit que « l'idéologie linguistique des parents est le principal vecteur de la politique linguistique familiale ».

La littérature regorge d'exemples comparatifs à travers le monde qui illustrent la déperdition de la langue familiale dans des familles qui avaient des représentations négatives vis-à-vis de leur langue et la dévalorisaient. Celles-ci l'ont délaissée pour adopter une langue plus valorisée à leurs yeux. Lau (2005 ; cité par Haque, 2019b : 60) met en évidence « la perte de la langue hakka au profit du cantonais. Les parents Hakka ont renoncé à leur langue et ont cessé de la transmettre à leurs enfants car ils considéraient celle-ci comme un « fardeau inutile ». Un deuxième exemple, lui aussi cité par Haque (2019b), révèle la perte du pendjabi au Pakistan. En effet, Haque (2019b : 60-61) explique que cette langue était « considérée comme une langue peu valorisante, rurale et grossière » par les pakistanais et que, de ce fait, ils ont opté pour une autre langue. Ces idéologies et attitudes négatives envers la langue pendjabi avaient par ailleurs déjà été soulignées dans une étude menée sur des étudiants par Mansoor, (1993). Ceux-ci considéraient leur langue, le pendjabi, comme étant « une langue barbare et vulgaire ». Selon Haque (2019b : 61) « cette attitude est le sentiment émanant d'une idéologie linguistique que l'on cultive soi-même ». A travers ces exemples on constate que « le poids des idéologies dominantes » (Deprez, Varro, Collet 2014 : 17), à savoir les idéologies (négatives) concernant la langue minoritaire telles que sa valeur identitaire, son statut social et le fait qu'elle soit peu ou pas enseignée à l'école, peuvent contribuer à ce que les parents de la langue minorisée et

²⁹ Notre traduction de : « more than one respondent affirmed to be proud to feel Lithuanian, happy to have chosen to maintain Lithuanian identity, happy to have more cultural, ethnical values than others, that by valuing the culture they try to preserve it. »

minoritaire privilégient une autre langue au sein de la sphère privée familiale. Les idéologies institutionnelles favorisant implicitement le monolinguisme et qui sont dominantes dans les institutions imprègnent ainsi les groupes socioculturels dont les langues sont minorisées. C'est en ce sens que Launey (2003 : 22) considère que « du côté des Palikur l'ignorance et l'absence de prise en compte de leur langue et leur culture, dans l'institution scolaire accroît le désarroi et le sentiment de dévalorisation ... »

Si les idéologies sont souvent traitées sous l'angle de la manière dont elles influent les politiques linguistiques familiales des parents, les enfants étant concernés par celles-ci ils sont amenés à faire des choix de langues préférentiels. Ils sont également amenés à les justifier au regard du rôle que ces langues peuvent jouer dans leur réussite scolaire ou sociale. Ainsi, un certain nombre de travaux (Tuominen, 1999 ; Haque, 2012) ont mis en évidence les résistances que peuvent opérer les enfants face aux choix de leurs parents et qui se manifestent par le choix de parler la langue de scolarisation. Ces choix peuvent être liés aux discours tenus par les enseignants ou à une influence de leurs réseaux de pairs. Ils ont également montré que les idéologies et les pratiques des enfants sont susceptibles d'impacter les politiques linguistiques familiales des parents.

Selon Haque (2019a), l'étude de « l'idéologie linguistique au niveau familial permet de montrer de façon convaincante l'articulation entre l'usage du langage en association avec les enjeux du monde contemporain [et] d'appréhender les revendications langagière et culturelle au plus près. » Ces idéologies peuvent être impactés par différents facteurs qui vont au-delà des politiques linguistiques du pays d'accueil : le passé, l'histoire familiale, le contexte et l'environnement dans lequel ces familles vivent (Istanbullu, 2017).

La langue joue également un rôle de « référent identitaire » selon Unterreiner (2014 : 98). Ainsi, Haque (2019b : 62), faisant référence à la langue hakka, souligne que cette langue « fait le lien entre le peuple et la culture du pays d'origine ». Dans certaines familles, l'idéologie linguistique sur la langue familiale peut donc être en lien direct avec des questions identitaires. C'est dans ce sens que Haque (2019b : 62) note, en mentionnant l'étude menée par Spolsky sur les enfants juifs d'origine russe en Israël, que « l'enjeu identitaire devient vital et enclenche le pas vers la langue d'héritage, favorisant par là même un renouveau de sa place au sein de la famille ».

2.2.2.3.2. Analyse des pratiques langagières : attitudes et gestion des langues

Léglise (2019) rappelle que différentes approches ont été utilisées pour analyser ces questions : des approches microsociolinguistiques qui se basent sur des enregistrements d'interactions familiales et des recherches visant à mettre en évidence les répertoires langagiers en se basant sur des déclarations et des entretiens. Rasoloniaina & Barontini (2014 : 7) soulignent l'importance des démarches d'enquête entendues comme « les moyens permettant d'appréhender les

réalités des terrains et de recueillir les données d'analyse » et le fait que celles-ci ne doivent pas être réduites « à quelques modèles ni se concentrer sur le choix du type d'enquête : quantitatif *versus* qualitatif. »

i. Des enquêtes par questionnaire

De nombreux travaux portant sur les pratiques et la transmission langagières dans la migration se sont ainsi basés sur des enquêtes par questionnaire visant des résultats quantitatifs (Istanbullu, 2017). L'auteure cite ainsi l'enquête de Akinci & al. (2004) menée auprès d'environ 11 700 élèves. Elle souligne cependant que si cette enquête permet d'avoir des informations sur les langues parlées par les élèves elle ne donne pas d'indications sur leurs pratiques familiales. Citons également les travaux de Lefèvre & Filhon (2005) qui constituent « une source de données inédite par la taille de l'échantillon » avec « 360000 personnes interrogées³⁰ » (Filion, 2010 : 206) ou encore ceux de Ville & Guérin (2005) avec un échantillon de 8000 individus³¹. Ces enquêtes permettent d'évaluer le poids des langues en fonction du nombre brut de locuteurs mais également d'évaluer ce même aspect dans le temps afin d'avoir des indices sur la vitalité de ces langues. Néanmoins, Filhon (2010 : 207) observe que pour « évaluer la vitalité d'une langue, son taux de transmission d'une génération à la suivante apparaît [...] comme un facteur plus pertinent que le nombre brut de locuteurs. » Ainsi, pour avoir des informations sur ces taux de transmission, des données doivent être recueillies sur les langues parlées de génération en génération : « c'est pourquoi, après avoir questionné les adultes vivant actuellement en métropole sur les langues que leur parlaient leurs parents lorsqu'ils étaient enfants, il a été demandé dans un deuxième temps aux adultes [...] en quelle(s) langue(s) ils ont eux-mêmes parlé à leurs jeunes enfants » (Filion, 2010 : 207)³².

Ces enquêtes quantitatives présentent donc un intérêt non négligeable pour appréhender les pratiques langagières mais ne sont pas les seules approches utilisées dans ce domaine.

ii. Enquêtes par entretiens

Une des critiques récurrentes de ces approches quantitatives est que si elles donnent un visage sociolinguistique à une population donnée, un aperçu de ce que peut-être la situation de transmission de ces langues, elles ne reflètent pas suffisamment l'agentivité des locuteurs dans ce processus. C'est pourquoi des approches qualitatives visant à donner une vision plus fine de la complexité et de la dynamique des pratiques langagières se sont développées en parallèle, et notamment les approches par entretien (Billiez, 1985 ; Filhon, 2010). Plus

³⁰ Basés sur l'enquête *Etude de l'histoire familiale* de 1999.

³¹ Enquête *Histoire de vie* (Insee, 2003).

³² Voir également pour les enquêtes par questionnaire : Calvet, 1990 ; Achard, 1994 ; Deprez, 1994 ; Juillard, 1995 ; Porst, 1996 ; Leconte, 1997 ; Lasagabaster, 2005).

spécifiquement, de nombreux travaux, inspirés des perspectives postcoloniales, « qui s'intéressent depuis plusieurs décennies aux relations de pouvoir et aux récits de vie de migrants francophones » ont progressivement vu le jour (Radar & Lepichon, 2019 : 120). Le « récit de migration³³ » constitue ainsi selon Canut & Guellouz (2018 : 11) « l'une des manières d'entrer dans le vif des expériences migratoires » au sens où il permet de « rendre compte de la parole des premiers concernés plutôt que de parler à leur place. » Les entretiens rendent compte beaucoup plus des processus (évolution dans le temps et dynamique de changement) que de simple états ou constats à un moment donné. Les entretiens permettent par ailleurs l'accès au sens que les personnes donnent à leur choix et à leurs pratiques.

iii. Des enregistrements d'interactions

Renaud (2004 : 83) affirme que

les pratiques langagières effectives des acteurs doivent être au cœur de ce type de travaux et que les analyses doivent porter sur les traitements que [les locuteurs] font de la diversité qui irrigue et nourrit leurs pratiques tant ordinaires que formelles ; d'une analyse fine des solutions que ceux-là même mettent en œuvre pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent, dans la forme qu'ils leur donnent.

Ceci sous-tend selon l'auteur que les données doivent être des données issues d'observations afin de « nous apprendre les façons qu'ont ceux qui vivent en environnement plurilingue de configurer, de catégoriser et d'user à toutes fins pratiques de ces situations 'plurielles' » (*ibid.*) Ces observations passent pour de nombreux auteurs par des recueils de données issues d'interactions verbales enregistrées : « les pratiques effectives, celles qui sont effectivement observées et/ou enregistrées » (Barontini, 2013 : 129). Comme le souligne Istanbullu (2017), certains auteurs comme Mahmoudian & Mondada, (1998) qualifient ces données d'« écologiques » ou « naturelles » par opposition à des données issues d'approches expérimentales. Elle propose à la suite de Léglièse (2013 : 9) de leur préférer le terme de pratiques langagières³⁴ « ordinaires » ou « hétérogènes »

D'un point de vue empirique, « pratique langagière » renvoie aux notions de « production verbale », d'« énonciation », de « parole », voire de « performance », mais il s'en distingue d'un point de vue théorique par l'accent mis sur la notion de « pratique » : le langage fait partie de l'ensemble des pratiques sociales, que ce soit des pratiques de production, de transformation ou de reproduction. Parler de « pratique », c'est donc insister sur la dimension praxéologique de cette activité. Comme toute pratique sociale, les pratiques langagières sont

³³ De Fina, 2003.

³⁴ Boutet, Fiala & Simonin Grumbach (1976).

déterminées et contraintes par le social, en en même temps, elles y produisent des effets, elles contribuent à le transformer.

Boutet (2002 : 458-59)

Les analyses de pratiques langagières familiales ont ainsi pu amener des auteurs, comme Deprez (1994), à proposer les catégorisations suivantes : « les familles dans lesquelles une langue est plus parlée que l'autre, celles où le français prédomine, 'les familles où on mélange' » (Istanbullu, 2017 : 92³⁵). Cependant, cette catégorisation est loin de couvrir la totalité des situations. Nous aurons l'occasion au cours de ce travail d'illustrer la pluralité non seulement des PLF, mais aussi la variété des usages multilingues chez les personnes qui innovent pour communiquer en fonction des locuteurs et des intentions de communication.

iv. Croiser les regards ?

Si une partie des recherches menées dans ce domaine se focalise sur une approche méthodologique unique, certains auteurs ont mis en œuvre des enquêtes combinant deux approches et parfois les trois. On trouve ainsi dans la littérature des approches mêlant des enquêtes par questionnaire et des enquêtes par entretien (Ambrosio & al., 2015 ; Rasoloniaina & Barontini, 2014). Deprez (1994) a quant à elle couplé des enquêtes par questionnaires avec des enregistrements d'interactions familiales. Cependant, Istanbullu (2017 : 92) souligne que « l'étude présente peu de corpus et l'analyse des données langagières est sporadique, basée sur quelques enregistrements épars réalisés dans les familles des étudiants. »

Léglise (2007 : 17) montre l'intérêt de trianguler ces différentes approches afin de faciliter l' « exploration de la réalité des usages des langues et de leurs représentations » en collectant des données :

- sur les langues parlées, la pratique de ces langues telles que les déclarent les locuteurs et sur la base d'entretiens directifs (questionnaire oral) qui sont analysés d'un point de vue quantitatif ;
- issues d'interactions spontanées analysées par le biais des outils de la sociolinguistique interactionnelle ;
- sur les discours épilinguistiques « produits sur ces interactions, sur les langues en présence, et sur la pratique de ces langues » (Léglise, 2007 : 17).

C'est ce dernier choix, c'est-à-dire cette triangulation, qui a été fait dans le cadre de ce travail de recherche et c'est ce qui sera développé dans la section suivante.

L'étude des pratiques langagières et des politiques linguistiques familiales a connu, comme nous avons pu le constater, de nombreux changements allant d'un cadre figé (le modèle fishmanien) à un modèle plus dynamique. Ces différentes approches ont montré qu'il y a de l'hétérogénéité dans ces pratiques, qu'elles sont

³⁵ Renvoyant à Deprez, 1994 : 184-202.

instables, complexes, dynamiques et non linéaires comme le sous-entend le modèle générationnel fishmanien.

De même, les diverses approches s'intéressant aux politiques linguistiques familiales mises en relations avec les pratiques langagières ont montré que celles-ci doivent se décrire au sein même des familles en s'interrogeant sur la gestion des langues dans les pratiques au quotidien. Elles peuvent être implicites et/ou explicites. Divers facteurs contextuels tels que les politiques d'état (nationales et institutionnelles), le rôle des membres de la famille, la mixité des couples, ainsi que le rôle des idéologies linguistiques (institutionnelles ou familiales), le rôle du passé, de l'histoire familiale, du contexte et de l'environnement dans lequel vivent les familles ou encore des questions identitaires peuvent impacter de manière forte non seulement le maintien de la pratique de la langue familiale minoritaire mais également le choix des parents d'exercer une politique linguistique familiale en faveur de la langue première (ou non) au sein de la sphère privée familiale.

Dans la dernière section de ce chapitre nous allons donc présenter les différentes méthodes qui ont été retenues et mobilisées pour recueillir toutes ces données afin de rendre compte de la complexité de ces processus.

2.3. Chapitre 6 : méthodologie

Notre étude part du constat initial de Leconte & Caïtucoli (2003) selon lequel la transmission familiale de la langue parikwaki, une langue vernaculaire, autochtone en contact depuis plusieurs siècles avec les langues de la colonisation, le portugais et le français, puis avec les autres langues parlées dans l'est guyanais, notamment le créole guyanais, est en baisse voire commence à être en situation de ruptures de transmission³⁶. J'aborde ici la question du processus de transmission de la langue parikwaki en termes de plurilinguisme et de pratiques langagières suivant l'approche de Haque (2012, 2019) afin de mettre en évidence le fait que le modèle générationnel de Fishman (1966) selon lequel la première génération arrivée sur un territoire parle la langue familiale, la deuxième est bilingue et la troisième tendrait à adopter d'autres langues que la langue familiale est loin de correspondre à la complexité d'une dynamique plurielle. En effet, la mise à l'épreuve de cette hypothèse nous conduit à varier les approches afin de saisir non seulement une tendance globale, mais d'identifier des configurations spécifiques qui témoignent de la créativité des personnes et de leurs capacités à s'instituer comme acteurs de leur propre développement et créateurs de leurs univers linguistiques. L'orientation centrale de notre réflexion et de notre investigation consiste à déterminer comment et dans quelles conditions, au-delà des facteurs contextuels macrosociolinguistiques et macrosociologiques, une certaine

³⁶ Au sens de Thomason & Kaufman (1988).

variabilité de pratiques linguistiques est en vigueur chez la population palikurophone, révélant une réalité plus dynamique et complexe que ne peut le laisser penser le constat initial ou le modèle du *language shift*. De même que les typologies, comme celle de Deprez (1994), classant les familles en fonction des modes de transmission ou de non-transmission (une langue familiale préférentielle, la prédominance de la langue officielle ou encore les familles qui « mélangent »), se heurtent à la réalité des pratiques langagières, qui dans un contexte quadrilingue (*a minima*) où le seul « modèle » est celui du « parler plurilingue »

Cette partie vise à présenter la démarche méthodologique adoptée afin de récolter les données et de les analyser. Fondamentalement deux stratégies de recherche complémentaires ont été déployées, suivant en cela les préconisations de Léglise (2007) évoquées ci-dessus. Plutôt quantitative, la première approche a visé, par le biais d'une enquête par questionnaire, à esquisser un tableau d'ensemble des représentations et pratiques linguistiques déclarées dans le territoire étudié. Cette approche macrosociolinguistique a fait l'objet d'une enquête d'envergure. Le choix s'est porté sur les écoles de Saint Georges de l'Oyapock. Effectivement le point de vue des élèves nous a paru représenter une entrée pertinente pour saisir et éclairer les usages et pratiques linguistiques ainsi que leurs représentations vis-à-vis des langues premières au sein des institutions scolaires. Il s'est agi également d'identifier les différentes langues présentes dans les répertoires des élèves. Ces données sont analysées dans la section 2 ci-dessous dans le but de mieux appréhender les contours du contexte sociolinguistique de Saint-Georges de l'Oyapock mais également d'esquisser des pistes quant à la transmission du parikwaki dans cette commune, et plus spécifiquement dans les trois villages parikwene.

La seconde approche a visé, d'une part, une meilleure connaissance des histoires langagières des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock et, d'autre part, à analyser les pratiques langagières familiales par le biais d'enregistrements d'interactions. C'est par le biais d'analyses de ces données qualitatives que la complexité et la dynamique des pratiques langagières a pu être mise en évidence.

2.3.1. Section 1 : un terrain « chez soi »

Rasoloniaina & Barontini (2014 : 8 ; citant Bulot, 2011) précisent que le « 'terrain' renvoie à un espace (pas uniquement ou spécifiquement un lieu) de collecte de données 'où se concrétise l'objet d'enquête' qui est pour le domaine de la sociolinguistique 'l'ensemble des manifestations langagières'. » Ce « lieu de collecte de données » est donc la commune de Saint-Georges de l'Oyapock, où je suis moi-même résidente depuis 22 ans et où j'exerce en tant qu'enseignante depuis 18 ans. À cela s'ajoute mon implication dans la vie collective en tant qu'élue à la mairie et en tant que membre d'une association. C'est également les écoles de cette commune

(enquête pratiques déclarées des élèves) et le rapport avec une communauté enseignante à laquelle j'appartiens. C'est enfin, trois villages parikwene dont une partie des habitants sont des personnes que je côtoie au quotidien en tant que résidente, mais également du fait de mes autres fonctions, et notamment mes fonctions d'élue à la mairie. Si le lieu « global » (la commune de Saint-Georges) s'est imposé d'emblée du fait de mon questionnement initial et de mon lieu de résidence, de même que l'école du fait de ma situation professionnelle, il n'en a pas été de même pour ce qui a finalement constitué le cœur de cette étude. Comme tout terrain, celui-ci s'est « construit pendant la recherche » dans le cadre d'une réflexion « dialectique » entre « terrain et outils de collecte de données » (Rasoloniaina & Barontini, 2014 : 8). En effet, c'est bien au contact des premières données, de la construction de ma réflexion au travers de mes lectures, que les autres « lieux » se sont finalement imposés. Ainsi, comme le soulignent Rasoloniaina & Barontini (*ibid.*) ces « lieux » ne « sont pas nécessairement construits ou définis au préalable puisque la recherche devient le moment de la *construction* du terrain et des outils appropriés, construction processuelle et interactive, puisqu'elle est basée sur des relations sociales et langagières (Blanchet, 2012). » Ce terrain est donc « la toile de fond et un recours permanent pour toutes [les] étapes [de la recherche], que ce soit celles du questionnement et de la problématisation, celles de la définition des hypothèses et des concepts, des méthodes, du recueil, du traitement et de l'interprétation des données, de l'établissement des conclusions, des résultats et des perspectives de la recherche menée » (Di Méo, 2007 : 3-4).

Ce terrain est pour moi un terrain « familier » pour de multiples raisons évoquées ci-dessus. Ainsi, ce travail relève en partie d'une pratique de terrain « chez soi » ou (Campigotto, Dobbels & Mescoli (2017 : 8) ou « *anthropology at home* » (Bila, 2009) au sens où il constitue « une démarche ethnographique qui n'implique pas pour le chercheur un éloignement géographique de son contexte quotidien de vie » (*ibid.*). Une telle démarche suppose une réflexion sur ce rapport au terrain, réflexion qui n'a rien de nouveau dans la littérature (Bourdieu, 1978) ; Elias, 1993 ; Augé, 1994 ; Ghasarian, 2002 ; Bouillon et al., 2006 ; Godelier, 2007). Enquêter « chez soi » est parfois conçu comme un avantage dans la mesure où les questions d'éloignement géographique ne se posent pas mais également parce que le terrain est familier. Cependant, cela suppose dans le même temps un effort de distanciation.

Dans le cadre de l'enquête en contexte scolaire, ma position d'enseignante était effectivement facilitatrice du fait de mon appartenance à cette communauté. Cependant, ma position de chercheur pouvait m'exposer à certains regards critiques de la part de collègues comme l'a montré Marchive (2005).

Dans un lieu comme l'école où il est important pour chacun de sauver la face (devant ses collègues, ses élèves, le chercheur, les [...] pairs), chacun doit jouer sa partition sans fausse note. L'amitié en l'occurrence ne garantit rien et ne dispense pas de la prudence dans l'exercice des relations interpersonnelles : le

juste équilibre entre la familiarité et la distance, la connivence et le regard critique. [...]. On ne dira jamais assez combien se révèle important cet équilibre entre la nécessaire spontanéité et l'authenticité d'une part ; l'autocontrôle, la maîtrise des gestes, des paroles et des affects d'autre part. Être dedans (dans l'action, dans la situation, dans la relation) sans y être totalement.

Marchive (2005 : 78)

Certes, cette enquête ne portait pas sur les pratiques enseignantes, mais je devenais tout d'un coup un « chercheur » et ceci pouvait avoir pour conséquence un refus d'accès aux classes de mes collègues. De plus, si ma présence dans la classe d'un collègue en tant que simple enseignante n'était pas en soi problématique, ce changement de rôle supposait une nécessaire autorisation institutionnelle. Je suis donc passée d'une enseignante qui demanderait l'autorisation à sa hiérarchie de mener une enquête sur les langues parlées par les élèves, à un enquêteur qui devait obtenir cette autorisation (annexe 2). Il convient également d'être attentif, dans un tel contexte de recherche, à ne pas effectuer des entretiens ou des « observations qui deviennent intrusi[fs] » (Marchive, 2005 : 81). En effet, « l'autorisation accordée [au chercheur] ne lui donne pas tous les droits » (*Ibid.*). Ainsi, Augé (1994 : 44 ; repris par Godelier, 2007 : 217) souligne que « l'idéal [du chercheur est] d'être assez distancié pour comprendre le système comme système et assez participant pour le vivre comme individu. » Blanchet (2000) abonde dans ce sens en insistant sur la nécessité d'avoir une position qui doit être à la fois intérieure mais aussi extérieure.

Dans le cadre de ce travail de recueil de données, cette « pratique du terrain chez soi » a été particulièrement facilitante pour l'accès au terrain du fait de ma connaissance des enseignants et de certains élèves. Ceci m'a en effet permis de me rapprocher d'enseignants qui m'étaient familiers, mais également d'être face à des élèves en confiance qui ont dès lors bien accueilli la passation des questionnaires. Un autre avantage de ce travail « chez soi » est que du fait de mon histoire personnelle et de la durée d'installation sur ce territoire, j'ai dans mon propre répertoire des ressources langagières partagées avec celles des élèves en plus du français (créole guyanais, portugais notamment). Ceci a également constitué un atout majeur car lors de la passation des questionnaires, je pouvais mettre à l'aise les élèves qui s'exprimaient dans d'autres langues que le français.

Pour ce qui relève des enquêtes qualitatives (entretiens, enregistrements d'interactions), ce « chez soi » est à nuancer. Nous sommes tous habitants de la commune, mais je ne réside pas dans un des villages où ces enquêtes ont eu lieu. Si je connais un peu le parikwaki, je suis loin de pouvoir mener des entretiens dans cette langue. Cependant, le créole est une des langues que nous partageons et qui est également employée quotidiennement par les habitants de ces villages. Aussi, lors de ces entretiens la possibilité était offerte à ceux qui le souhaitaient d'échanger dans cette langue. Quatre entretiens ont été menés en créole, les autres en français. Cette possibilité d'adaptation me paraît essentielle au sens où

les perspectives postcoloniales, sociolinguistiques et discursives s'accordent à souligner l'influence de la situation d'énonciation (Moura, 2013 ; Gumperz, 1992) : parler de soi en français lorsque l'on est Camerounais ou Néerlandais, lorsque l'on se trouve à Alger ou à Amsterdam impacte les questions de pouvoir et de hiérarchie.

Radar & Le Pichon (2019 : 123)

La question ne s'est pas posée de la même manière pour les enregistrements d'interactions familiales dans la mesure où je n'étais pas présente, sauf pour une dont ma présence et les choix de langues qui en découlent sont analysés dans la section chapitre 8, section 2 (histoire des trois sœurs).

Par ailleurs, si je ne suis pas une habitante des trois villages, j'entretiens avec un certain nombre d'entre eux des relations amicales ou les côtoie – notamment en tant que parents d'élèves – depuis de nombreuses années. Sans ces rapports privilégiés il m'aurait très certainement été beaucoup plus difficile de mener ces entretiens qui font parfois l'objet de confidences personnelles, intimes ou d'obtenir ces enregistrements dans les familles

2.3.2. Section 2 : une enquête macrosociolinguistique

L'approche macrosociolinguistique a permis d'avoir une meilleure perception de la situation sociolinguistique dans un cadre bien défini qui est l'école à Saint-Georges de l'Oyapock dans l'Est guyanais et de concevoir les différentes fonctions des langues en contexte de communication. Elle a eu aussi pour objectif de mieux appréhender les usages et pratiques linguistiques ainsi que les attitudes des élèves vis-à-vis des langues premières au sein des institutions scolaires. Elle a ainsi permis de déceler des tendances en termes de pratiques langagières mais également de formuler des hypothèses qui ont été ensuite mises à l'épreuve des données qualitatives.

Selon Quivy et Van Campendhoudt (2006 : 171) l'enquête par questionnaire permet de :

Poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale, à leurs opinions, à leurs attitudes à l'égard d'options ou d'enjeux humains et sociaux, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience, d'un événement ou d'un problème, ou encore sur tout autre point qui intéresse les chercheurs.

Il s'agissait donc ici de décrire les pratiques langagières déclarées par les élèves ainsi que leurs représentations sur les langues de leurs répertoires et sur les autres langues parlées. Cette enquête avait donc pour « but de confronter avec les données empiriques la pertinence des questions que l'on se propose d'élucider et de confirmer la validité des hypothèses postulées dans la phase préliminaire de notre

recherche » (Boukous, 1999 : 15). Ce n'est pas tout. Nous avons également, dans une optique de renforcement de la validité des observations, cherché à confronter les données issues de cette première étape, avec celles obtenues au moyen d'une démarche qualitative. Etant donné les objectifs visés dans cette recherche, à savoir la saisie la plus globale et la plus fine de la situation du parikwaki au regard des autres langues parlées, le recours au questionnaire a paru tout à fait adapté pour recueillir et analyser les données recherchées A une échelle aussi importante que celle du bourg de Saint Georges de l'Oyapock.

Le questionnaire comme méthode de recueil de données a été choisi pour diverses raisons. La première est qu'il présente l'avantage d'être utilisé sur un large échantillon (Boukous, 1999) (soit pour 523 élèves interrogés dans les enceintes scolaires). La deuxième est que l'utilisation d'un formulaire aux questions normalisées permet de s'affranchir du risque de voir les résultats de l'enquête influencés par l'enquêteur.

Ce premier mode de recueil de données quantitatives a permis dans un premier temps d'interroger les élèves scolarisés dans les trois écoles élémentaires du bourg de Saint-Georges de l'Oyapock afin de recueillir des données sur les pratiques linguistiques déclarées, les comportements et opinions des élèves vis-à-vis des langues parlées sur le territoire. Cette enquête par questionnaire a permis aussi d'avoir un large aperçu des répertoires langagiers des élèves mais également de compléter les données qui avaient été recueillies dans le cadre d'autres recherches de même type menées sur le même territoire (Fabienne Leconte (2001) et Isabelle Léglise (2011) dans l'Est de la Guyane à Saint-Georges.

Qu'en est-il maintenant de l'organisation du questionnaire et de ses items au regard des objectifs poursuivis ?

2.3.2.1. Le questionnaire

La première forme que nous avons employée est de type « organisé » (Boukous, 1999) conçu à partir de questions semi-fermées donnant la possibilité aux enquêtés de choisir parmi les réponses à choix multiples conçues à l'avance celles qui leur paraissent les plus appropriées. À cela s'ajoutent des questions ouvertes qui n'imposent aucune contrainte dans la ou les réponses que peuvent apporter les enquêtés dans la mesure où ceux-ci sont libres de formuler les réponses. Les questions sont formulées à l'oral, les réponses sont reportées sur le questionnaire qui est anonyme.

J'ai construit mon questionnaire (annexe 3) en quatre parties comportant un total de 40 questions. La première partie présente le profil et l'identité des élèves en utilisant les variables tels que, l'âge, le sexe, la classe fréquentée et l'école :

Profil des élèves

Âge :

Sexe : G / F
Classe : CP - CE1 - CE2 - CM1 - CM2
Ecole : Henri Sulny / Pascal Joinville / Gabin

La deuxième partie se compose de trois sous parties qui traitent respectivement des langues parlées au sein de la famille en fonction des interlocuteurs et de l'estime qu'ils ont à la fois vis-à-vis des langues qu'ils parlent et des langues qu'ils entendent parler à l'école. Ces sous-parties se présentent de la façon suivante :

Répertoire langagier des élèves.

Les langues premières dans le milieu familial

1. Quelles langues parlais-tu avant d'aller à l'école ?
2. Quelles sont les langues premières de ton père ?
3. Quelles sont les langues premières de ta mère ?
4. Quelles autres langues as-tu apprises ?

Les langues parlées en famille

5. Dans quelle(s) langue(s) te parle ton père ?
6. Dans quelle(s) langue(s) parles-tu à ton père ?
7. Dans quelle(s) langue(s) te parle ta mère ?
8. Dans quelle(s) langue(s) parles-tu à ta mère ?
9. Dans quelle(s) langue(s) te parlent tes frères et sœurs ?
10. Dans quelle(s) langue(s) parles-tu à tes frères et sœurs ?
11. Dans quelle(s) langue(s) te parlent tes grands-parents ?
12. Dans quelle(s) langue(s) parles-tu à tes grands-parents ?
13. Dans quelle(s) langue(s) parles-tu à tes voisins ?
14. Dans quelle(s) langue(s) te parlent tes voisins ?
15. Dans quelle(s) langue(s) te parlent tes amis(es) ?
16. Dans quelle(s) langue(s) parles-tu à tes amis(es) ?
17. A la maison, tes parents t'obligent-ils à parler des langues particulières ? oui / non
Lesquelles ?
18. Dans les langues que tu parles quelle est celle que tu trouves la plus belle ?
19. Dans les langues que tu parles quelle est celle que tu trouves la moins belle ?
20. Dans les langues que tu entends à l'école quelle est celle que tu trouves la plus belle ?
21. Dans les langues que tu entends à l'école quelle est celle que tu trouves la moins belle ?
22. Dans les langues que tu entends parlées par tes amis(es) quelle est celle que tu trouves la plus belle ?
23. Dans les langues que tu entends parlées par tes amis(es) quelle est celle que tu trouves la moins belle ?

Les langues parlées à l'école

24. Dans quelle (s) langue(s) te parle ton professeur ?

25. Quelle (s) langue (s) parles-tu avec tes camarades dans la salle de classe ?
26. Quelle (s) langue (s) parles-tu à l'école avec tes camarades pendant la récréation ?
27. Quelle est la langue la plus facile à parler pour toi ?
Pourquoi ?
28. Quelle est la langue la plus difficile à parler pour toi ?
Pourquoi ?

La troisième partie cherche à évaluer les attitudes des élèves sur leurs langues premières dans les activités scolaires :

Quelle prise en compte de la langue première dans la pratique de la classe ?

29. Aimerais-tu que l'enseignement dans la classe soit fait en langue palikur / créole guyanais / portugais / saamaka ?
Pourquoi ?
30. Serais-tu intéressé par certaines activités dans la classe dans une langue autre que le français ? oui / non Lesquelles ?
31. Souhaiterais-tu que ton professeur te parle dans une autre langue quelque fois ?
Laquelle ? palikur / créole guyanais / portugais / saamaka
32. Penses-tu qu'à l'école on ne parle pas assez la langue palikur / créole guyanais / portugais / saamaka ?
Pourquoi ?

Enfin la dernière partie vise à montrer les motivations exprimées et le degré d'adhésion des élèves pour l'utilisation de leur langue en classe. Cette dernière partie est composée des questions suivantes :

La langue première en classe facteur de motivation

33. Penses-tu que la langue (palikur = L1 ...) pourrait t'aider à mieux réussir à l'école ? oui / non
Comment ?
34. Si l'on te parlait en (palikur...) en classe serais-tu plus à l'aise pour t'exprimer ?
Pourquoi ?
35. Est-ce que si quelqu'un dans la classe t'expliquait les exercices en palikur / en créole guyanais / en portugais / en saamaka tu comprendrais mieux ?
Pourquoi ?
36. Quand tu es avec l'ILM es-tu content de parler la langue palikur ? oui / non
Pourquoi ?
37. Serais-tu content de pouvoir parler en palikur dans la classe aussi ? oui / non
Pourquoi ?

38. Serais-tu content de pouvoir parler en créole guyanais dans la classe aussi ?
oui/ non Pourquoi ?

39. Serais-tu content de pouvoir parler en portugais dans la classe aussi ? oui /
non Pourquoi ?

40. Serais-tu content de pouvoir parler en saamaka dans la classe aussi ? oui /
non Pourquoi ?

La passation des questionnaires s'est déroulée du 20 janvier 2014 au 06 mai 2014 dans un total de 26 classes. J'ai effectué à l'oral les entretiens dans les classes ou à l'extérieur de la classe dans les trois écoles de la commune dénommées, respectivement, Henry Sulny, Pascal Joinville et Gabin qui au moment de cette enquête ne comptait que deux classes. Individuelle, la passation durait en moyenne une quinzaine de minutes³⁷.

Compte tenu de l'âge des enfants, il était difficilement envisageable de leur laisser le questionnaire afin qu'ils répondent seuls à l'écrit car cela aurait pu poser plusieurs difficultés notamment au niveau de la lecture et de la compréhension des questions posées. C'est en effet ce qu'Isabelle Léglièse et Fabienne Leconte avaient constaté dans des enquêtes similaires : « prenant en compte l'expérience de F. Leconte, plus probante au collège qu'à l'école primaire, la forme « questionnaire écrit » nous a paru peu pertinente pour des enfants qui ne se sentent pas forcément à l'aise avec l'écrit et qui risquaient fort de voir dans un questionnaire passé à l'écrit, qui plus est dans leur salle de classe, une sorte de test scolaire » (Léglièse, 2007 : 15). Cependant, pour les lieux d'entretiens ils ont varié en fonction des *desiderata* des enseignants : salle de classe ou à l'extérieur de la classe.

Les avantages de la méthode sont indéniables malgré la masse de travail engendrée par les dépouillements multiples. Toutes les données recueillies ont été saisies dans un tableau et traitées sous le logiciel Excel ce qui a permis leur exploitation et leur analyse quantitative par la suite. La standardisation des réponses permet la quantification et la comparaison entre groupes de répondants.

2.3.2.2. L'échantillon

523 élèves ont donc été interrogés dont 273 garçons et 250 filles se situant dans une tranche d'âge de 6 à 12 ans. Afin d'avoir une vision la plus large possible ou quasi exhaustive à l'échelle d'une commune, j'ai fait le choix d'interroger les élèves des classes du cours préparatoire (CP) jusqu'aux classes du cours moyen 2 (CM2). Globalement les enfants se sont montrés intéressés par le questionnaire et sont parvenus à nommer les langues qu'ils parlaient dans les différents contextes. Leur conscience des situations de plurilinguisme paraissait, pour ainsi dire, d'ores et

³⁷ Ces passations ont donc représenté environ 130h de travail.

déjà bien affirmée. Une relative confiance s'étant installée, nous pouvons considérer que le biais lié à l'âge des plus jeunes enfants et au contexte scolaire demeure relativement limité.

2.3.3. Section 3 : des enquêtes microsociolinguistiques

L'approche qualitative adoptée correspond ici à deux démarches distinctes. La première est centrée sur le recueil de biographies langagières au moyen d'entretiens réalisées en situation de face à face. La seconde a consisté dans le recueil de conversations quotidiennes enregistrées sans la présence du chercheur (sauf pour une comme cela a été signalé ci-dessus).

Ce deuxième mode de recueil de données m'a semblé pertinent pour aborder avec plus de finesse l'observation des pratiques langagières déclarées et effectives dans les familles ainsi que les positionnements des familles vis-à-vis de l'utilisation des langues dans le foyer. L'approche par entretien a également permis d'esquisser une typologie au regard de la présence ou non du parikwaki dans les pratiques langagières familiales. Elle a ensuite été mise à l'épreuve des pratiques effectives.

Deux méthodes ont ainsi été retenues : l'entretien et les enregistrements d'interactions familiales. L'approche ethnographique requiert une méthodologie permettant de pénétrer la réalité des personnes enquêtées et ainsi comprendre certains fonctionnements qui seraient habituellement difficiles à interpréter pour une personne vivant en dehors du contexte. Comme le stipule Blanchet (2011 : 16) un terrain de recherche n'est pas simplement défini comme étant un « espace géographique » il est aussi caractérisé comme étant un « réseau d'interactions » où sont observés divers « phénomènes individuels et sociaux » et ce sont bien ces phénomènes qui nous paraissent importants à étudier. C'est de plus une méthode permettant « un processus de recherche par lequel on tente d'étudier les comportements d'un groupe social particulier » d'après Gérin-Lajoie (2002 : 74). Une méthode empirique de ce type permet de donner « la parole aux personnes observées » et par le fait qu'elle soit basée sur « une recherche qualitative de type ethnographique constitue un outil des plus appropriés pour étudier [...] les pratiques langagières » (Gérin-Lajoie, 2002 : 2).

En effet, comme le souligne Pérez-Baez (2013 : 32),

The data that emerge from macro-level, and institutional analyses of the socioeconomic situation of migrants fail to explain the cultural changes that families and individuals face, their process of adaptation into the host community and the challenges associated with reconstructing the contexts that can support the vitality of a heritage language.

2.3.3.1. Les biographies langagières

Les biographies langagières ont pour objectif d'observer les comportements d'un groupe socio-culturel spécifique « dans le but d'interpréter le plus fidèlement possible cette réalité telle qu'elle est perçue par le groupe lui-même » (Gérin-Lajoie, 2002 :74 ; reprenant Poisson, 1990). Labov (1978 : 289) lui-même souligne, au sujet des situations d'interview, que : « les plus efficaces sont celles qui produisent des *récits d'expériences personnelles*³⁸ où les locuteurs, se consacrent tout entier à construire, voire à revoir des événements de leur passé ». Elles permettent ainsi de fournir au chercheur des données multiples concernant l'expérience du sujet dans les domaines linguistiques et culturels (Molinié, 2004, 2005, 2006) ; repris par Klett, 2016). La biographie langagière est définie selon Cuq (2003 : 36-37) comme « l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. » Selon Castellotti (2011 : 70) cette démarche a fait son apparition à la fin des années 1970 dans le cadre de recherches sur les besoins des apprenants. Elles reposent sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. Ces types d'entretiens sont qualifiés par Mondada (2001 : 197) « d'évènements communicatifs », ce qui permet selon Addisu (2014 : 94) « l'émergence d'une réflexivité discursive » dans les pratiques langagière et dans la transmission. Cette approche requiert donc une méthodologie permettant de pénétrer la réalité des personnes enquêtées et ainsi comprendre certains fonctionnements qui seraient habituellement difficiles à interpréter pour une personne vivant en dehors du contexte.

2.3.3.1.1. Caractéristiques des enquêtés

Dans le cadre de cette étude, je suis allée à la rencontre de 18 personnes : 12 femmes et six hommes. Ces dix-huit entretiens ont été menés dans les trois villages parikwene de la commune : Village Espérance 1, Village Espérance 2 et le village Philogène. L'enquête s'est étalée sur une période de six mois : de janvier à juin 2016. Le choix d'un recueil de données dans ces trois villages s'explique par le fait que la quasi-totalité de la population parikwene du territoire de Saint Georges y est installée, qu'elle y vit en communauté. Le choix de ces personnes s'explique par des opportunités relationnelles et affinitaires tout à fait décisives dans la construction de la relation de confiance. La confiance est en effet une condition *sine qua non* pour une enquête au cœur de l'intimité des personnes et de la vie familiale.

³⁸ C'est l'auteur qui souligne.

De plus ces personnes semblaient refléter la diversité de la population du point de vue de l'histoire de l'installation et des différences générationnelles.

Le tableau suivant mentionne les noms et prénoms, le sexe, la localisation géographique des personnes interviewées, ainsi que les langues utilisées pour les entretiens et les durées des entretiens. Notons que toutes les personnes qui ont été interviewées dans les Villages Espérance 1 et 2 ont été rencontrées à leurs domicile tandis qu'au village Philogène, la grande majorité des personnes l'a été dans le carbet communautaire du village comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 5 : liste des entretiens

Prénom de l'enquêté	sex e	Âge	Lieu de l'entretien	Langue utilisée(s) pour l'entretien	Durée de l'entretien	annexe 4
Célia	F	24 ans	Carbet communautaire du village Philogène	Français	26min13s	4a
Laure	F	25 ans	Carbet communautaire du village Philogène	Français	12min55s	4b
Elisabeth	F	40 ans	Carbet communautaire du village Philogène	Français	11min23s	4c
Yann	M	38 ans	Carbet communautaire du village Philogène	Français	9min26s	4d
Anne	F	42 ans	Carbet communautaire du village Philogène	Français	11min28s	4e
Gérard	M	58 ans	A son domicile Village Espérance 1	Créole + quelques expressions en parikwaki	20min06	4f
Chantal	F	29 ans	A son domicile Village Espérance 1	Français/créole	12min55s	4g
Julia	F	43 ans	A son domicile Village Espérance	Créole	17m57s	4h
Sylvie	F	56 ans	A son domicile Village Espérance 2	Créole + quelques expressions en parikwaki	38min18s	4i
John	M	20 ans	Carbet communautaire du village Philogène	Français	9min43s	4j
Manon	F	21 ans	Carbet communautaire du village Philogène	Français	11min35s	4k
Sylvain	M	29 ans	Carbet communautaire du village Philogène	Français	7min12s	4l
Sophie	F	39 ans	A son domicile Village Espérance 1	Français /créole	21min36s	4m
Béatrice	F	33 ans	Carbet communautaire du village Philogène	Français	19min26	4n
Adam	M	47 ans	A l'école (ILM de l'école)	Français	23min15	4o
Denise	F	36 ans	A son domicile Village Espérance 1	Créole	18min20s	4p
Kelly	F	43 ans	A son domicile cité Maripa	Français	25min26s	4q
Lewis	M	33 ans	A son domicile Village Espérance 1	Français	25min23s	4r

Durant la phase de rédaction j'ai remplacé les prénoms de tous les participants en tenant compte de leur âge et de leur prénom précédent. L'anonymat absolu ne se

rapportant pas seulement au prénom des personnes mais également à certaines informations importantes liées aux histoires personnelles des personnes, j'ai demandé l'autorisation à une participante de pouvoir évoquer certaines informations qui avaient du sens pour les analyses. Ce que la participante a accepté.

Toutes les personnes des villages 1 et 2 que j'ai rencontrées étaient des personnes que je connaissais. Ensemble nous avons convenu du jour où je passerai pour l'entretien. Dans le village Philogène, Célia, une des responsables de l'association Tinogben, s'est portée volontaire pour planifier le passage de chaque personne. La rencontre et l'entretien se faisait dans le carbet communautaire du village. Cette initiative de Célia, qui a consisté à planifier et gérer le passage de chaque personne, m'a grandement aidée car sur les onze personnes interrogées dans ce village cinq d'entre-elles m'étaient inconnues. Grâce à cette initiative, les personnes que je ne connaissais pas personnellement ont pu être enregistrées avec plus de confiance du fait de la sollicitation de Célia.

Les tranches d'âge des personnes sont les suivantes, j'y ajoute les décennies de naissance qui prendront un sens particulier dans l'analyse afin de les relier à des vagues de mobilités ou à des générations ayant suivi ces mobilités :

Tableau 6 : caractéristiques par tranches d'âge (entretiens)

Tranche d'âge	Femmes	Hommes	Nés dans les années
20-30 ans	4	2	1990
30-40 ans	3	2	1980
40-50 ans	4	1	1970
50 ans et plus	1	1	1960
Total	12	6	

Le groupe de personne que nous avons interrogé est donc constitué de douze femmes et six hommes. Leur lieu de naissance est représenté dans le tableau suivant :

Tableau 7 : lieux de naissance (entretiens)

Lieux de naissance	Urucàua (Brésil)	Saint-Georges (Guyane française)	Cayenne (Guyane française)	Uàça (Brésil)
Nombres de personnes	5 (1 H / 4 F)	11 (4H / 7 F)	1 (F)	1 (H)

2.3.3.1.2. Déroulement et traitement des enregistrements

Les entretiens, comportaient des moments où l'enquêté s'exprimait de manière libre et spontanée mais aussi des moments où je posais des questions qui permettaient d'orienter les discours afin de recueillir diverses informations : langues parlées avant la scolarisation, représentations qu'ont les familles sur les langues, compétences linguistiques, attitudes vis-à-vis de la transmission du parikwaki, ainsi que les politiques linguistiques mises en place dans le foyer (annexe 5).

Une présentation de l'intérêt de ce travail en termes de connaissance du monde palikur et des langues de Saint Georges d'une part, et l'amorce par des questions simples d'autre part, ont permis de dissiper la gêne de permettre aux personnes de s'exprimer devant une personne en position de chercheur et de limiter la gêne engendrée par la présence de l'appareil enregistreur qui était posé sur la table lors des enregistrements. La durée des entretiens est assez variable. Force est de constater que ce sont majoritairement ceux menés au village Philogène, où un intermédiaire avait organisé les rendez-vous et où je connaissais moins les personnes, qui sont les moins denses.

Après les enregistrements des 18 entretiens, ceux-ci ont été immédiatement et intégralement retranscrits par moi à partir du logiciel *transcriber* pour une durée totale de 5 heures et 31 minutes d'enregistrement. La transcription est la plus proche possible des discours et reprend le plus exactement possible les expressions et formulations des personnes afin de ne pas déformer leurs propos.

Ces entretiens ont ensuite été analysés un à un en fonction des thématiques du guide qui portaient principalement sur l'histoire de la personne, son rapport à l'école et les pratiques langagières familiales, puis croisés afin de repérer les similitudes et différences observées. Ces analyses ont donné lieu à l'élaboration d'hypothèses plus fines portant sur les profils en matière de politiques linguistiques familiales.

2.3.3.2. Les interactions familiales

Je présente ici le troisième mode de recueil de données, il s'agit d'interactions langagières se déroulant au sein de quatre familles (pris au sens large). Le choix de ces familles est dicté à la fois par la relation de confiance tissée avec leurs membres et par la diversité des configurations familiales qu'elles présentent. Ces données sont issues de huit interactions qui ont été enregistrées au cours des mois de juin à décembre 2017.

2.3.3.2.1. Déroulement du recueil des données et transcriptions des interactions

Un dictaphone a été remis à un membre de chaque famille. Les enregistrements ont donc été réalisés de façon spontanée dans les familles des mêmes trois villages retenus pour les entretiens. Ils ont été réalisés en mon absence afin de ne pas impacter la spontanéité des échanges sauf pour l'une des interactions (Histoire des trois sœurs, présentée dans le chapitre 8, section 2).

Tous les corpus ont été retranscrits dès leur réception. En effet, dès qu'une famille considérait qu'elle avait fini l'enregistrement, je récupérais le dictaphone et ensuite je passais directement à la phase de transcription. Dans la mesure où les familles elles-mêmes procédaient à l'enregistrement, il m'était difficile de leur imposer une durée. De ce fait certains des enregistrements n'excédaient pas les trois minutes. En totalité j'ai donc recueilli 2h42mn25s.

J'ai réalisé les transcriptions et traductions pour le français, le créole et le portugais. S'agissant du parikwaki, j'ai eu recours à deux locutrices, une jeune femme du village Philogène et l'intervenante en langue maternelle (ILM) de l'école élémentaire de Saint-Georges qui réside quant à elle dans le village Espérance 1.

Durant toute la durée de la phase de transcription et des analyses de ces interactions, j'ai conservé les véritables prénoms des participants. Les Parikwene ayant des prénoms communs que l'on retrouve facilement sur le territoire français, pour faire référence à chaque participant et pour conserver leur anonymat j'ai donc remplacé le prénom des nouveaux participants par un autre prénom en tenant toujours compte de l'âge de celui-ci. J'ai conservé les prénoms que j'avais déjà attribués aux participants qui avaient été enregistrés lors des entretiens.

Le tableau ci-dessous retrace la durée des enregistrements :

Tableau 8 : durée des phases d'enregistrement (interactions)

Familles	Durée totale de(s) l'enregistrement (s)	annexe 6	Date
Chez Lewis	31min 23s	6a	13/11/2017

Dans la maison de Camille	9 min 41s	6b	06/07/2018
Chez Kelly	(1h 16mn 48s) Interaction 1 : 9mn14s Interaction 2 : 1h7mn	6c et 6d	1 : 04/06/2017 2 : 04/06/2017
Chez Béatrice	2min3s	6e	08/10/2017
Chez Natacha	49 min37s	6f	28/11/2017
Dans la famille d'Elisabeth	TOTAL : 1mn 53 s Interaction 1 (chez la mère d'Elisabeth, Clara) : 53s Interaction 2 (chez la sœur d'Elisabeth, Lydie) : 1mn	6g et 6h	1 : 28/11/2017 2 : 08/10/2017
TOTAL	2h42min25s		

Toutes les interactions ont été transcrites selon le modèle de convention ICOR 2013 proposé par le laboratoire ICAR (annexe 7). En effet, l'objectif visé dans la transcription des entretiens était de rester le plus fidèle possible au discours des participants et de retranscrire de tous les éléments oraux.

Dans le tableau ci-dessous je présente un récapitulatif des conventions de transcription que j'ai adoptées ainsi que leurs significations afin de permettre au lecteur d'être mieux guidé dans la lecture des interactions.

Tableau 9 : récapitulatif des conventions de transcription (interactions)

ENQ	Enquêtrice
<i>PRENOM</i>	Prénoms transformés des interlocuteurs
XXX	Participant non identifié
« [] »	Chevauchement
(())	Description d'une action
:	Son allongé
:::	Son très allongé
«(inaud.)»	Segment inaudible
(.)	Micro pause d'une durée inférieure à 0,2 secondes

(0.5)	Pause chronométrée de 5 secondes
<(())>	Productions vocales
/ \	Montées et chutes intonatives
// \\	Montées et chutes fortes
<(())>	Alternance des codes

Etant donné la richesse linguistique des corpus et afin de faciliter la lecture de chaque changement linguistique effectué par les participants, j'ai utilisé le code de transcription illustré ci-dessous. Celui-ci met en évidence des lettres en capitales d'imprimerie surlignées de différentes couleurs pour distinguer les différentes langues, et de caractères différents. La langue française est signalée en caractère script normal. La mise en forme pour le créole est l'italique et le gras pour la langue parikwaki. Pour le portugais un surlignage gris a été utilisé et pour marquer les emprunts, un surlignage jaune. Toute cette typographie, ces mises en forme, ces différentes polices d'écritures et ces codes de couleurs sont essentiels et utiles pour aider le lecteur en rendant lisibles les dynamiques langagières, le plurilinguisme des familles ainsi que la complexité du terrain enquêté.

<u>le</u> français A : script
<u>le</u> créole C : italique
<u>le</u> palikur B : gras
<u>le</u> portugais D : surlignage en gris
Langue indéterminée : E
<u>traduction</u> : en bleue
<u>Emprunt de langue (créole)</u> : surlignage en jaune

Figure 6 : conventions de transcription pour chaque langue

2.3.3.2.2. Analyse des choix de langues

Les interactions enregistrées ont fait l'objet d'analyses portant sur les choix de langues opérés par les interlocuteurs. Il s'agit ici d'expliquer comment les plurilingues « exploitent les changements de code pour marquer diverses fonctions linguistiques telles que la structuration de l'énoncé, l'introduction du discours rapporté, l'inférence conversationnelle, etc. » (Matthey & De Pietro, 1997 : 157). C'est ainsi sur le « pôle pragmatique » des recherches menées sur ces interactions plurilingues que nous avons choisi de nous focaliser et pas sur des questions plus linguistiques portant sur les phénomènes dits de « mélange codique (*code mixing*)

ou d'alternance intraphrastique (*intrasentential code switching*) » dont l'objectif est « d'expliquer le fonctionnement de ces alternances et de prédire ce qui peut – ou ne peut pas – être mélangé » (Alby, 2006 : 47). Il s'agit donc ici de s'intéresser, à la suite des travaux précurseurs de Blom & Gumperz (1972), à ce qui préside aux choix de langues par les interlocuteurs mais également aux fonctions communicatives qui peuvent expliquer un changement de langue.

En ce qui concerne les fonctions communicatives, il convient d'observer à la suite de Alby (2006 : 48) que de nombreuses stratégies ont pu être mises en évidence dans la littérature sur la question :

Zentella (1997, p. 80-114) dégage vingt-deux stratégies conversationnelles qu'elle regroupe en trois catégories (changement de rôle des interlocuteurs, clarification et emphase, « béquille ») tandis qu'Alvarez-Caccamo (1990) et Mitchell-Kernan (1972) expliquent les alternances par la présence de différents styles conversationnels (humour, dispute, discours rapporté, etc.). Auer (1995, 1996) souligne toutefois que ces listes sont peu opératoires car elles peuvent se prolonger à l'infini tant elles sont dépendantes du contexte.

Gumperz (1989) définit les alternances au travers de la notion de *contextualisation clue* (indice de contextualisation). Ces indices de contextualisation sont de deux types : l'alternance situationnelle et l'utilisation métaphorique :

Dans l'alternance situationnelle, où un style de code ou de parler est régulièrement associé à une certaine catégorie d'activités, [l'alternance] intervient pour signifier ou connoter. Ainsi, son emploi peut suffire à signaler l'accomplissement de ces activités même en l'absence d'autres indices contextuels clairs. Les messages qu'elle contient sont alors interprétés en fonction des normes et des associations symboliques qui s'appliquent à l'activité signalée. Le cas de l'utilisation métaphorique est beaucoup plus complexe. Le mécanisme de signalisation mis en jeu est un changement dans les indices de contextualisation. Or il ne s'accompagne pas d'un changement de sujet ni d'autres marqueurs extralinguistiques de contexte qui caractérisent la situation. Cette violation partielle de la co-occurrence attendue permet alors d'inférer que certains aspects des connotations, qui ailleurs s'appliquent à l'activité prise dans son ensemble, doivent être traités ici comme affectant uniquement la force illocutionnaire et la qualité de l'acte de parole en question.

Gumperz, 1989, p. 98

Nous analyserons donc ici la manière dont les locuteurs signifient en changeant de langue la manière dont il faut interpréter l'énoncé. Dans de tels cas, ce qui compte ce n'est pas la langue choisie mais le fait même de changer de langue. Auer (1995) précise que c'est par un jeu de contraste, en modifiant les paramètres de la situation (ici la langue), que les locuteurs créent de la signification. Il propose ainsi

de distinguer les changements de langues en fonction de différents types de structures³⁹.

- Type 1 : contextualisation d'un changement dans l'interaction

Ce type peut prendre les formes suivantes :

(a) A1 A2 A1 A2 // B1 B2 B1 B2

(b) A1 A2 A1 A2 // B2 B1 B2 B1

Ici les interlocuteurs échangent dans la langue A puis passent à une langue B pour poursuivre leur échange. Dans la forme (a), c'est le locuteur 1 qui choisit de changer de langue. Dans la forme (b), c'est le même locuteur (2) qui opère le changement, souvent à l'intérieur d'un même tour de parole. Ce changement joue un rôle métapragmatique sur l'interaction elle-même (Auer, 1999 : 310). « Il s'agit là, pour le locuteur qui opère l'alternance, de contextualiser un changement dans l'interaction (thème, participant, activité, etc.), de structurer, d'organiser le discours » (Alby, 2006 : 49). Ce type d'alternances a fait l'objet de différentes dénominations : *code switching* (Fishman, 1972), *sequential unmarked code-switching* (Myers-Scotton, 1993), *discourse-related-code-switching* (Auer, 1995). Nous avons fait le choix ici de retenir cette dernière forme traduite par : « alternance-relative-au-discours ».

- Type 2 : négociation sur le choix de langue

Ce type peut prendre les formes suivantes :

(a) A1 B2 A1 B2 A1 B2 [...]

(b) A1 B2 A1 B2 // B1 B2 B1 B2

Ce sont des séquences qui mettent en évidence une négociation sur le choix de langue préférentiel. Dans la forme (a) les locuteurs restent sur des choix divergents. Dans le cas de (b), un des locuteurs choisit à un moment donné de s'aligner sur le choix de son interlocuteur. Les deux types (1 et 2) ne sont cependant pas à dissocier complètement car, dans certains cas, dans « la transition entre choix divergent et choix convergent, une signification relative au discours (forme 1) » peut jouer un rôle (Alby, 2006 : 49). Ceci peut rendre parfois difficile l'explication du changement et nous aurons parfois à formuler diverses hypothèses pour en rendre compte. Ces changements de langues sont liés aux interlocuteurs et à leurs préférences en matière de langue parlée ou de groupe social auquel on souhaite être identifié. Là encore, plusieurs dénominations existent : *language negotiation* (Auer, 1995), *exploratory code switching* (Myers-Scotton, 1993). Nous choisissons ici d'utiliser le terme d'alternance-relative-aux-participants (Auer, 1999) mais renvoyons également aux termes d'alignement et de désalignement dans nos

³⁹ Dans ce qui suit A et B représentent les langues et 1 et 2 les interlocuteurs.

analyses. Cette notion s'appuie, comme le rappelle Istanbulu (2017 : 354) sur celle d'accommodation développée par Howard Giles dans les années 1970 :

L'accommodation consiste à adopter ou rejeter de manière plus ou moins inconsciente, le langage, la gestuelle, la mimique de notre interlocuteur. Il peut s'agir du débit de parole, du lexique employé, du registre de langue, de la prosodie (intonation, prononciation, accent, etc.). Quand on l'adopte, on parle alors de convergence, la stratégie de politesse selon laquelle on communique à notre interlocuteur que sa façon de parler est acceptée et valorisée suffisamment pour être imitée (Giles et *al.* 1991, 7).

L'auteure rappelle que la convergence peut être liée à des liens amicaux, pour mettre à l'aise, pour obtenir l'approbation de l'interlocuteur ou tout simplement pour faciliter la fluidité de l'échange.

- Type 3 : mélange de langues

Ce type peut prendre les formes suivantes :

(a) AB1 AB2 AB1 AB2

(b) A1 [B1] A1

Auer (1995) considère que la forme (a) est un mélange codique et la forme (b) un mélange codique insertionnel (*insertional code mixing*). Ici c'est le fait même de « parler mélangé » qui est le médium interactionnel (*language alternation as the interactional medium*, Gafaranga (2001)). Ces insertions peuvent être relatives-au-discours ou relatives-au-participant comme les formes 1 et 2 mais elles peuvent également renvoyer aux compétences du locuteur auquel cas Auer (1996 : 23) les qualifie d'insertions balisées ou relatives-à-la-compétence. « La fonction est ici de signaler une lacune momentanée dans une des langues, qui est souvent signalée par des éléments prosodiques (emphase ou pause) ou l'emploi de marqueurs verbaux (commentaire métalinguistique, hésitation) » (Alby, 2006 : 49). On peut aussi les qualifier de « bouées transcodiques » à la suite de Moore (1996).

2.3.3.2.3. Huit interactions, cinq familles, trois histoires

Les enregistreurs ont été remis à cinq personnes qui ont donc procédé aux enregistrements sur leur lieu de vie qui se situe dans les différents villages et avec des membres de leurs familles respectives.

- Village Espérance 2 : famille de Lewis, famille de Natacha
- Village Philogène : famille de Béatrice, famille d'Elisabeth

Pour la dernière famille, la configuration est un peu différente car nous avons des interactions dans deux lieux différents : une au village Espérance 1 et l'autre à Saint-Georges en dehors des trois villages. Pour l'interaction « chez Camille », le vocable « famille » est à prendre au sens large. Il se fait dans la maison de Camille qui habite avec une des filles et ses enfants mais lors de cet enregistrement où je

suis présente et que j'ai effectué, sont également présentes les deux autres filles de Camille et par téléphone interposé une des filles de l'une d'entre elles. Par ailleurs, une autre interaction concerne une des filles de Camille, Kelly, qui a vécu toute son enfance et sa jeunesse dans le village Espérance 1. Elle vit désormais à l'extérieur du village, dans un autre quartier de la commune mais est très souvent chez sa mère (c'est le cas dans l'interaction « chez Camille » évoquée ci-dessus).

Ces situations d'interaction présentent une assez grande diversité dans les configurations familiales mais également des moments de la journée. Une d'entre elles présente la caractéristique d'avoir une personne au téléphone. Quatre interactions regroupent trois générations sous un même toit (grands-parents, parents, petits-enfants), quatre regroupent deux générations (parents, enfants).

Tableau 10 : interactions comprenant les trois générations

Interactions	Membres de la famille	Autres participants	Moment
Chez Camille	Grand-mère (Camille) Filles (Julia, Kelly, Denise qui habite dans la maison de Camille avec ses enfants) Petits-enfants : un bébé (petit-fils)	Enquêtrice Solène (petite-fille, fille de Julia, en France hexagonale, au téléphone)	Le matin
Chez Elisabeth (interaction 1)	Grand-mère (Clara) Fille (Elisabeth, tante des petits-enfants) Petits-enfants : petit-fils (Noah), petite-fille (Gabrielle)	Une personne non identifiée.	Après-midi
Chez Elisabeth (interaction 2)	Grand-mère (Clara)	Une cousine (Béatrice ⁴⁰)	Après-midi

⁴⁰ Dont une interaction en famille a également été enregistrée.

	<p>Filles : Elisabeth (tante des petits-enfants) et Laure (mère des petits-enfants)</p> <p>Petits-enfants : petit-fils (Noah), petite-fille (Gabrielle)</p>		
Chez Lewis	<p>Grands-parents (Sylvie et Philippe)</p> <p>Parents (Lewis et Isabela)</p> <p>Petits-enfants : un fils (Elias) et deux filles (Iris et Gaëlle)</p>	Frère de la femme de Lewis (Richard)	Le matin

Tableau 11 : interactions comprenant deux générations

Interactions	Membres de la famille	Autres participants	Moment
Chez Béatrice	<p>Mère (Béatrice)</p> <p>Son fils (Jean-Philippe)</p>		L'après-midi
Chez Natacha	<p>Mère (Natacha)</p> <p>Deux fils et une fille (Sonia)</p>	Nièce (Corinne)	Le midi
Chez Elisabeth (interaction 2)	<p>Grand-mère (Clara)</p> <p>Filles : Elisabeth (tante des petits-enfants) et Laure (mère des petits-enfants)</p> <p>Petits-enfants : petit-fils (Noah),</p>		L'après-midi

	petite-fille (Gabrielle)		
Chez Kelly Interaction 1	Mère (Kelly) Enfants : 3 fils (Jérôme, Jonathan, James) et une de ses filles (Jennifer)		Le matin
Chez Kelly Interaction 2	Mère et père (Kelly et Jacques) Enfants : 3 fils (Jérôme, Jonathan, James) et les deux filles (Jennifer et Jessica)	Père d'une camarade de classe de Jessica, la fille de Kelly	Le midi

Cette diversité de configurations familiales permet d'explorer les rôles des différents acteurs dans le processus de transmission au regard des hypothèses suggérées dans la littérature (relevées par Légliise, 2019) : rôle des parents, des grands-parents, de la fratrie, environnement plus large (ici cousin(e)s, beau-frère, père d'une camarade de classe), cercle amical (ma présence dans une des interactions). Les enfants sont présents dans toutes les interactions ce qui permettra d'analyser leur capacité d'action (*agency*). Leur âge et genre variés pouvant également être des critères d'analyse.

Notons également que ces univers interactionnels sont très féminins avec (pour les adultes en comptabilisant pour chaque interaction) : 20 femmes et quatre hommes. Or, le rôle spécifique des femmes dans ces processus de transmission avait également été relevé par Deprez (1996).

Enfin, observons que la totalité de ces corpus sont multilingues, mettant en évidence la diversité des langues présentes dans les répertoires de ces familles et la manière dont ces ressources langagières sont exploitées au quotidien. Les langues utilisées dans ces interactions varient de deux à quatre (français, créole guyanais, portugais et parikwaki). Ces types de corpus sont selon Légliise et Alby (2013 : 98) « peu disponibles à la communauté des linguistiques et peu outillés » et présentent donc une contribution d'ordre scientifique en soi.

Tableau 12 : langues utilisées dans les interactions

Langues Familles	Français	Créole guyanais	Portugais du Brésil	Parikwaki
Famille Julia	x	X		x
Famille Kelly	x	X		
Famille Lewis	x	X	X	x
Famille Natacha	x			x
Famille Béatrice				x

Toutes ces interactions ont été, dans un premier temps, analysées de manière indépendante et linéaire, comme cela avait été fait pour les entretiens. Dans ces analyses, les questions de choix de langues, d'alternances-relatives-au-discours, aux-interlocuteurs, les phénomènes d'alignement, de désalignement ont également été analysés pour chaque interaction.

Face à la multiplicité des données qualitatives, s'est posé à un moment la question de leur traitement, de les organiser de manière intelligible et, *in fine*, leur donner du sens

2.3.4. Section 4 : huit interactions, cinq familles : trois histoires

Dans une première étape, suite au traitement des entretiens, une approche par profil avait été retenue. Trois profils avaient été identifiés sur la base de la manière dont le parikwaki était transmis ou non : transmission par les parents (et également les grands-parents), transmission par les grands-parents, absence de transmission. Cependant, cette entrée focalisée sur le parikwaki n'est pas paru totalement satisfaisante dans la mesure où elle ne rendait pas compte adéquatement de la diversité des pratiques. De plus, un lien avait été fait avec les caractéristiques des trois villages en fonction des vagues migratoires : un village où on transmettait le parikwaki, un où on avait tendance à ne plus le transmettre et enfin un où il était encore présent mais en grande partie grâce aux premières générations. Ces hypothèses, confrontées aux pratiques langagières familiales effectives, ont très rapidement révélé leurs limites. Le choix aurait pu être fait de

partir d'autres catégorisations, comme celle de Deprez (1994) évoquée ci-dessus⁴¹. Cependant, c'est finalement l'individu, ou plus exactement des sujets concrets et singuliers, qui sont devenus le cœur de ce travail dans le cadre de la construction de ce que j'ai nommé ici des « histoires ».

Je présente donc dans ce qui suit la manière dont j'ai choisi d'organiser méthodologiquement l'analyse de ces données qualitatives. Mon choix s'est porté sur une méthode qui donne une dimension humaine à ce travail doctoral et une profondeur qui puise ses sources dans les événements vécus par les sujets et leur perception du monde et de leur évolution personnelle et sociale. Je souhaitais à travers elle saisir le vécu de différentes familles, les parcours de vie personnels de leurs membres et leurs postures en matière de politiques linguistiques familiales. Il fallait dépasser une vision trop technique des faits sociolinguistiques en les inscrivant dans des histoires personnelle et sociales qui leur donnent chair et puissance. Mais les logiques qui structurent les conduites ne se donnent pas à voir de manière immédiate et le réel ne se reflète pas dans l'esprit du chercheur comme un fait évident. Comment organiser les faits et saisir les éléments les plus saillants des données d'une réalité plurielle ?

Effectivement, c'est en partant des profils singuliers qui se donnaient à voir à partir des 18 entretiens menés et des 11 corpus d'interactions langagières recueillis que des histoires personnelles et familiales ont pu se dégager. Et c'est à travers un aller/retour constant entre les données empiriques et les données contextuelles, les faits langagiers et les apports théoriques relatifs aux déterminants divers des politiques linguistiques, que progressivement des choix se sont présentés. Certaines histoires ont paru revêtir une valeur non pas d'exemplarité, mais se sont révélées chargées de significations particulièrement fortes traduisant une forme de pluralité de positionnements et de politiques linguistiques familiales. La construction des faits, c'est-à-dire des récits des histoires de familles, s'est opérée au moyen d'une lecture attentive aux ressemblances et dissemblances entre les conduites langagières et des facteurs associés à la diversité observée. C'est cette articulation entre contexte macrosociologique et linguistique d'une part, et dynamique propre à une famille ou à des individus à l'intérieur d'une famille, d'autre part, et ce qui en découle comme configuration socio langagière, qui était décisive dans la construction du choix et la construction des histoires familiales. Et c'est essentiellement en cheminant dans la mise en sens des réseaux de significations que les hypothèses se sont affinées et que des variables proximales (rôles des grands-parents, expérience scolaire, la conception d'un projet d'intégration...) se sont dessinées.

Ce cheminement de recherche nous conduit ici à affirmer la complémentarité entre une démarche déductive partant de données théoriques et documentaires

⁴¹ « les familles dans lesquelles une langue est plus parlée que l'autre, celles où le français prédomine, 'les familles où on mélange' » (Deprez, 1994 : 184-202).

conduisant à la formulation d'hypothèses générales ou opérationnelles et une démarche inductive qui part des données du terrain et de ce qu'inspirent les réalités vivantes rencontrées pour esquisser des pistes d'approfondissement et envisager de nouvelles grilles de lecture. Fondamentalement qualitative, cette dernière approche considère les sujets comme un tout inséré dans des relations, dans une histoire et doté d'une subjectivité. En conséquence, « le chercheur essaie de comprendre les sujets à partir de leur système de référence : il observe la signification sociale attribuée par les sujets au monde qui les entoure » (Blanchet, 2000 : 21). Mais, les cas individuels et les subjectivités, faute de contextualisation, de mise en lien avec l'histoire sociale, les rapports de pouvoir, les enjeux linguistiques à l'échelle de l'État et des groupes sociaux et ethniques, ... risquent de demeurer trop contingents ou dépourvus d'épaisseur sociohistorique. D'où la nécessité « de concilier les données macrosociolinguistiques et les données microsociolinguistiques dans une vision systémique globale des cas à tous les niveaux, de la stratégie individuelle aux règles générales » (Ibid., p.33). C'est ce que nous espérons atteindre comme niveau d'intelligibilité des faits étudiés.

C'est en commençant par narrer les histoires de ces personnes que j'avais entendues se raconter ou entendues échanger entre elles dans leurs espaces privés que ces histoires sont apparues, que les recoupements entre les familles ont pu se faire et que ce travail d'analyse a pu être réalisé. J'ai donc enregistré oralement, dans un premier temps les histoires de différents « personnages » en faisant le lien entre ce que j'avais pu observer, analyser dans les entretiens et les enregistrements d'interactions. Ces enregistrements d'histoires ont ensuite été rédigés, puis retranscrits tels quels et complétés par les différentes données qualitatives (entretiens et enregistrements d'interactions) en mêlant parfois plusieurs familles, en regroupant parfois des histoires individuelles pour raconter une famille élargie ou des familles différentes ne vivant pas dans un même lieu.

- L'histoire de Lewis part de son personnage que j'ai enregistré et pour lequel une interaction a également été enregistrée. C'est cette interaction qui a été l'élément déclencheur dans ce choix, tant elle illustre la manière dont les ressources langagières plurilingues des acteurs de cette famille sont utilisées pour communiquer, faire sens.
- L'histoire des trois sœurs est plus complexe (Julia, Kelly et Denise). Elle relate les parcours de vie de membres d'une même « grande » famille qui ne vivent pas tous au même endroit et dont les rapports aux différentes langues en présence semblent liés à des histoires personnelles et scolaires très marquées.
- Enfin, l'histoire des mères militantes regroupe deux personnages qui affichent un rapport particulier, militant, au parikwaki : Béatrice et Natacha même si celui-ci ne s'exprime pas exactement de la même manière. L'une est la présidente d'une association sise au village Philogène qui a pour but de défendre la langue et la culture parikwaki/parikwene. L'autre

maman habite dans le village Espérance 2 et s'affiche comme une militante familiale qui tient absolument à ce que ses enfants parlent la langue.

Chaque histoire est organisée en plusieurs parties qui ne sont pas forcément présentées dans le même ordre :

- le contexte familial où des informations sont apportées sur l'enfance, la scolarité, la vie professionnelle et familiale ;
- la composition de la famille où sont décrites les différentes générations ;
- les répertoires langagiers des familles et la dynamique et la complexité de la manière dont les ressources langagières sont utilisées ;
- le rapport au français et à l'école qui montre l'importance de la scolarité et de la langue officielle chez certains membres dans le maintien ou non de la langue familiale ;
- la place de la langue parikwaki et des autres langues dans les interactions et dans les pratiques déclarées ;
- le rôle joué par les différents membres de ces familles : les grands-parents (le cas échéants), les parents, sans oublier les enfants qui se révèlent de véritables acteurs des politiques linguistiques familiales de par leurs résistances ou leurs alignements.

2.3.5. Section 5 : synthèse

Le schéma suivant récapitule la chronologie de la mise en œuvre de ces enquêtes et en propose ainsi un récapitulatif.

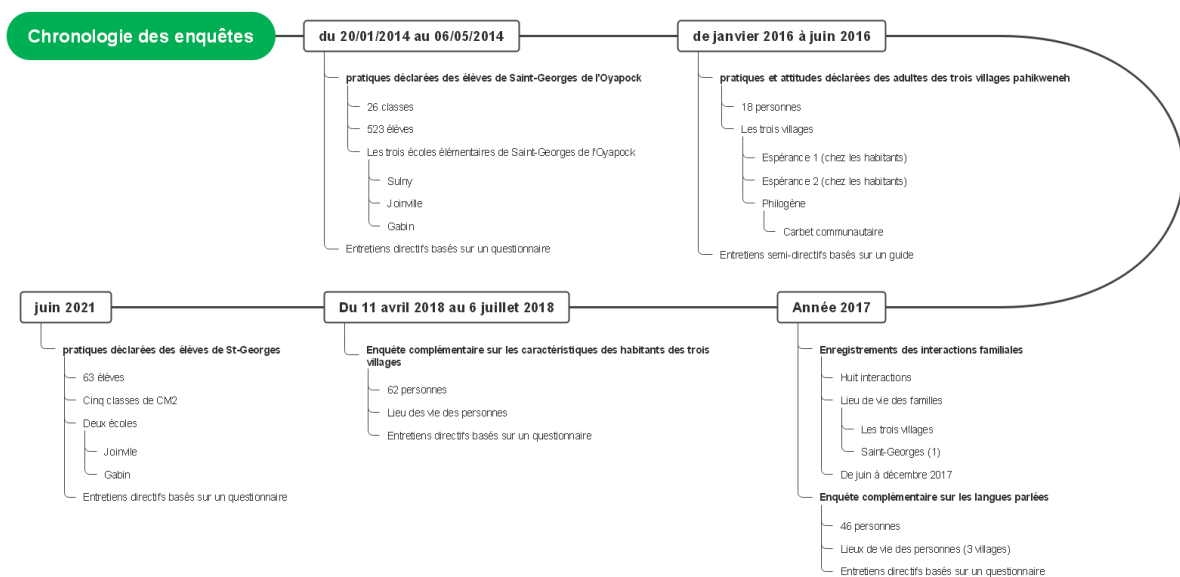


Figure 7 : chronologie des enquêtes

Après avoir l'ensemble des approches méthodologiques retenues pour cette étude, je vais maintenant aborder le chapitre concernant le paysage sociolinguistique de Saint-Georges de l'Oyapock.

Troisième partie : Voyage au cœur des pratiques et dynamiques langagières des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock

Dans cette troisième partie les résultats des différentes enquêtes vont être présentés. Le chapitre 7 est consacré aux pratiques déclarées des élèves de Saint-Georges de l'Oyapock. Il permet de mettre en évidence le multilinguisme de cette commune, le plurilinguisme qui caractérise les répertoires langagiers des élèves ainsi que leurs attitudes vis-à-vis des différentes langues de leurs répertoires. Plus précisément, les pratiques et attitudes des élèves palikurophones vis-à-vis de leurs langues sont analysées, ce qui permet d'entrevoir certaines dynamiques à l'œuvre en termes de transmission du parikwaki. Dans le chapitre 8, nous partons à la découverte de familles Parikwene au travers des histoires de la famille de Lewis (section 1), de celle des trois sœurs, Julia, Kelly et Denise (section 2) et enfin au travers de celles de Béatrice et Natacha (section 3).

3.1. Chapitre 7 : les visages sociolinguistiques des élèves de Saint-Georges de l'Oyapock

La commune de Saint-Georges est composée de familles issues de migrations anciennes et récentes dont la diversité linguistique a pour conséquences un multilinguisme et un plurilinguisme important.

Les données recueillies mettent en évidence la présence de nombreuses langues parlées dans les écoles de Saint-Georges. Alors qu'on dénombre plus d'une trentaine de langues parlées dans toute la Guyane (Léglise 2008 ; Léglise & al., 2013), nous comptabilisons pour la seule commune de Saint-Georges, un total de dix-huit langues.

3.1.1. Section 1 : des répertoires plurilingues, un bilinguisme préscolaire

Les résultats obtenus présentés mettent en évidence un partage entre des élèves déclarant un monolinguisme préscolaire (55%) et ceux déclarant un bilinguisme préscolaire (43%), seuls 2% des élèves déclarent parler plus de deux langues.

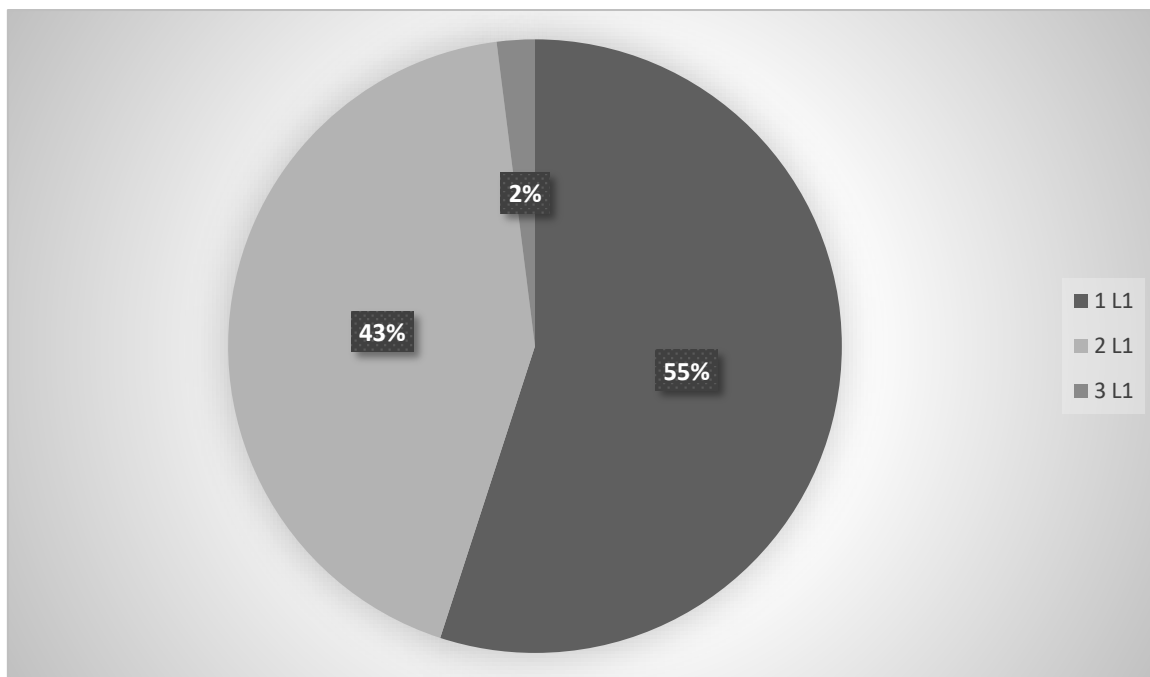


Figure 8 : nombre de langues déclarées en L1 par les élèves

Parmi les langues déclarées, quatre prédominent : le français (43%), le portugais (33%), le créole guyanais (14%) et le parikwaki (6%) :

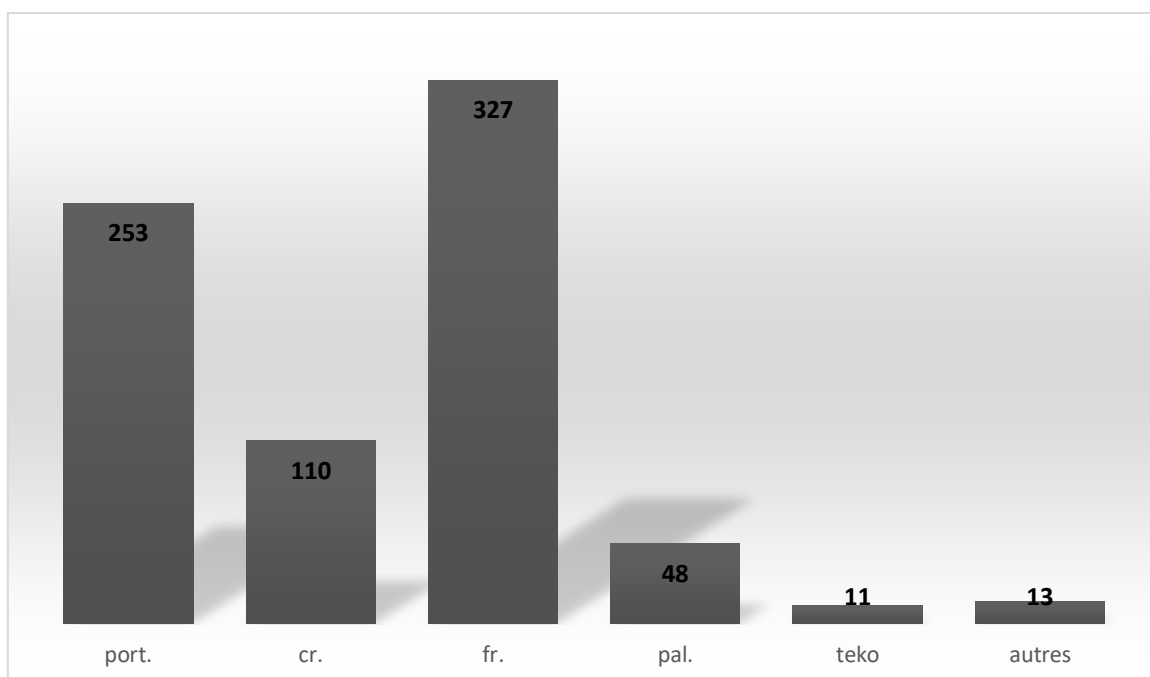


Figure 9 : poids des langues déclarées

Le français apparaît donc au premier rang des langues déclarées par les enfants alors qu'en 2001 il se situait au troisième rang après le créole (Leconte, 2001) avec un poids de 17,06%. Tout se passe comme si en dix ans l'ordre linguistique a changé propulsant la langue de scolarisation à la première place tendant, peut-être, à

supplanter le créole qui jouissait du statut de langue véhiculaire par excellence. Nous verrons, un peu plus loin, que la pratique réelle est un peu différente.

43% des élèves déclarent donc le français comme seule langue de première socialisation et la majorité d'entre eux le déclarent à côté d'une autre langue. Parmi les 229 élèves déclarant deux langues de première socialisation, 98% déclarent donc le français comme une des deux langues avec un bilinguisme français-portugais majoritaire (62%)⁴².

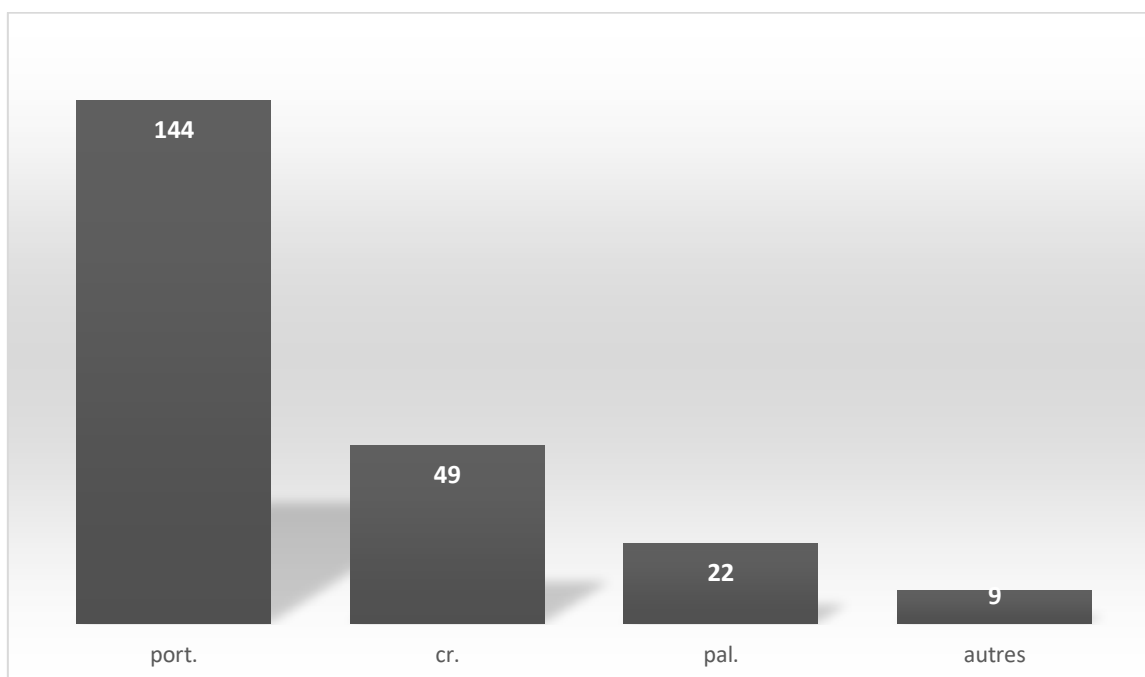


Figure 10 : langues déclarées en plus du français

A côté de ce bilinguisme majoritaire français-autre langue, quatre enfants déclarent d'autres couples de langues, parikwaki-créole (3) et teko-wayampi (1). Enfin, huit enfants déclarent trois langues de première socialisation : créole-portugais-français (4), créole-parikwaki-français (3) et teko-wayana-français (1).

3.1.2. Section 2 : des répertoires plurilingues, les autres langues déclarées

Sur un total de 523 élèves 274 déclarent avoir acquis d'autres langues secondes, troisièmes...

Le graphique ci-dessous met en évidence les résultats obtenus.

⁴² Les autres langues mentionnées à côté du français sont l'anglais (1), le shimahorais (1), le shibushi (1) et des langues amérindiennes avec le teko et le wayampi (6).

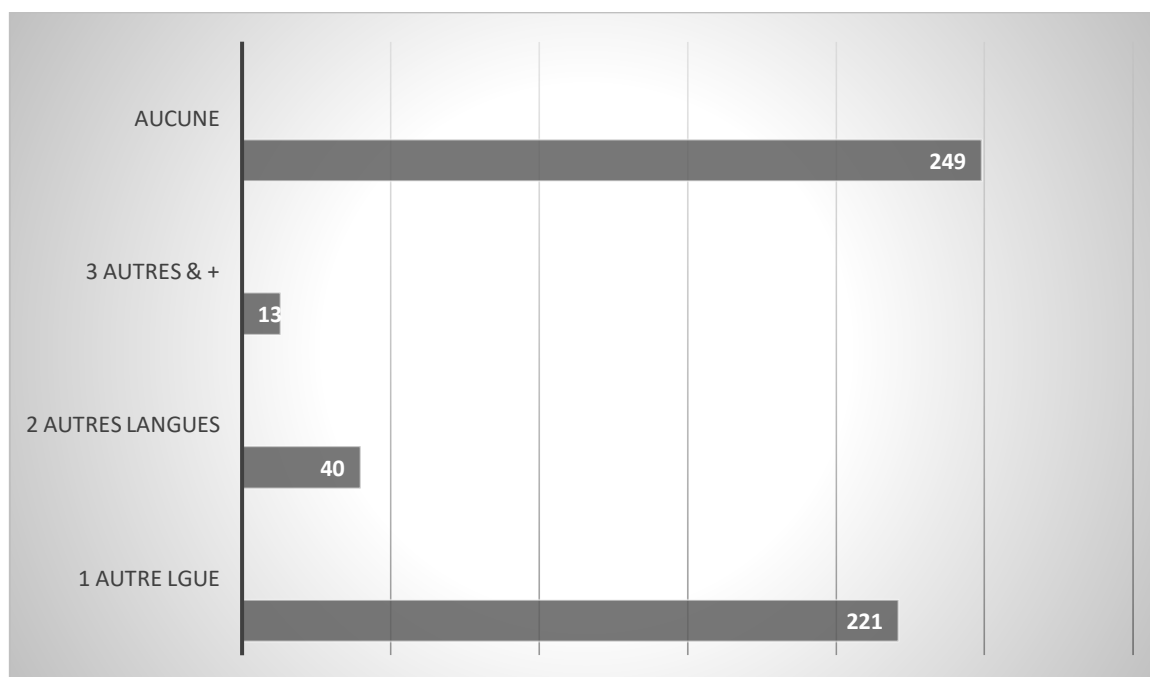


Figure 11 : autres langues apprises

Ces résultats corrélés aux premiers résultats obtenus portant sur les langues de première socialisation mettent en évidence des répertoires langagiers plurilingues largement majoritaires puisque seuls huit élèves ne déclarent en tout et pour tout qu'une seule langue.

Tableau 13 : des répertoires langagiers plurilingues

	0 autre	1 autre	2 autres	3 autres	4 autres
1 langue 1 ^{ère}	33	142	99	12	
2 langues 1 ^{ère}	208	16	3	1	1
3 langues 1 ^{ère}	8				

Seuls 33 élèves ne déclarent aucune autre langue apprise et il s'agit dans tous les cas d'élèves qui avaient déclaré le français. Les seuls élèves monolingues sont donc ceux qui avaient le français comme langue de première socialisation. Parmi les 94% restant, la majorité se déclare bilingue (67%) mais avec un nombre important d'élèves déclarant trois langues et plus.

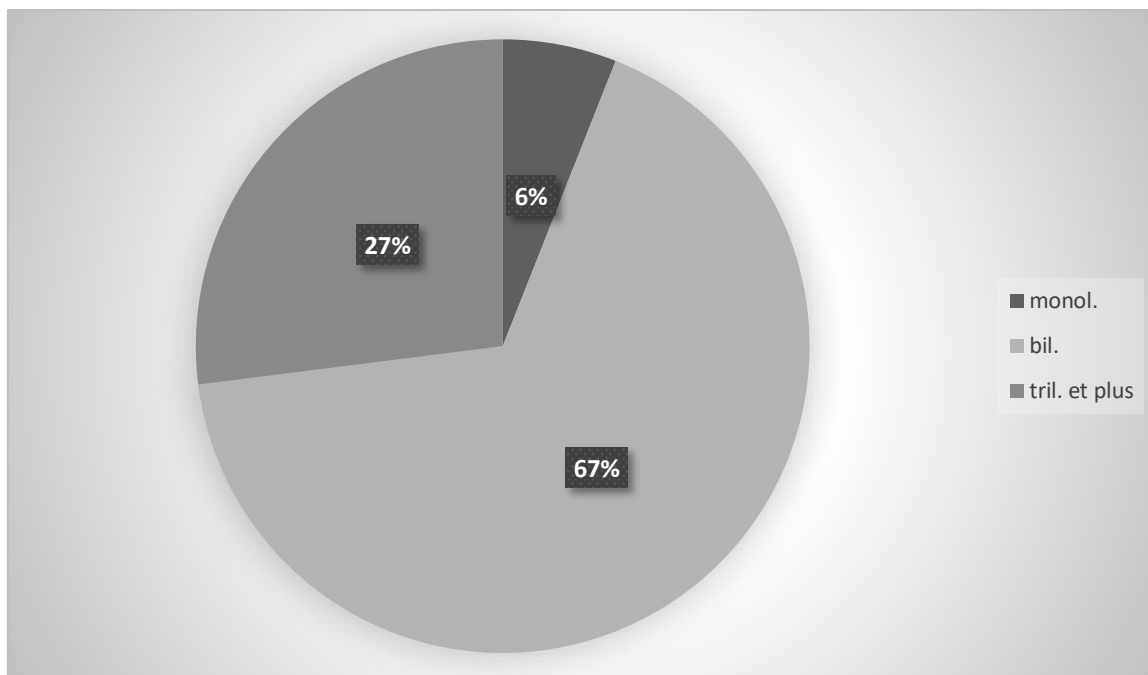


Figure 12 : répartition de la population selon le nombre de langues parlées

Ces résultats confirment les données recueillies par Leconte et Caïtucoli (2003) qui mettaient en évidence un plurilinguisme des répertoires langagiers des élèves de la commune de Saint-Georges de l'Oyapock et l'existence de répertoire familiaux multiples et hétérogènes. Ils mettent également en évidence le « grand plurilinguisme d'enfants, de migrants en particulier, possédant dès leurs premières années de socialisation plusieurs langues dans leur répertoire » (Léglise, 2008 : 97). De plus, il convient de noter que la totalité des élèves ne déclarant aucune autre langue apprise avait déclaré le français comme langue (ou une des langues) de première socialisation. Le graphique suivant présente ainsi le poids de certaines des langues dans les répertoires des élèves qui ne déclarent aucune autre langue apprise :

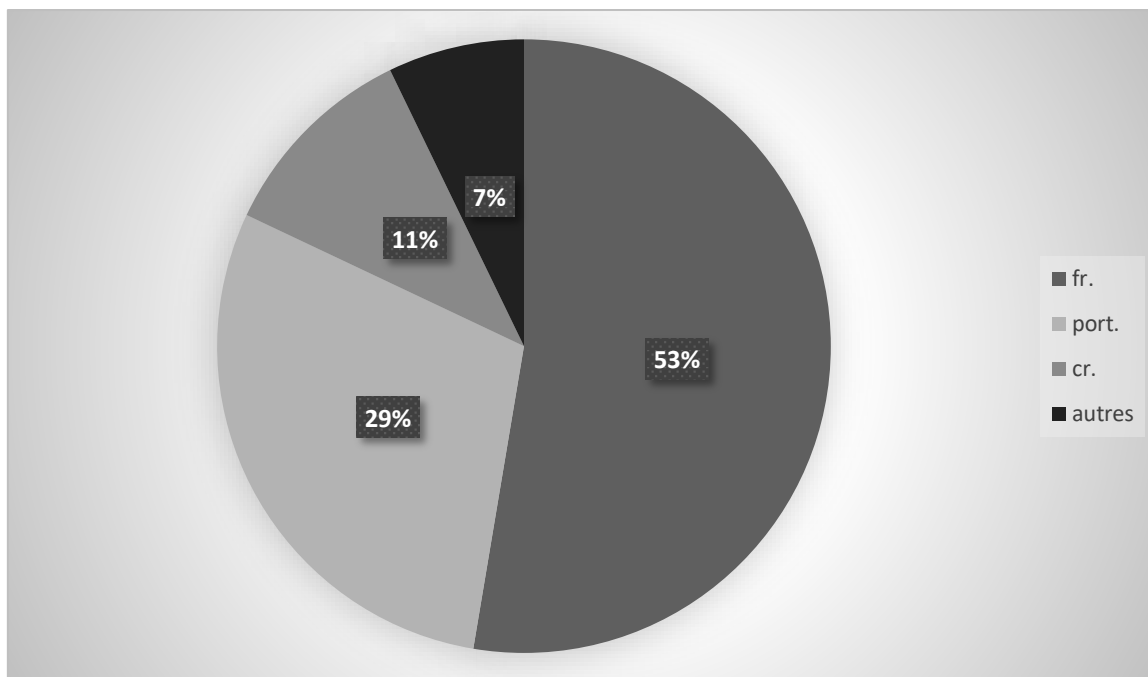


Figure 13 : langues parlées par les élèves monolingues

On voit ici se jouer le poids de certaines langues par rapport à d'autres avec le français, langue de scolarisation et le portugais et le créole, langues véhiculaires. Le fait que ces élèves aient déjà dans leur répertoire des langues qui jouent des rôles importants sur le territoire peut ainsi les détourner de l'acquisition d'une deuxième langue ressentie comme inutile ou accessoire.

L'école est donc indéniablement un lieu qui favoriserait la tendance à élargir les répertoires langagiers des élèves les rendant ainsi bilingues ou plurilingues. Comme le fait remarquer Abdelilah-Bauer (2015 : 92) « c'est en général l'entrée à l'école maternelle qui marque le début de l'acquisition active du français comme langue seconde » mais ici, le contact avec les pairs implique également l'acquisition d'autres langues parlées sur le territoire.

Avant la scolarisation, une grande partie des enfants déclare donc être monolingue ce qui peut s'expliquer par la politique linguistique menée par les parents qui privilégient de fait leur langue familiale à la maison durant la petite enfance de leurs enfants. Ensuite, ce qui est saillant, c'est que dès la scolarisation, la tendance est inversée. Les élèves apprennent d'autres langues et leur répertoire langagier s'enrichit. Cet apport de nouvelles langues, favorisé par les contacts dans l'espace scolaire apporte aux élèves, un changement de statut linguistique car de monolingues, ils deviennent des bi/plurilingues avérés. De ce fait, les pratiques linguistiques déclarées des élèves deviennent des pratiques hétérogènes et dynamiques en famille (Leconte & Caïtucoli, 2003).

3.1.3. Section 3 : le profil des élèves palikurophones

48 élèves déclarent le parikwaki en tant que langue de première socialisation et le monolinguisme parikwaki préscolaire est encore assez présent (42%). Pour les élèves déclarant un bilinguisme ou un plurilinguisme préscolaire, les trois langues majoritaires de Saint-Georges de l'Oyapock apparaissent assez logiquement dans les répertoires : parikwaki-français/créole/portugais. Le portugais n'apparaît cependant que dans les cas où trois langues sont déclarées. Le bilinguisme parikwaki-français préscolaire est donc le cas le plus fréquent (79%).

Il convient cependant de noter que si l'on a pu constater des cas de monolinguisme préscolaire, le contact avec l'école et avec les véhiculaires a pour conséquence qu'aucun des élèves palikurophone interrogé n'est monolingue, voire qu'ils sont majoritairement locuteurs de plus de trois langues avec une prédominance (dans l'ordre) du français, du créole et du portugais :

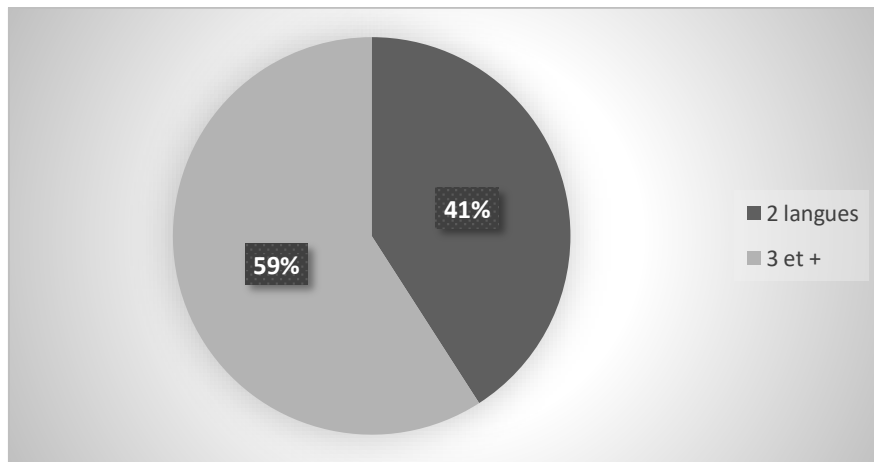


Figure 14 : taux de plurilingues chez les élèves palikurophones

3.1.4. Section 4 : le poids des différentes langues dans les répertoires des élèves

Comme nous l'avons déjà fait remarquer dans les statistiques sur les langues transmises, à Saint-Georges de l'Oyapock, quatre langues dominent d'un point de vue numérique. Il s'agit du portugais, du français, du créole et du parikwaki. Dans cette sous-section, nous allons dans un premier temps nous intéresser à l'importance de ces quatre langues majoritaires dans les répertoires déclarés des enfants qui tendent à conforter les tendances observées par Légise (2011) avec un poids très important pour le français suivi par le créole guyanais, le portugais et enfin le parikwaki. Dans le taux de réponses, le portugais apparaît néanmoins ici en première position vis-à-vis du créole.

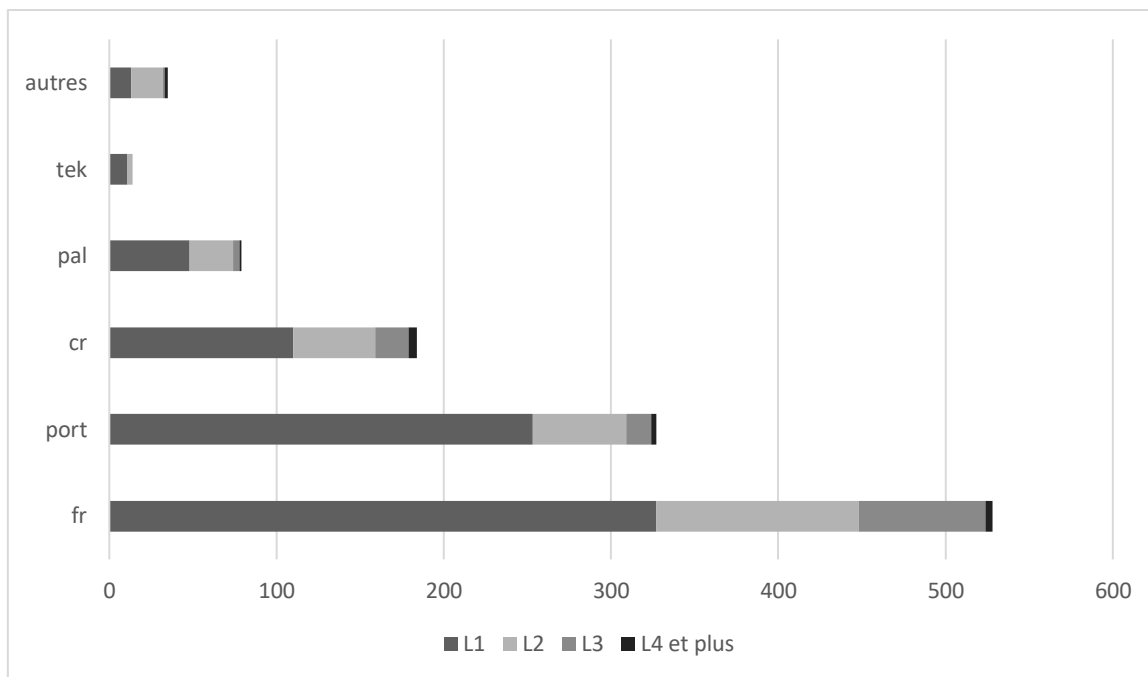


Figure 15 : poids des langues dans les répertoires des élèves

Le schéma suivant met en évidence le poids important de certaines langues⁴³ d'un point de vue numérique auquel s'ajoute le poids statutaire du français. On obtient ainsi trois langues majoritaires dont une est également dominante.

⁴³ Soit le nombre de fois où la langue est citée rapporté au nombre total de réponses (Léglise, 2005 : 6).

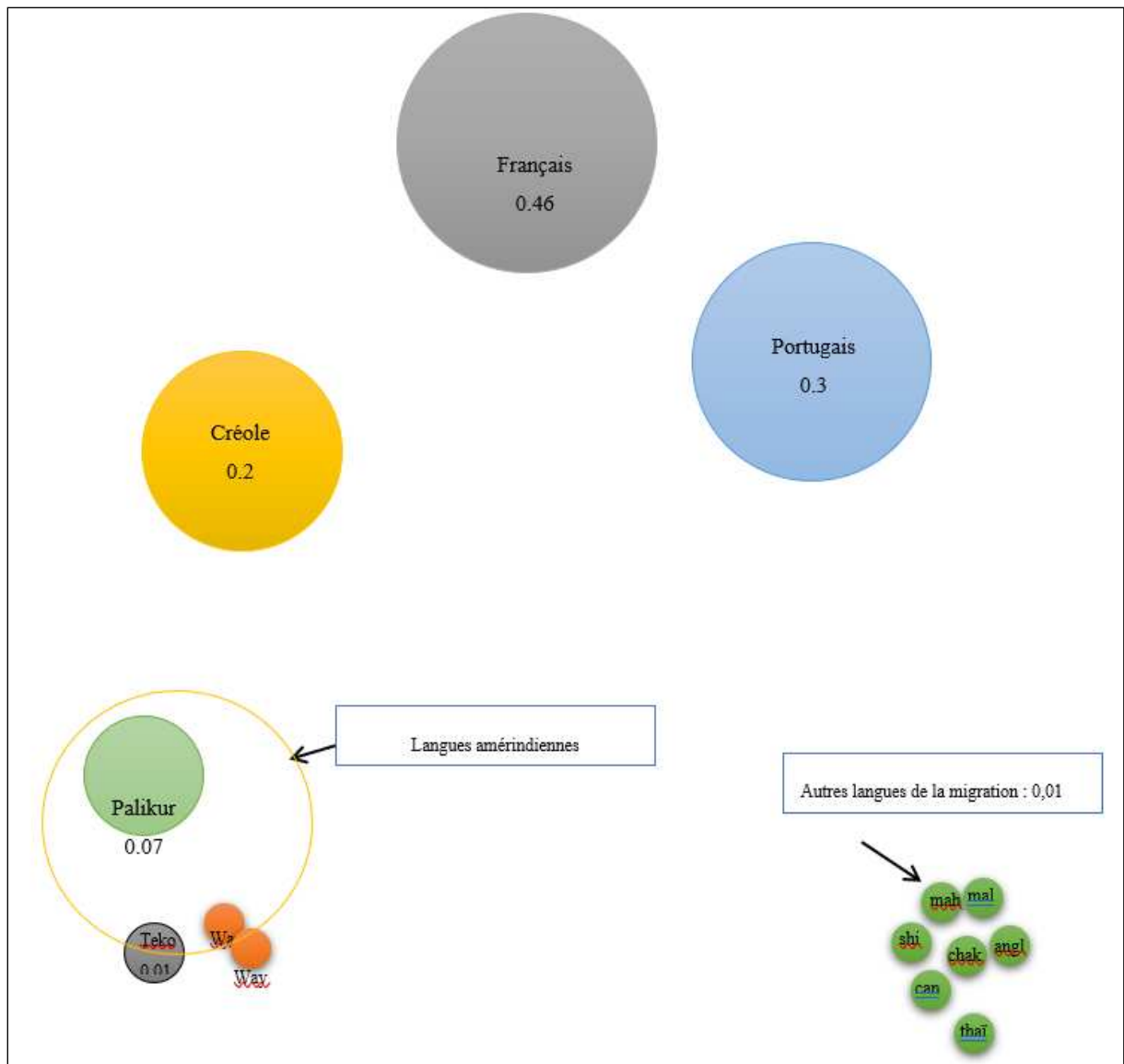


Figure 16 : poids et véhicularité des langues (adapté de Léglise, 2005)

Un premier regard sur ces chiffres et pelles de cercles pourrait amener à penser que trois langues ont une fonction véhiculaire à Saint-Georges avec le français, le portugais et le créole guyanais (dans l'ordre). Cependant, s'ils sont analysés du point de vue du taux de véhicularité⁴⁴ (Dieu & Renaud, 1979 ; Calvet, 1993) force est de constater que le créole guyanais et le français ont les taux les plus importants :

- Créole guyanais : 0,40
- Français : 0,38
- Portugais : 0,23

⁴⁴ Taux de véhicularité : $L2/(L1+L2)$ qui permet de mesurer le rapport du nombre de locuteurs utilisant cette langue comme langue seconde au nombre total de locuteurs. Le taux se mesure sur une échelle de 0 à 1, 0 correspondant à des situations où la langue ne serait parlée qu'en L1 et 1 des situations où elle ne serait parlée qu'en L2.

Ces chiffres confirment cependant les tendances observées depuis les années 1980 concernant la baisse de l'apprentissage du créole guyanais comme vecteur d'intégration (Jolivet, 1982) du fait de mutations démographiques liées, notamment à des phénomènes migratoires mais avec un maintien d'une fonction véhiculaire encore importante pour cette langue à Saint-Georges de l'Oyapock. La « forte dynamique véhiculaire du créole » constatée par Leconte et Caïtucoli (2003 : 52) semble donc encore d'actualité. Quant à la place du français, elle s'explique par le fait que les élèves entrent massivement dans le français lors de la scolarisation (Léglise et Puren, 2005) mais également par le fait que la génération de leurs propres parents a également été scolarisée ce qui a pu avoir pour effet l'introduction de cette langue dans les pratiques familiales. Ces différentes langues exercent ainsi potentiellement une forte « pression glottophagique » sur les autres langues parlées (Valdman, 1989 : 188).

Cependant, le poids des langues amérindiennes (parikwaki, teko, wayana) additionné quant à elles donne un poids total de 0.12, résultat qui pourrait paraître dérisoire par rapport au français et au créole, mais qui demeure toutefois significatif au regard du poids démographique de la population et de la politique linguistique familiale en contexte amérindien. Ainsi, on peut donc en conclure que, même si les langues amérindiennes à Saint-Georges arrivent en quatrième position, elles demeurent belles et bien présentes dans les répertoires déclarés de la population scolaire oyapockoise.

La tendance selon laquelle les quatre langues dominantes à Saint-Georges seraient le portugais, le français, le créole et le parikwaki est aussi confirmé par les résultats obtenus concernant le poids des langues en tant que véhiculaires dans les répertoires déclarés des élèves.

Le tableau récapitulatif ci-dessous, rend compte des résultats comparatifs du poids des quatre langues principales qui dominent d'un point de vue numérique et qui ressortent de l'enquête quantitative.

Tableau 14 : comparatif des langues de première socialisation

Année / Langues	Fabienne Leconte (2001) (258 élèves)	Isabelle Léglise (2011) (125 élèves)	Isabelle Martin (2014) (523 élèves)	Enquête complémentaire 2021⁴⁵ (63 élèves)
Le français	17,6%	18%	43%	34%
Le portugais	42,06%	38%	30%	37%
Le créole G	38,89%	32%	20%	22%
Le parikwaki	9,92%	8%	7%	5%

3.1.5. Section 5 : des indices concernant les politiques linguistiques familiales

Une des questions posées aux élèves portait sur les langues que leurs parents les obligerait à parler à la maison. Ces réponses peuvent être révélatrice du poids accordé par les parents à certaines langues et des indices concernant des politiques linguistiques familiales explicites ou implicites sur lesquelles nous reviendrons par la suite au travers de nos analyses qualitatives.

Parmi les 523 élèves qui ont été interrogés, un total de 188 élèves soit 36,13% d'élèves affirment que leurs parents leur imposent de parler dans des langues spécifiques à la maison (une seule langue dans 97% des cas). Si la forte présence du français (51%) relève de pratiques assez courantes liée à la valorisation d'une langue de scolarisation, d'autres résultats peuvent interroger :

⁴⁵ Compte tenu des écarts importants observés, une enquête complémentaire a été menée en juin 2021 uniquement sur les déclarations concernant les langues de première socialisation dans deux classes de CM2 sur trois pour l'école P. Joinville et deux classes sur trois pour l'école Gabin.

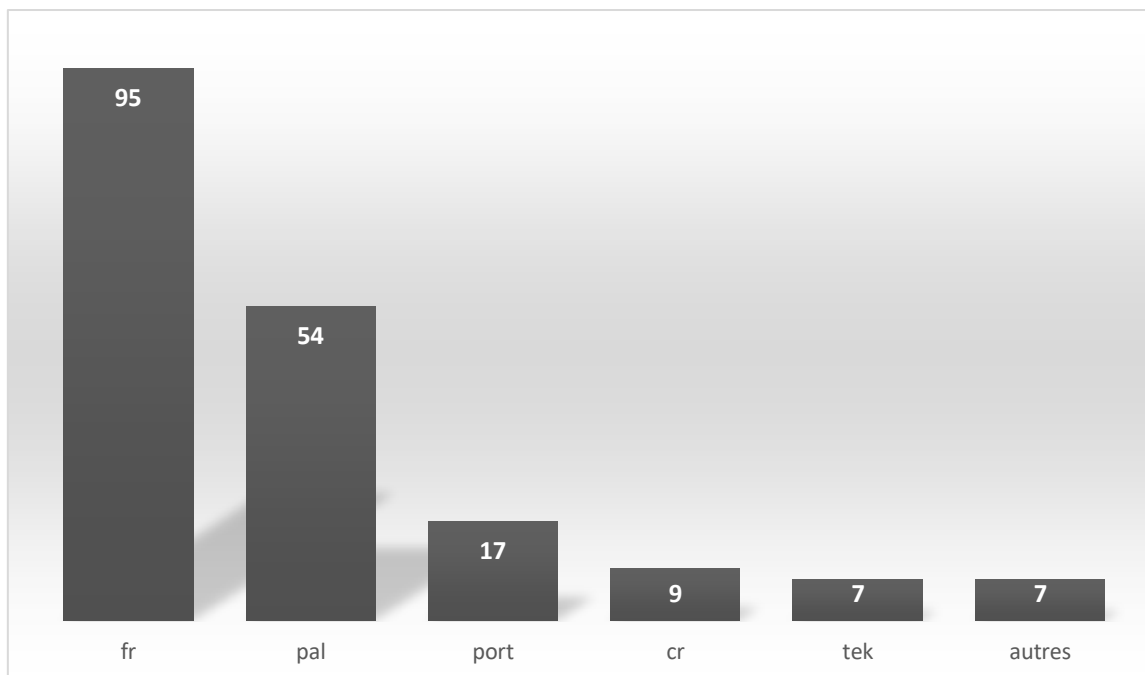


Figure 17 : préférences parentales en termes de politiques linguistiques familiales

Le choix des parents concernant le français peut venir du fait que :

certaines langues sont parfois perçues par les personnes (enfant, famille) et par les institutions (école, administrations, etc.) comme étant ‘supérieures’ ou ‘inférieures’ à d’autres, ou bien comme étant plus ou moins utiles. Il arrive assez souvent que des familles privilégient totalement la langue du pays d’accueil au détriment de la langue maternelle, dans un souci et, parfois, dans une illusion de faciliter l’intégration de leurs enfants.

(Di Meo et al., 2014 : 19).

On observe en revanche le faible poids du portugais (9%) et du créole guyanais (5%) au regard de leurs poids dans les répertoires linguistiques des enfants ce qui laisse supposer que leur présence dans ces répertoires est liée à leurs fonctions véhiculaires. Inversement, le nombre de déclarations concernant les langues amérindiennes représente 37% des réponses. Ceci pourrait laisser entendre qu’il existe des politiques linguistiques familiales explicites en faveur du maintien de ces langues. Par ailleurs, les résultats concernant le parikwaki sont très intéressants de ce point de vue puisque sur les 55 élèves palikurophones déclarant que leurs parents les obligent à parler une langue spécifique à la maison (soit 70% des élèves palikurophones), 80% déclarent que cette langue est le parikwaki exclusivement (suivi du français dans 19% des cas dont un **ou** deux langues sont déclarées : le parikwaki et le français). Notons enfin que 10 des enfants ayant déclaré que leurs parents les obligeaient à parler le parikwaki à la maison n’ont pas déclaré cette langue en tant que langue de première socialisation mais en tant qu’autre langue parlée, ce qui traduirait une détermination et une volonté

délibérée de « resocialisation » mettant à l'honneur une langue, chargée de valeur affective ou identitaire, et perçue comme menacée sur un marché linguistique concurrentiel et inégalitaire. Une telle réaction surviendrait-elle après une dévalorisation subie ? Peut-être ! Nous verrons un peu plus loin que le rapport affectif à cette langue est un peu différent entre le groupe d'élèves palikurophones de première socialisation et le groupe d'élèves palikurophones de seconde socialisation.

3.1.6. Section 6 : attitudes des élèves palikurophones vis-à-vis des langues de leurs répertoires

Dans cette sous-partie sont analysées les attitudes des élèves vis-à-vis de leurs propres langues avec une focalisation sur le français, le portugais, le créole et le parikwaki. Il s'agit ici de voir dans quelle mesure la minorisation de certaines langues sur le territoire guyanais est intégrée par ces enfants. Cette minorisation est le fruit d'un long processus historique passant notamment par l'emploi d'appellations minorisantes pour ce qui concerne certaines de ces langues. Ainsi, les langues amérindiennes ont pu être qualifiées de « langues primitives » (Canut, 2010 : 143) et les langues créoles comme des « langues sauvages » (Arago, 1833-40⁴⁶). Les différentes dénominations attribuées à certaines langues, telles « langues vernaculaires, langues indigènes, parlers communautaires, patois... » ont un sens dévalorisant et « connotent l'idée d'une sous langue » ce qui peut avoir pour effet une intériorisation par les locuteurs eux-mêmes de cette dévalorisation (Canut, 1997 : 226).

A ceci peut s'ajouter le fait que l'on appartient à un groupe qui ne pratiquerait pas la « bonne langue » (Cohen-Scali & Guichard 2008) ou dont la langue ne correspond pas à la norme scolaire, ce qui peut conduire les individus à avoir des représentations faussées de leur propre langue et ainsi donner une image valorisante à la langue qui règne en maître. En plus d'être dévalorisée, la langue considérée comme un objet de représentations, est aussi catégorisée. Eloy (1997) à travers son étude sur la langue picarde, met en exergue le fait que le terme « "langues" renvoie à des pratiques de catégorisation, et aux catégorisations des pratiques. Les "langues" sont les éléments d'une classification qui s'impose au locuteur-auditeur, et conditionne ses pratiques de locution-audition. » « Catégoriser, c'est nommer et entériner un classement qui laisse voir un ordre d'importance dans la hiérarchisation des langues » Abdeldjebar Atmane (2011 : 206). Cette idée est corroborée par Calvet (2000 : 90) lorsqu'il écrit que « la façon de nommer sa (ses) langue (s) reflète les représentations linguistiques des agents et à travers elles, leur positionnement social et leurs éventuels sentiments

⁴⁶ *Voyage au bout du monde.*

d'insécurité linguistique et partant leur degré d'intégration à une ou des communautés d'origine ».

Ces catégorisations peuvent se rapporter à des postures qu'adoptent les locuteurs où alors elles peuvent correspondre à des points de vue (Pépin 2000 : 166). Les différentes catégories accolées à certaines langues sont elles-mêmes hiérarchisées. Celles-ci sont catégorisées par des dénominations telles que « langues minoritaires (autochtones) », « dialectes », « idiomes » et « patois » (Sibille, 2010 :1), « parlars », « variétés de langues », « jargons » ; elles peuvent également être classées d'un point de vue qualitatif (officielles, minoritaires, majoritaires, première, seconde, vivantes, mortes...) (Fénoglio, 1997 : 242). Ces catégories impliquant une dépréciation ont pour conséquence une minorisation qui pousse les locuteurs concernés par la pratique de ces langues à les utiliser de manière restreinte à la maison ou alors les utiliser à des fins précises personnelles (telle la réprimande) où à terme à ne plus les utiliser dans leurs conversations au profit d'une langue ayant plus de poids ou étant plus valorisée politiquement et socialement dans la société.

On peut ainsi dire que sur le plan linguistique dans le cercle familial la place dominante qui est accordée à une langue autre que sa langue première peut être déterminée par les images dévalorisantes qui sont véhiculées et les représentations (négatives / dévalorisantes) que l'on peut avoir sur sa propre langue (langue minoritaire). Celles-ci jouent donc un rôle déterminant dans la place que l'on accordera aux autres langues présentes dans le répertoire langagier.

3.1.6.1. Une valorisation du parikwaki selon sa place dans les langues déclarées dans les répertoires (L1 ou L2)

Ainsi, afin de mieux appréhender le rapport socioaffectif de ces enfants aux différentes langues de leur environnement, diverses questions ont été posées portant notamment sur leur beauté ce qui permet selon l'étude de Clerc (2008) d'évaluer leur dimension affective.

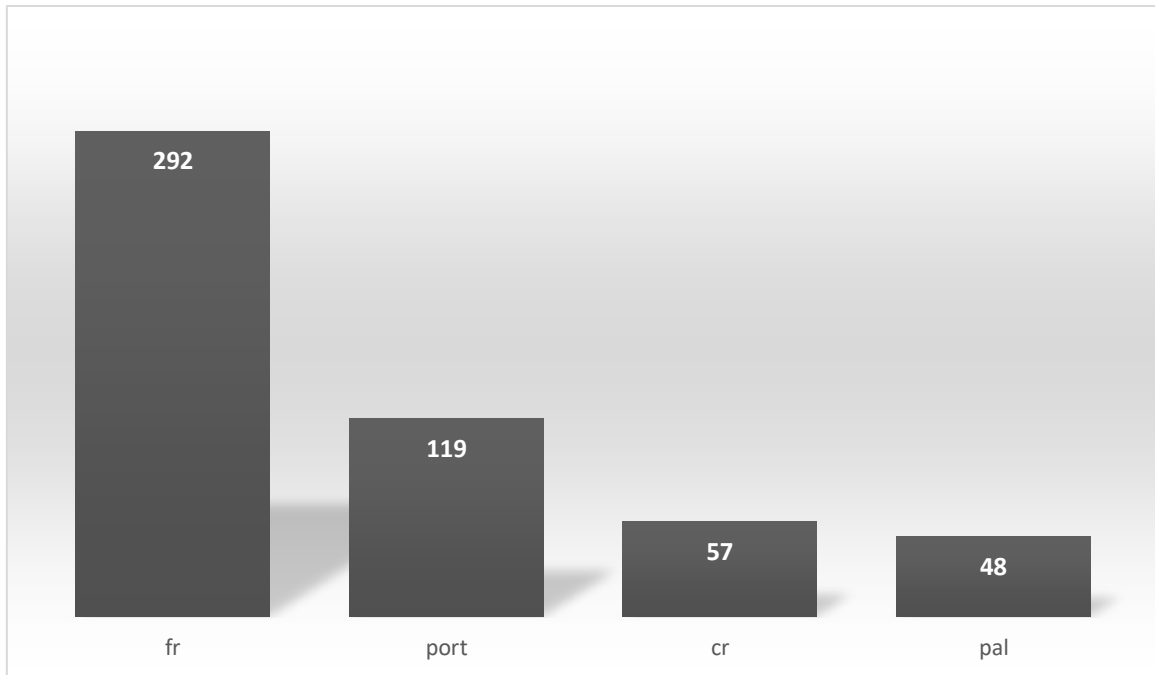


Figure 18 : langues les plus belles selon le répertoire des élèves

Si le français est très présent dans les réponses avec 57% d'élèves qui considèrent que c'est la langue la plus belle de leur répertoire, 9% seulement déclarent le parikwaki mais ils représentent tout de même 61% des élèves s'étant déclarés palikurophones. L'observation plus fine des résultats met cependant en évidence une différence assez nette entre les élèves qui avaient déclaré le parikwaki en L1 (N=48) et ceux qui l'avaient déclaré comme une autre langue apprise (N=31).

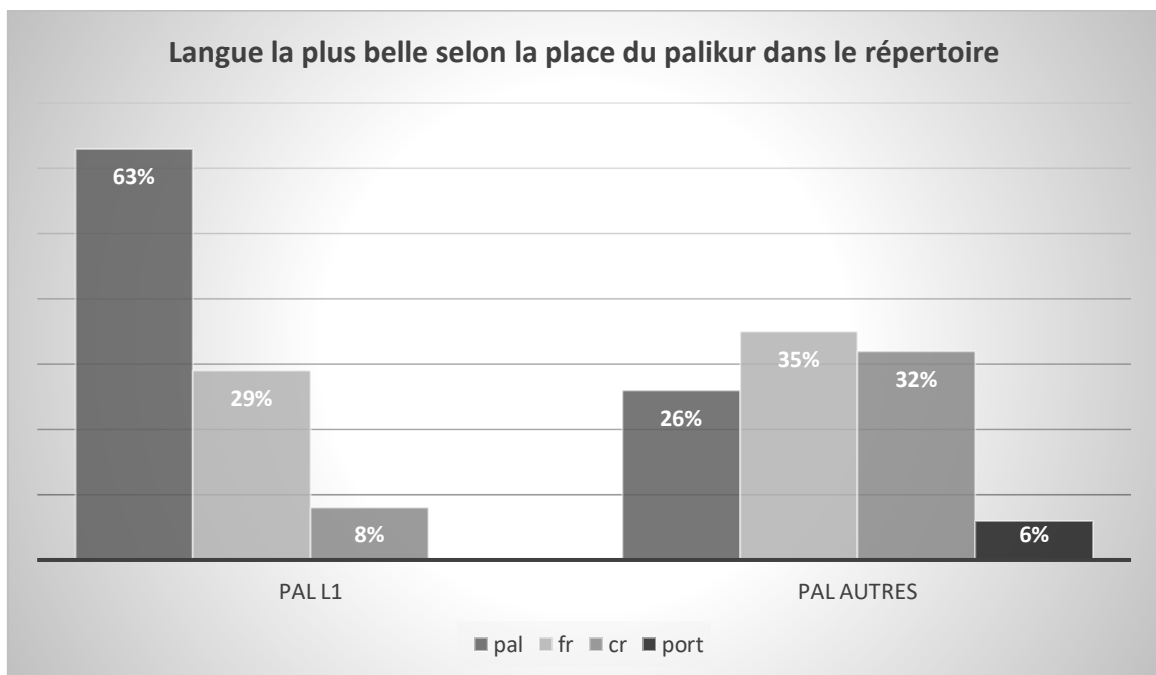
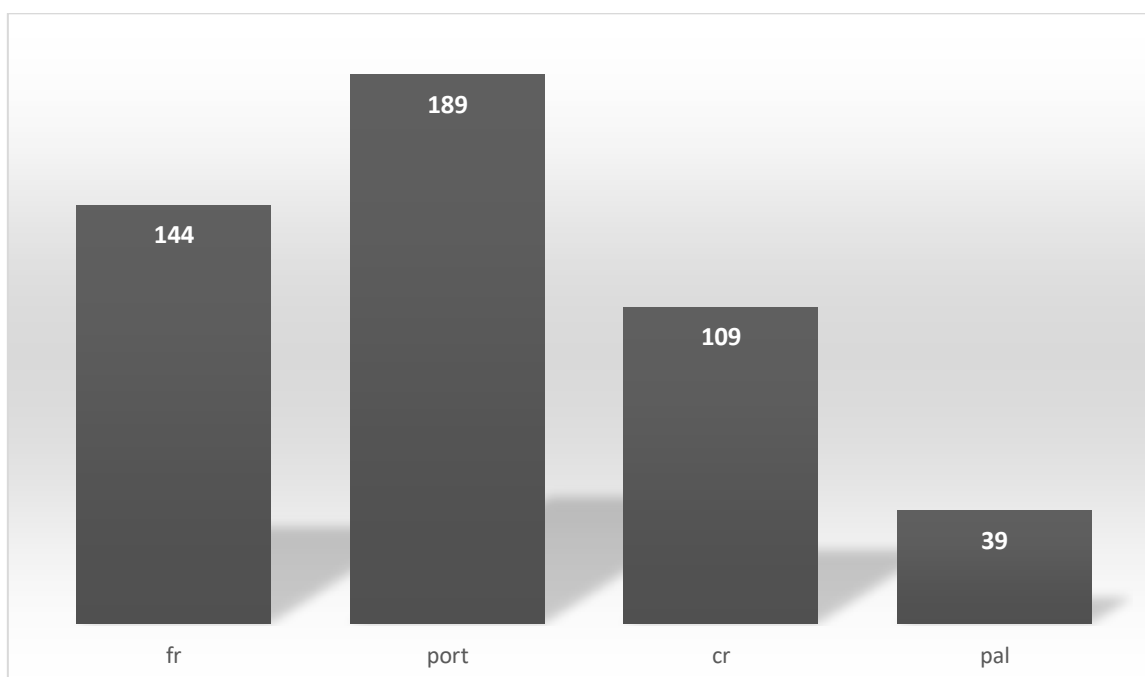


Figure 19 : langue la plus belle selon la place du parikwaki dans le répertoire

Ainsi, si les élèves déclarant le parikwaki en langue de première socialisation déclarent majoritairement que c'est aussi la langue la plus belle de leur répertoire, pour ceux qui l'avaient déclarée en autre langue parlée, ce sont majoritairement le français et le créole qui sont considérées comme les plus belles⁴⁷.

Nous avons déjà observé ci-dessus qu'une grande partie des élèves du deuxième groupe avaient également déclaré que leurs parents les obligeaient à parler le parikwaki à la maison et nous avons alors supposé que cette déclaration en tant que langue seconde pouvait laisser entrevoir une forme de dévalorisation au regard du décalage temporel de son intégration dans la biographie langagière. Inversement, pour ceux du premier groupe, on peut supposer une forte dimension affective attachée au parikwaki. Notons également la faible présence du portugais sur l'ensemble de ces réponses alors que le portugais était une des langues qui apparaissait à côté du parikwaki dans les répertoires linguistiques. Ceci peut laisser supposer une fonction plus utilitaire qu'affective pour cette langue du fait de son rôle de véhiculaire. Cette interprétation est à mettre en corrélation avec le recul du portugais en tant que langue de première socialisation passant de 42% en 2001 à 30% en 2014 (Cf. tableau précédent : Comparatif du poids des 4 principales langues en tant que langue de première socialisation).

La question inverse a également été posée aux élèves (langue la moins belle de leur répertoire) :



⁴⁷ La variable de genre n'est pas pertinente ici avec des pourcentages quasiment équivalents pour chacune des langues.

Figure 20 : langue la moins belle du répertoire des élèves

Le graphique suivant permet de comparer les réponses aux deux questions :

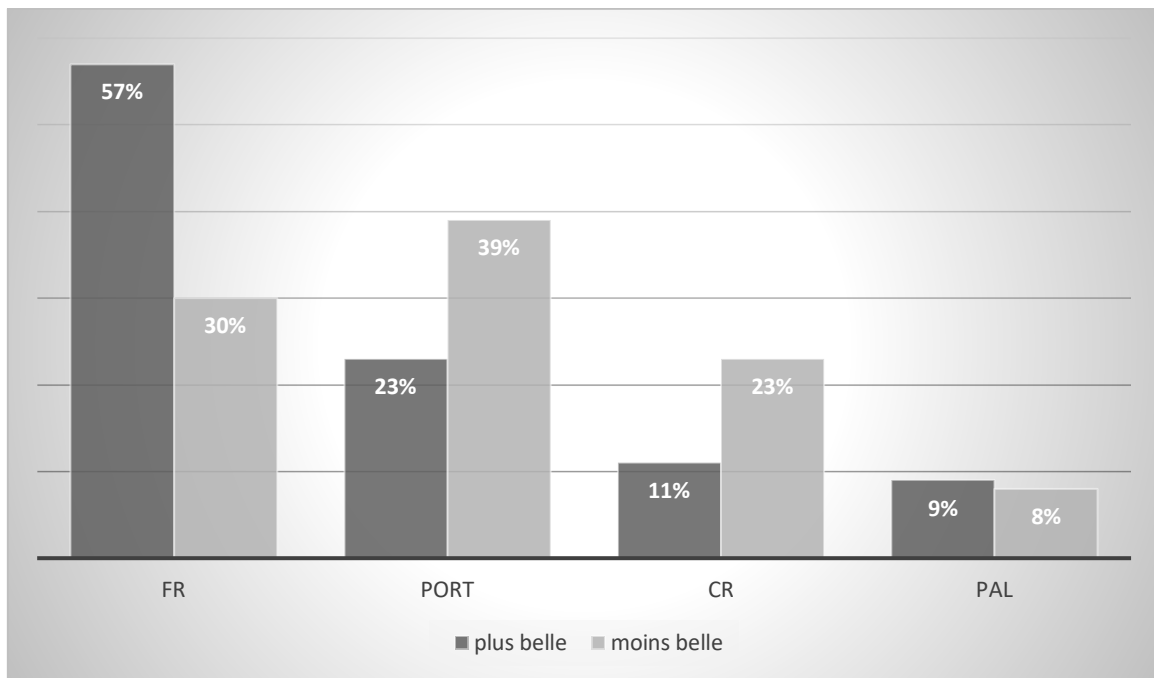


Figure 21 : comparaison de la beauté relative des langues dans le répertoire

On constate ici une affirmation de la tendance à une dévalorisation du portugais et du créole guyanais qui étaient peu mentionnés en tant que langues les plus belles et le sont assez fortement en tant que langues les moins belles. Il semblerait donc que leur fonction véhiculaire ne soit pas un facteur de valorisation. Pour ce qui est du portugais, on peut supposer que son identification comme langue de « migration » (parlée par des migrants) peut impacter les représentations que les locuteurs de Saint-Georges s'en font. 8% déclarent le parikwaki comme langue la moins belle et ils représentent 28% des élèves s'étant déclarés palikurophones. Comme pour la question précédente, nous proposons un graphique permettant de comparer les réponses aux deux questions :

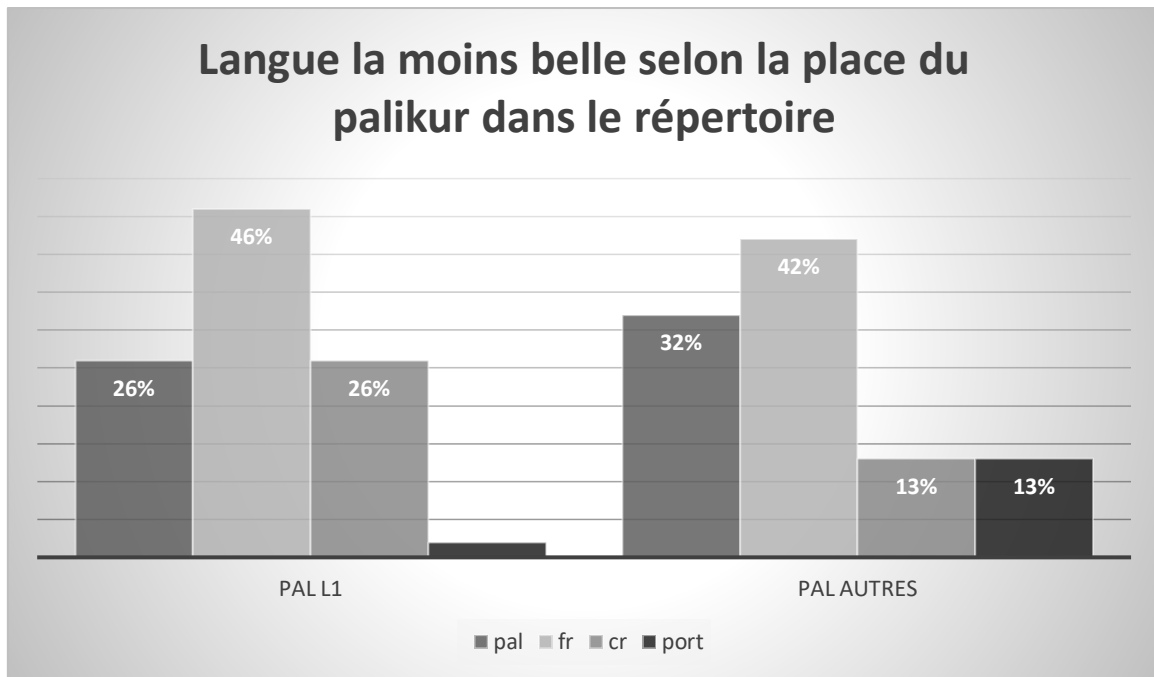


Figure 22 : langue la moins belle selon la place du parikwaki dans le répertoire

Là où 73% des élèves ayant déclaré le parikwaki en tant que langue seconde, valorisaient majoritairement d'autres langues, on constate en outre que 32% d'entre eux considèrent le parikwaki comme la langue la moins belle de leur répertoire, ce qui semble confirmer cette tendance à la dévalorisation de cette langue pour ces élèves. Il convient en outre de noter que ce sont ces mêmes élèves qui, parmi les palikurophones, déclarent majoritairement que le parikwaki est la langue la plus difficile à parler pour eux.

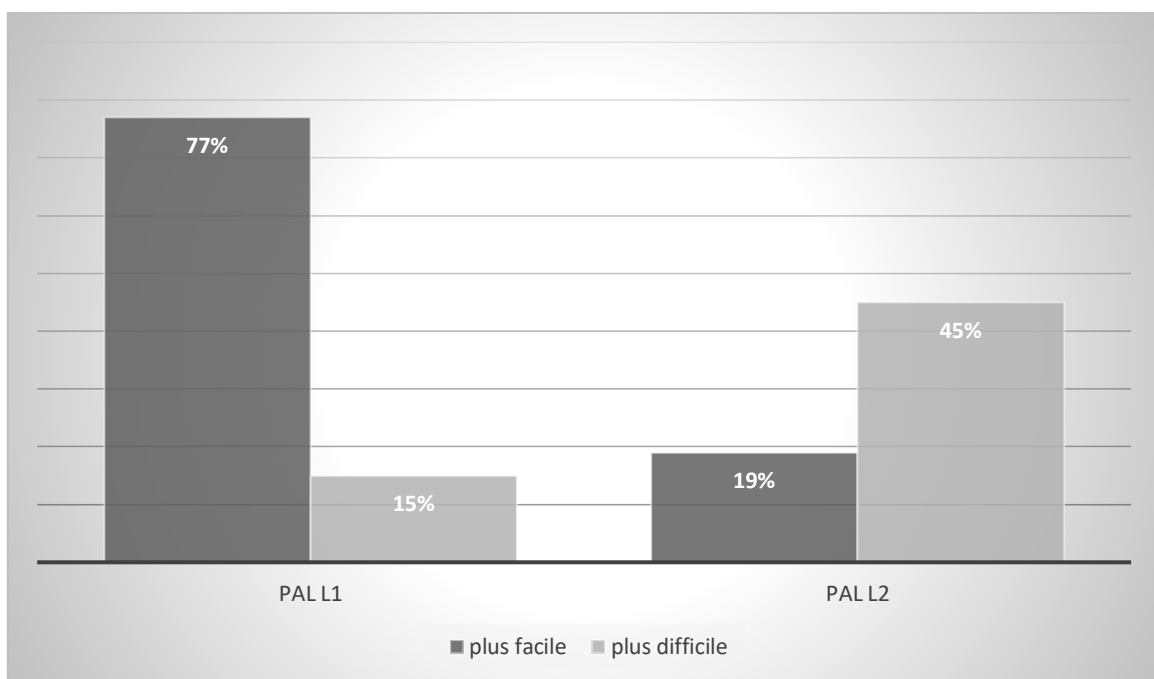


Figure 23 : les enfants palikurophones et les difficultés à parler le parikwaki

Ainsi, parmi les élèves ayant déclaré le parikwaki en L1 la majorité le déclare également comme étant la langue la plus facile à parler (8% ont déclaré d'autres langues dans les deux cas), tandis que parmi les élèves ayant déclaré le parikwaki en L2 une grande partie la considère comme étant la plus difficile à parler (35% ayant déclaré d'autres langues dans les deux cas). Se dessinent ici des signes d'insécurité linguistique parmi les élèves du groupe « pal L2 ». Une telle difficulté d'apprentissage serait-elle due uniquement au décalage intervenu dans son intégration dans la biographie langagière de l'élève, ou comporterait-elle d'autres enjeux psychiques en rapport avec une loyauté par rapport aux institutions de socialisation, familiales et scolaires, et, plus précisément, des adultes qui les incarnent ?

Notons également que 26% des élèves déclarant le parikwaki en L1 la considèrent également comme la moins belle de leur répertoire, parmi eux la majorité considérant que le français est la plus belle. Concernant les élèves qui avaient déclaré que le parikwaki était la langue la plus belle de leur répertoire (parikwaki en L1), le français est la langue qui est majoritairement nommée comme la moins belle. On obtient ainsi une forme de miroir avec des élèves qui déclaraient le parikwaki en L2 valorisant plus le français et des élèves qui déclaraient le parikwaki en L1 qui tendent à dévaloriser plus la langue de scolarisation. Se joue peut-être ici une forme de conflit de loyauté, « conflit intrapsychique dont l'origine est liée à l'impossibilité de choisir entre deux solutions possibles, choix qui engage le niveau des affects envers des personnes fondamentales en termes d'attachement » (De Becker, 2011). Il s'agit donc de « situations dans lesquelles les loyautés à l'un et à l'autre deviennent incompatibles et [où] l'enfant est sommé de choisir » qui amènent l'enfant à vivre une situation psychologiquement impossible à résoudre : « être obligé de trahir la loyauté envers une personne pour être fidèle à l'autre et vice versa » (Le Run, 1998). Ces conflits de loyauté peuvent intervenir dans différents cas de figure et, notamment, dans des cas de familles migrantes où l'enfant peut « se sentir pris au piège, ayant l'impression de devoir choisir entre la culture de ses parents et celle du pays d'accueil » (Douieb, 2017⁴⁸). Ces conflits de loyauté peuvent se jouer au sein même des familles lorsque l'enfant se trouve face au choix d'une des langues de ses parents, mais ils peuvent également se jouer entre l'école et les familles où l'enfant peut se trouver face au choix de la langue de l'adulte de référence dans l'espace scolaire, l'enseignant, particulièrement si celui-ci tient un discours dévalorisant sur les langues familiales ou survalorisant sur la langue de l'école et la ou les langue(s) de la famille.

3.1.6.2. Attitudes vis-à-vis de la place du parikwaki à l'école

3.1.6.2.1. Une dévalorisation du parikwaki en contexte scolaire

Les questions suivantes portant sur les plus/moins belles langues parmi celles entendues à l'école et celles parlées par les ami.e.s permettront de conforter ou non

⁴⁸ Evoquant les travaux de Govindama et de Maximy (2012).

ces premiers résultats. En ce qui concerne les langues les plus belles parmi celles entendues à l'école, on constate encore une fois une prédominance du français avec 69% des réponses :

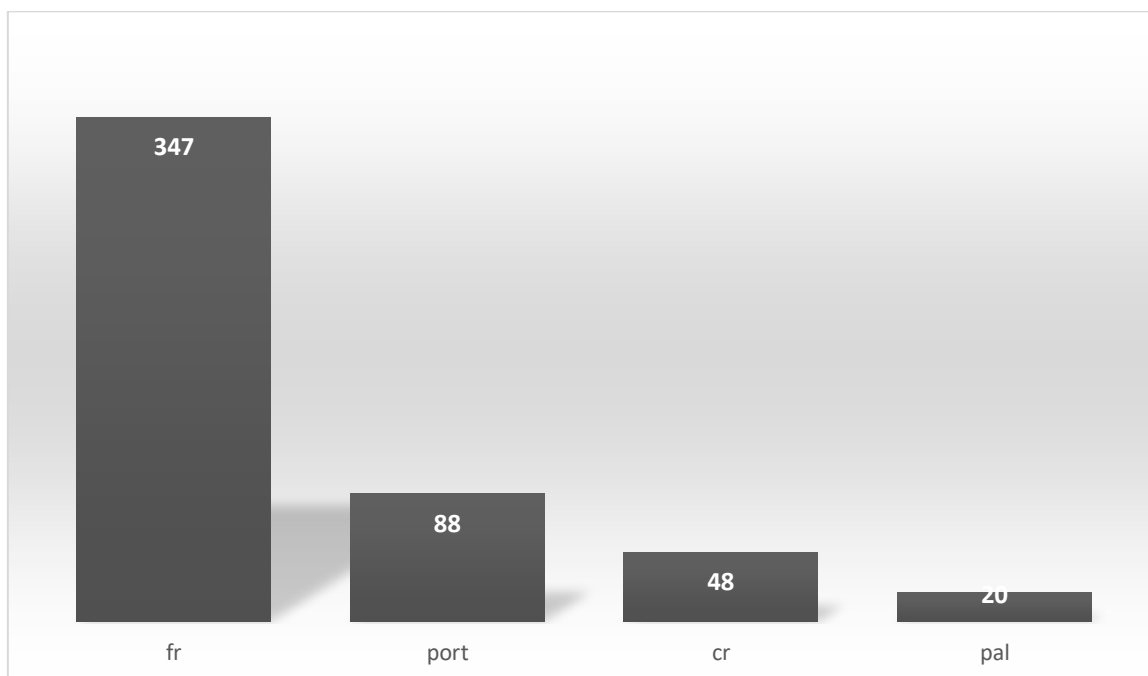


Figure 24 : langues les plus belles entendues à l'école

Le parikwaki n'est évoqué que dans 4% des cas et il concerne majoritairement des élèves ayant déclaré le parikwaki dans leur répertoire (12) auxquels s'ajoutent quatre enfants se déclarant monolingues en français. Ce résultat laisse à voir que de nombreux enfants qui avaient déclaré cette langue comme la plus belle de leur répertoire ne lui accordent pas la même valeur dans le contexte scolaire. Comme pour les questions concernant la beauté des langues nous proposons de comparer directement les résultats dans le graphique suivant :

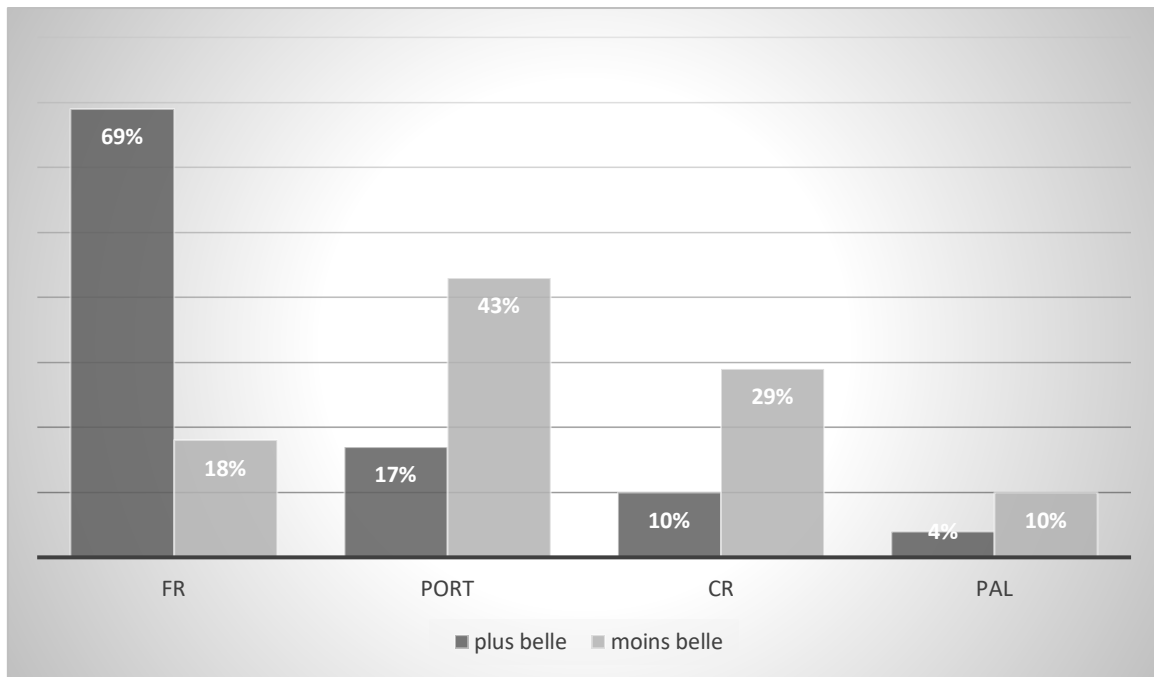


Figure 25 : langues les plus belles et les moins belles entendues à l'école

Ces résultats confortent la forte valorisation du français par les élèves, une certaine dévalorisation du portugais et du créole. On constate cependant des différences pour le parikwaki où nous avons observé une quasi-égalité dans la répartition des réponses (8% et 9%) et où les réponses concernant la langue la moins belle étaient corrélées à une déclaration de cette langue en tant que langue seconde. Ici, la plus faible mention du parikwaki peut être liée au fait que la question concerne le contexte scolaire. Concernant les 10% l'ayant déclaré la moins belle dans ce contexte il s'agit majoritairement d'élèves palikurophones (dont seulement 8 l'avaient aussi déclaré comme la moins belle de leur répertoire) avec 52% des réponses. Ceci semble conforter l'hypothèse selon laquelle c'est la légitimité du parikwaki qui se joue ici pour ces enfants dans le contexte scolaire. Nous avons choisi de coupler les réponses à ces questions sur le contexte scolaire avec celles qui portaient sur la place qu'ils lui attribuent à l'école afin de vérifier cette hypothèse. Ces questions seront traitées globalement et seront focalisées sur les réponses concernant le parikwaki.

3.1.6.2.2. La place du parikwaki dans la classe

Pour ce premier point, nous regroupons ici trois questions portant sur :

- Le fait que l'enseignement dans la classe soit fait en langue parikwaki (Q1)
- Le fait que des activités dans la classe se fassent dans une langue autre que le français (Q2)
- Le fait que l'enseignant leur parle dans une langue autre que le français (Q3)

Pour ces trois questions, on retrouve à chaque fois 34 élèves qui donnent une réponse en faveur du parikwaki⁴⁹.

34 élèves donnent un avis sur le fait que l'enseignement dans la classe se fasse en langue parikwaki (Q1), 11 ne souhaitent pas que le parikwaki soit langue d'enseignement dans cet espace et 24 souhaitent qu'il le soit. La quasi-totalité de ces élèves (21, 27% des palikurophones) déclarent le parikwaki dans leur répertoire



et l'on constate encore une fois la prédominance d'une valorisation de cette langue pour ceux qui l'avaient déclarée comme langue première puisque seuls 5 de ceux qui l'avaient déclarée en L2 ont répondu positivement à Q1. Parmi les seize élèves qui ont donné une raison au choix de réponse positif pour l'enseignement en parikwaki,

huit⁵⁰ des arguments proposés relèvent plus de l'affectif (aimer, joli, envie, famille). 9 relèvent plus du pragmatisme avec par exemple : langue du répertoire (« parce que je parle en palikur »), facilitante pour les apprentissages (« parce que je comprendrai mieux », « pour apprendre », « parce que ce serait plus facile »). Une des réponses classées dans le pragmatisme est aussi une forme d'évaluation qualitative : « parce qu'il y a trop de bruit et en palikur c'est doucement ». Sur les 11 élèves donnant une réponse négative, 7 avaient déclaré le parikwaki en L1. On constate que trois d'entre eux avaient également déclaré le parikwaki comme langue la moins belle tandis que deux évoquent des raisons assez différentes liées soit à des politiques linguistiques familiales (« ma mère ne voudra pas »), soit à l'affirmation de la place du français dans ce contexte (« parce que la classe se fait en français »). Nous avons choisi de coupler les résultats concernant l'argument de pragmatisme avec une autre question au vu des résultats obtenus à cette dernière qui portait sur le fait que le parikwaki pourrait aider l'élève (selon lui) à mieux réussir à l'école. Ce choix a été effectué car tous les élèves ayant répondu positivement ont évoqué un argument similaire. Les arguments ont été regroupés (31 en tout) en fonction des compétences nommées par les élèves en extrayant tous les verbes mentionnés liés à des compétences scolaires. Faire a été remplacé pour une occurrence : « faire des phrases » > s'exprimer et pour deux autres occurrences non traitées car il concernait le fait que les élèves avaient été scolarisés en parikwaki antérieurement : « parce que je faisais l'école en palikur avec la maîtresse », « j'ai déjà fait l'école à Oiapoque en palikur avec un maître ». Par ailleurs, « plus facile » ne renvoyant à aucune compétence a été remplacé par

⁴⁹ Q3 n'apporte pas d'information particulière (sauf le même nombre de réponses en faveur du palikur) et n'est donc pas détaillée ci-dessous.

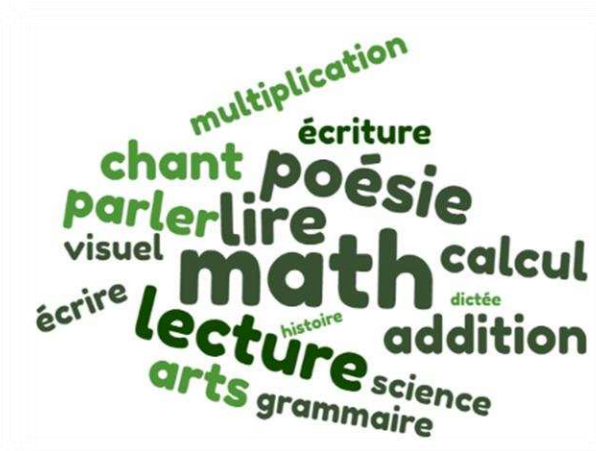
⁵⁰ Le différentiel est dû au fait qu'un des élèves a donné deux arguments.

« faciliter ». Il ressort pour les 27 occurrences restantes (celle concernant la qualité en termes de « bruit/douceur » a également été retirée) que l'utilisation du parikwaki dans la classe serait du point de vue de ces élèves un élément facilitant leur compréhension (« comprendre » ou « mieux comprendre » en général, « comprendre le français », « comprendre les exercices », « je comprends mieux le palikur que le français » :



Q2 était une question filtre qui ne proposait pas initialement de proposition de langue qui n'est donc demandé dans un second temps qu'à ceux qui ont déclaré souhaiter que des activités dans la classe se fassent dans une autre langue que le

français. Le parikwaki est mentionné par 34 élèves dont la majorité a cette langue dans son répertoire (21, 26% des palikurophones). Il est intéressant d'observer que les élèves ayant précisé les types d'activités (30) déclarent majoritairement des activités relevant des fondamentaux de l'école comme le met en évidence le nuage de mots encadré.



3.1.6.2.3. Le rôle que pourrait jouer le parikwaki s'il était utilisé dans la classe

Pour ce deuxième point, nous regroupons ici trois questions portant sur :

- Le fait que le parikwaki pourrait les aider à être plus à l'aise pour s'exprimer
- Le fait que le parikwaki pourrait les aider à mieux comprendre

Notons que ces questions qui reprennent les intuitions des élèves sur le caractère facilitant de leurs langues premières pour les apprentissages apparaissent dans le questionnaire après celles qui ont été évoquées ci-dessus et qui mettaient en évidence leur rôle dans la compréhension et l'expression. L'argument pragmatique est repris à de nombreuses reprises avec l'emploi de l'adjectif « facile » et ne fait

appartenance
aimer envie
jolie

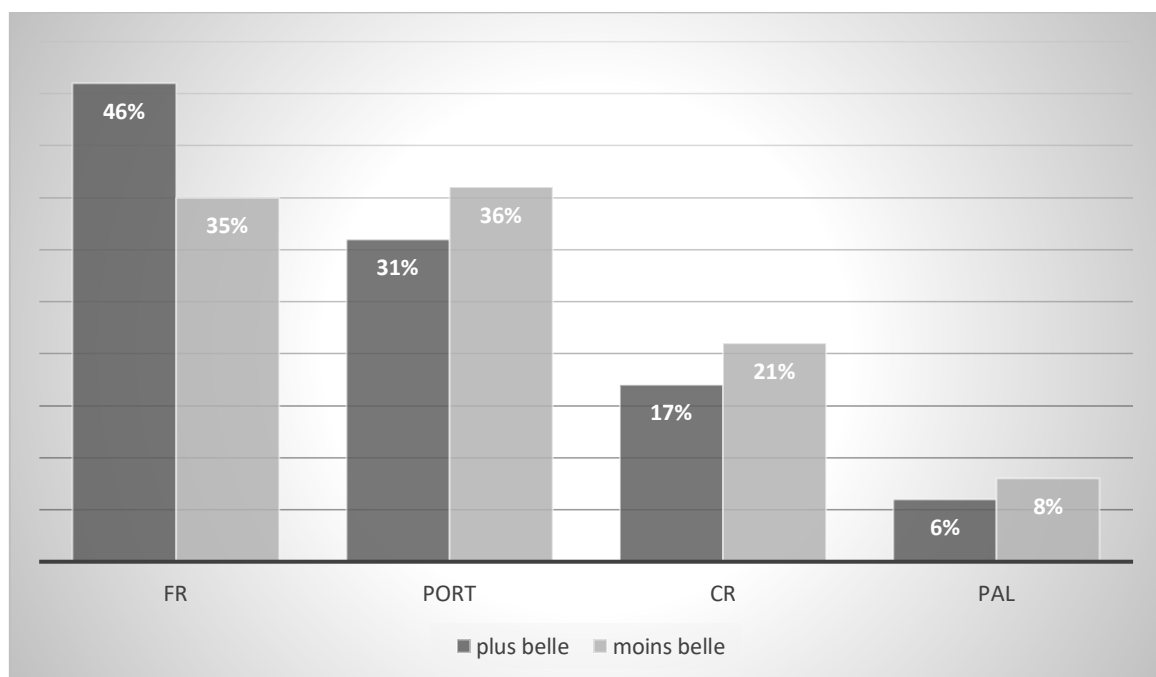
donc que renforcer ce qui avait été mis en évidence précédemment. Ces questions donnent cependant des éléments d'information complémentaires pour l'argument affectif qui est donc couplé avec les résultats précédents dans ce domaine avec une modification

par rapport au nuage de mots qui avait été initialement proposé en regroupant « parce que ma famille parle comme ça » avec d'autres réponses similaires évoquant un sentiment d'appartenance par rapport à cette langue (« parce que je parle déjà le palikur dans ma maison », « car c'est ma langue »).

Force est de souligner la pertinence de l'intuition de ces élèves concernant l'importance pour leur réussite scolaire de l'utilisation de leurs langues de première socialisation tant pour leur bien être affectif que pour leur réussite scolaire.

3.1.6.3. Attitudes vis-à-vis des langues parlées par leurs ami(e)s

Enfin, une dernière question portait sur les langues qu'ils trouvaient les plus/moins belles parmi celles parlées par leurs amis.



C'est peut-être pour cette question que les résultats semblent les plus mitigés, même si encore une fois le français arrive en tête des résultats pour les langues les plus belles. Il en ressort que la valorisation ou dévalorisation des langues semble fortement liée aux contextes et qu'une plus grande valorisation d'autres langues que le français paraît plus visible dès lors que l'on évoque des situations relevant de l'espace privé.

Pour le parikwaki en tant que langue la plus belle, ce sont encore majoritairement des palikurophones qui le déclarent (76%). Aucune tendance ne se dégage nettement pour le parikwaki déclaré en tant que langue la moins belle dans les langues parlées par leurs ami(e)s.

3.1.7. Section 7 : place déclarée du parikwaki dans les échanges familiaux

Il a également été demandé aux élèves de nommer les langues premières de leurs parents. Il peut certes y avoir des biais⁵¹ dans ces réponses mais elles permettent d'avoir un aperçu des tendances à la transmission ou non de ces langues aux enfants en comparant la présence des langues dans leurs répertoires déclarés respectifs⁵².

3.1.7.1. Poids des langues dans les interactions familiales à Saint-Georges de l'Oyapock

Le graphique ci-dessous met en évidence une assez forte disparité dans la présence du français entre les répertoires déclarés pour les parents et ceux des enfants.

⁵¹ Les résultats de l'enquête complémentaire présentés ci-dessous permettront d'affiner ces analyses.

⁵² Autres pour les mères : anglais (3), chakma (1), shibushi (1), cantonais (1), espagnol (1), kali'na (1), shimaoré (8), malgache (1), thaï (1), wayampi (1), wayana (1) ; autres pour les pères : allemand (1), anglais (2), camerounais (1), chakma (1), shibushi (1), cantonais (1), néerlandais (2), libanais (1), shimaoré (8), malgache (1), wayampi (3), wayana (2), thaï (1).

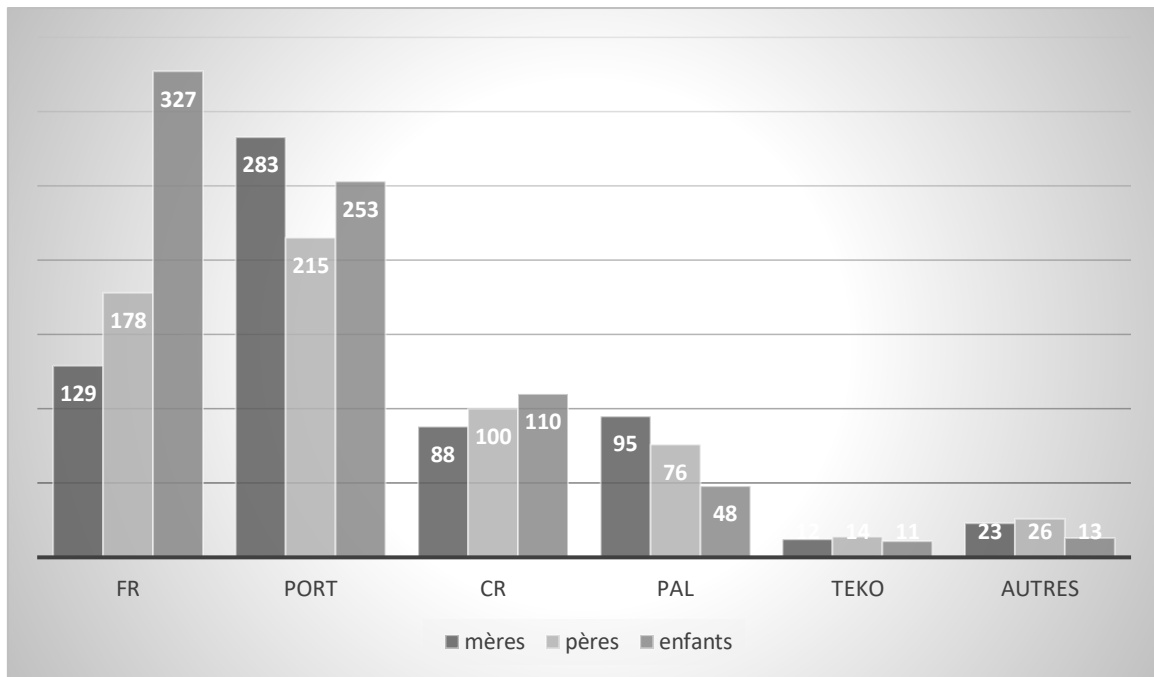


Figure 27 : comparaison des langues de première socialisation

Ainsi, même si le français est tout de même assez présent dans les répertoires des mères (21%) et des pères (29%) rappelons qu'il représente un poids de 43% (figure 9) dans celui des enfants pour ce qui concerne les langues de première socialisation. Par ailleurs, un mouvement inverse est constaté pour le parikwaki ce qui laisse supposer une assez faible transmission de celui-ci. En effet, en comparant le poids de la langue parikwaki dans le répertoire déclaré par les élèves au poids déclaré pour leurs parents, on remarque que le parikwaki représente 6% des langues déclarées par les élèves interrogés alors qu'il représente 15% des répertoires langagiers des mères et 12% de ceux des pères ce qui peut laisser supposer une déperdition du parikwaki pour la génération des enfants.

Par ailleurs, il semble intéressant de mettre en relation les attitudes des enfants qui tendent à valoriser fortement le français langue de scolarisation avec ce que ces résultats laissent entendre de sa place dans les pratiques familiales.

Le premier graphique regroupe l'ensemble des résultats concernant le français, le portugais, le créole et le parikwaki selon leurs interlocuteurs des enfants avec la codification suivante :

- langues dans lesquelles l'enfant s'adresse à la mère : E>M ;
- langues dans lesquelles l'enfant s'adresse au père : E>P ;
- langues dans lesquelles la mère s'adresse à l'enfant : M>E ;
- langues dans lesquelles le père s'adresse à l'enfant : P>E.

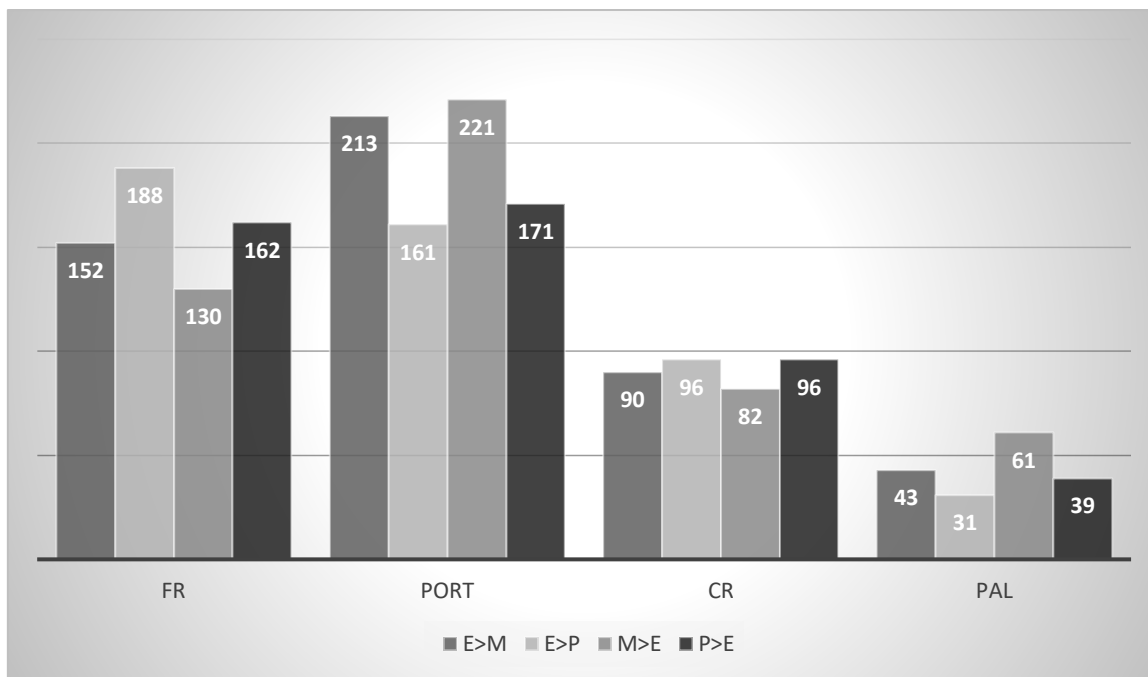


Figure 28 : la communication parents-enfants

Les élèves de Saint-Georges déclarent donc parler majoritairement deux langues à leurs parents, le français et le portugais :

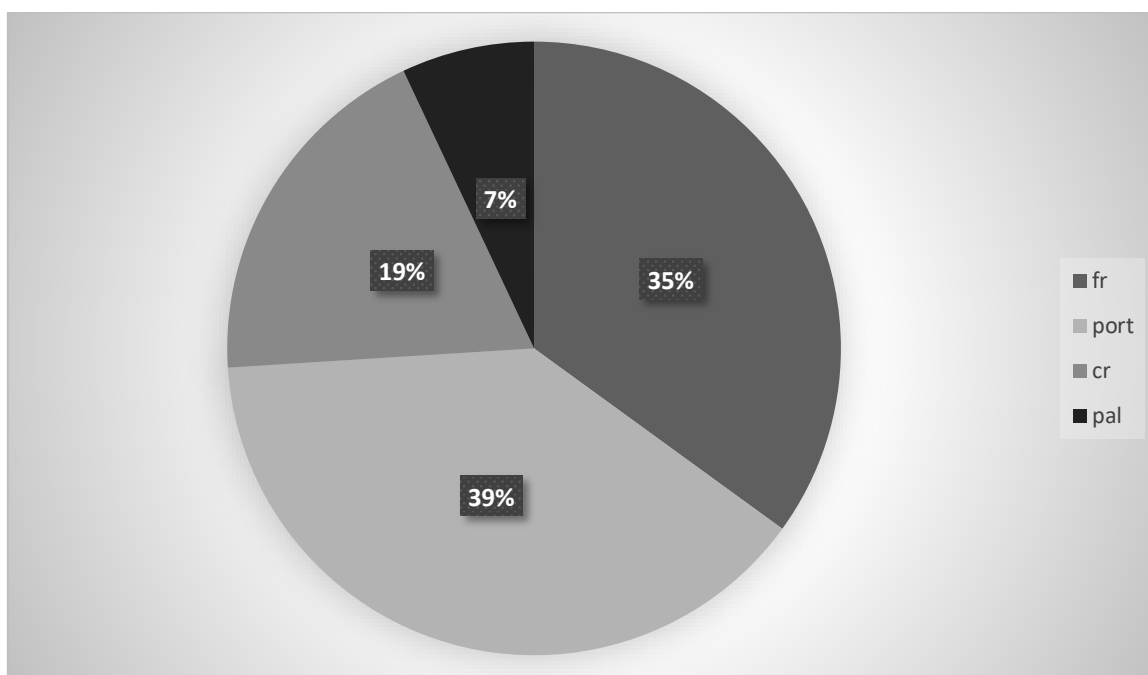


Figure 29 : langues que les enfants déclarent parler à leurs parents

Même si le français a un poids important dans les répertoires des élèves, les autres langues de leurs répertoires semblent continuer d'être présentes lorsqu'ils s'adressent à leurs parents.

Ces deux langues sont également majoritaires en ce qui concerne les réponses sur les langues que leurs parents leur parleraient, sans qu'il y ait de différence pour

le créole (19% dans les deux cas) mais avec un écart négatif pour le français (moins 5%) et positif pour le parikwaki (plus 3%) et pour le portugais (plus 2%) :

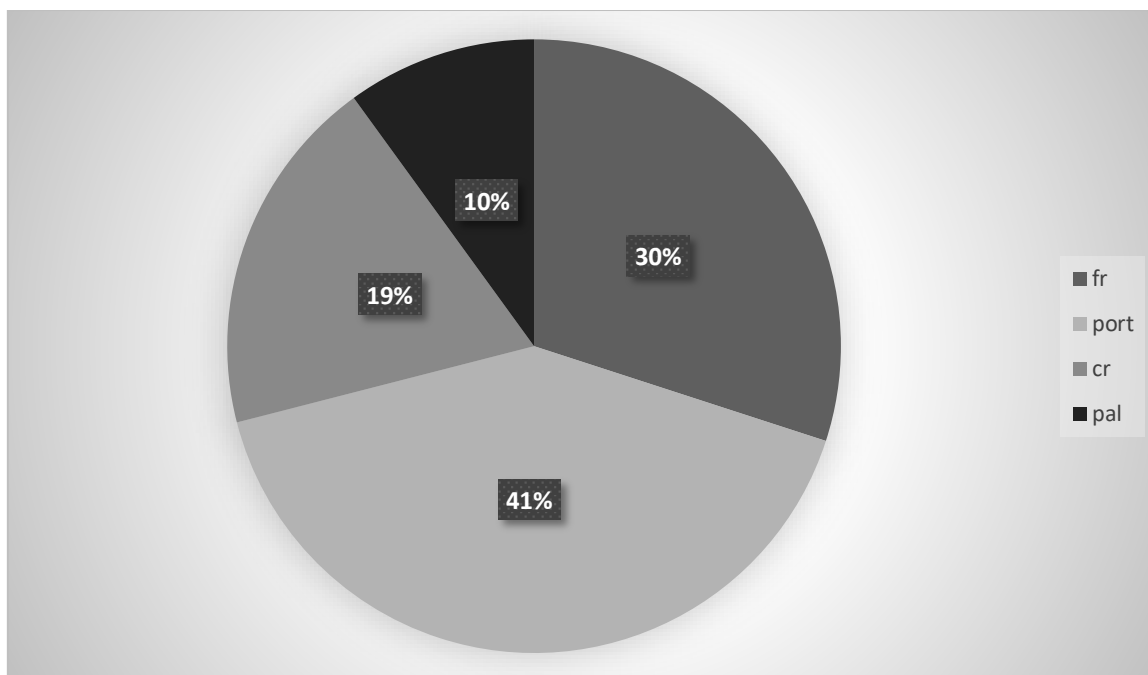


Figure 30 : langues que les enfants déclarent que leurs parents leur parlent

Il est intéressant de noter, en ce qui concerne le parikwaki que ce serait dans les échanges enfants-mères que cette langue serait plus utilisée tant en direction de la mère qu'en direction des enfants.

3.1.7.2. Place des langues dans les interactions familiales des élèves palikurophones

3.1.7.2.1. Poids des langues dans les interactions familiales

Nous allons donc maintenant nous intéresser plus spécifiquement aux résultats concernant les élèves s'étant déclarés palikurophones dans leurs interactions avec les différents membres de la famille avec la fratrie et les grands-parents en plus des parents. Il s'agira ici de comparer à nouveau les réponses en fonction de la place déclarée dans les répertoires mais également d'observer ce qui se joue au niveau générationnel puisque les questions portent sur trois types d'interactions : grands-parents (GP), parents (mères (M) et pères (P)), enfants (E).

Le tableau suivant récapitule l'ensemble des réponses.

Tableau 15 : poids des langues dans les interactions familiales

PAL	P>E	%	E>P	%	M>E	%	E>M	%	F>E	%	E>F	%	GP>E	%	E>GP	%
cr	13	25	11	22	6	12	9	16	11	21	12	24	4	9	7	15

fr	8	15	9	18	7	13	8	15	6	12	6	12	1	2	2	4
pal	30	58	29	58	37	71	35	65	32	63	30	60	40	87	36	79
port	1	2	1	2	2	4	2	4	2	4	2	4	1	2	1	2
	52		50		52		54		51		50		46		46	
PAL L2	P>E	%	E>P	%	M>E	%	E>M	%	F>E	%	E>F	%	GP>E	%	E>GP	%
cr	6	24	5	22	5	22	7	30	9	35	8	31	6	19	11	41
fr	8	32	11	48	7	30	8	35	11	42	12	47	4	12	4	15
pal	7	28	5	22	6	26	5	22	2	8	3	12	17	53	9	33
port	4	16	2	8	5	22	3	13	4	15	3	12	5	16	3	11
	25		23		23		23		26		26		32		27	
	77		73		75		77		77		76		78		73	

Si l'on observe ces données en comparant les résultats pour le parikwaki aux résultats globaux pour les autres langues, la différence entre les deux groupes est assez nette quels que soient les interlocuteurs : pour l'ensemble des réponses données par des élèves ayant nommé le parikwaki en L1, le parikwaki est majoritairement déclaré par rapport aux autres langues ; inversement, pour la qualité totalité des réponses (seule les échanges GP>E présentent un taux plus important mais bien en deçà de ce qui avait été donné comme résultat dans le cas de Pal L1 : -34%) données par des élèves ayant déclaré le parikwaki en L2, celui-ci est minoritaire face aux autres langues, le français et le créole notamment.

- Pal L1 : toutes les réponses en faveur du parikwaki sont au-delà de 58%.
- Pal L2 : si l'on retire les réponses concernant les interactions avec les grands-parents (qui seront traitées ci-dessous), toutes les réponses en faveur d'autres langues sont au-delà de 72%.

3.1.7.2.2. Les langues dans les interactions familiales des élèves ayant déclaré le parikwaki en L1

Si le parikwaki est encore très présent dans les interactions familiales, le diagramme d'Ishikawa suivant, qui concerne les élèves ayant déclaré le parikwaki en L1 et qui est organisé par générations de membres de la famille, met en évidence que sa place diffère selon les interlocuteurs :

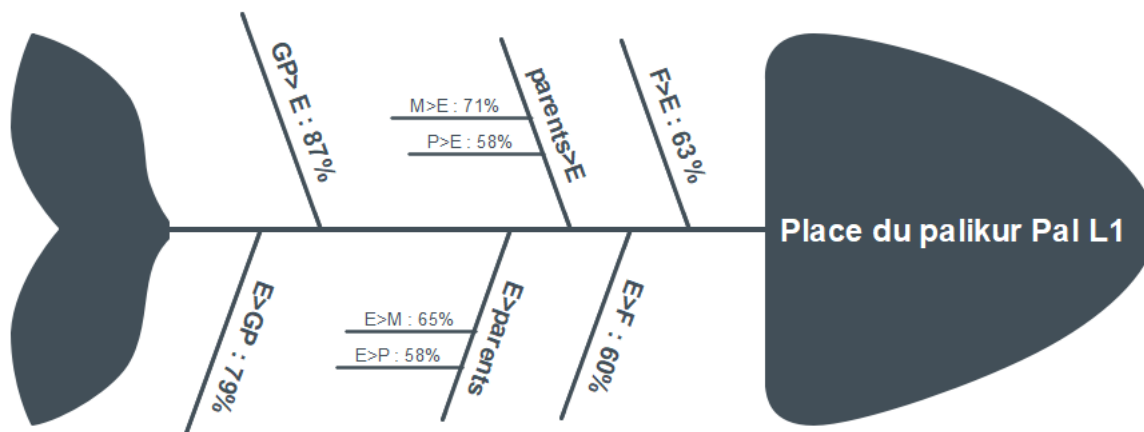


Figure 31 : interactions langagières familiales chez les PalL1

Il permet ainsi de constater que les grands-parents jouent un rôle essentiel en tant que transmetteurs de la langue et qu'il existe des différences entre les mères et les pères de ce point de vue. Par ailleurs, plus on avance dans les générations et plus le pourcentage d'utilisation du parikwaki baisse. Le parikwaki est plus présent dans les interactions mères-enfants que dans les interactions pères-enfants. Ainsi, pères mis à part, dans la partie supérieure du schéma, nous constatons une diminution progressive de l'utilisation du parikwaki : GP>E 87%, M>E 71% et F>E 63%. De même, il existe un écart entre la partie supérieure et la partie inférieure, qui montre que les enfants ont tendance à moins utiliser le parikwaki avec les différents membres de la famille des générations au-dessus d'eux (pères mis à part) : GP>E 87% et E>GP 79%, M>E 71% et E>M 65%. Ainsi, même si le parikwaki semble encore bénéficier d'une image positive pour les élèves de ce groupe, on observe néanmoins une diminution progressive de cette langue dans les échanges familiaux. A quelle langue ce processus profite-t-il ? Notons tout d'abord que le portugais semble très peu présent dans les réponses ce qui peut paraître étonnant au vu de son poids dans les répertoires globaux des élèves et de sa fonction véhiculaire. Nous pourrions supposer, au vu du rôle de langue de scolarisation que joue le français que cela se fasse à son profit. Pourtant, pour ces familles, le créole semble être préféré dans les échanges dans la quasi-totalité des cas en ce qui concerne les langues dans lesquelles on s'adresse à eux :

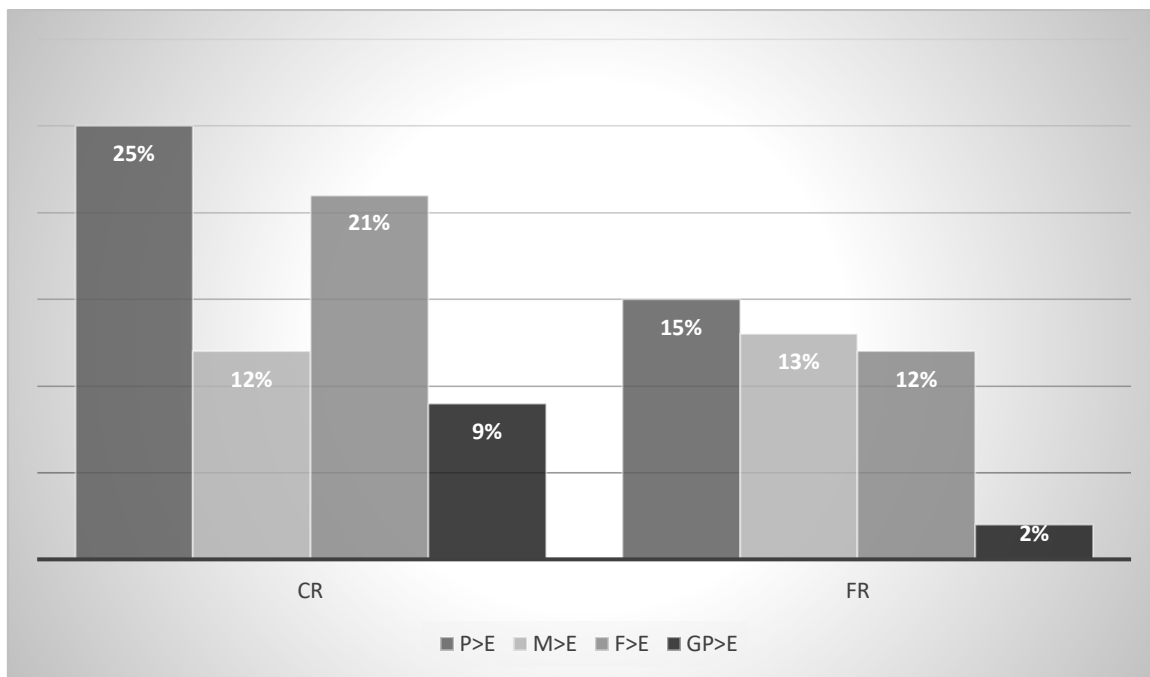


Figure 32 : place du français et du créole dans les langues qu'on leur parle

Il est particulièrement intéressant de noter que c'est également le cas avec leur fratrie, là où on pourrait penser que ces générations scolarisées en français pourraient préférer cette langue plus majoritairement.

Quant aux langues dans lesquelles ils s'adressent à leurs interlocuteurs, les résultats sont plus équilibrés avec les parents mais les écarts subsistent avec la fratrie et les grands-parents :

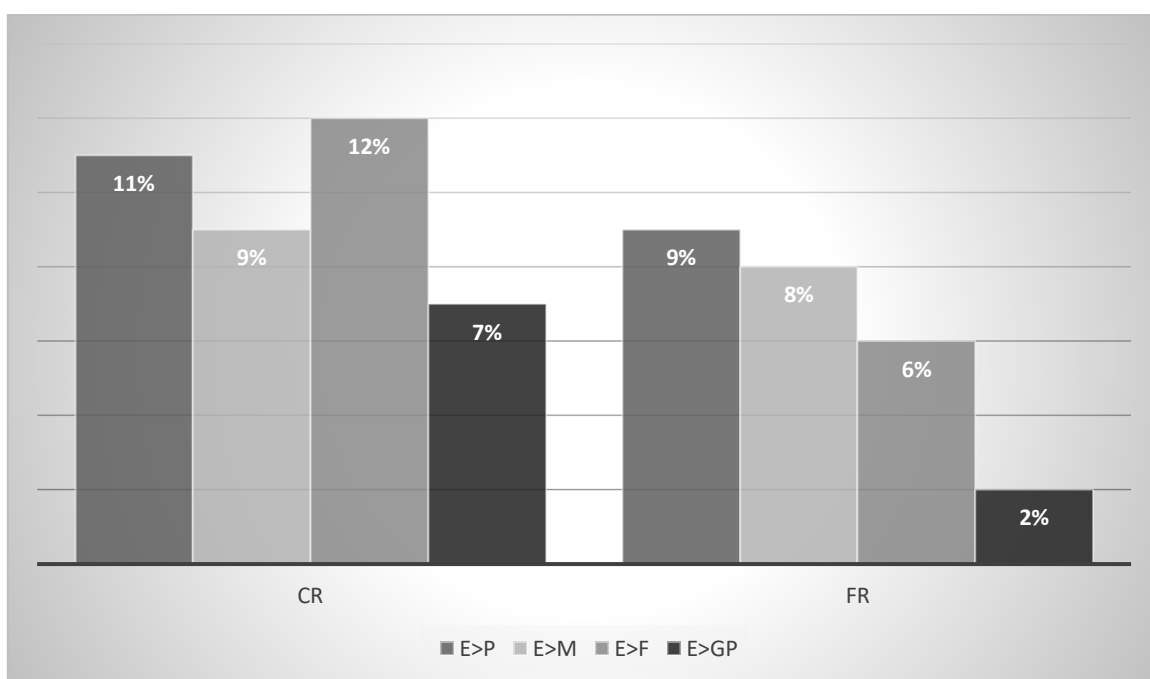


Figure 33 : place du français et du créole dans les langues qu'ils parlent aux membres de la famille

Ainsi, si le créole et le français ont des poids équivalents dans les interactions avec les parents, le créole semble globalement être « préféré » au français dans la fratrie et avec les grands-parents. Nous aurons donc à nous interroger sur les raisons de l'emploi du créole dans les interactions familiales qui peut relever de stratégies d'adaptations aux compétences des grands-parents mais qui peut également relever de stratégies conscientes ou non-conscientes de maintien d'une des langues de la famille au même titre que le parikwaki.

3.1.7.2.3. Les langues dans les interactions familiales des élèves ayant déclaré le parikwaki en L2

Observons maintenant le diagramme d'Ishikawa suivant, qui concerne les élèves ayant déclaré le parikwaki en L2 selon la même organisation que le précédent et toujours concernant le parikwaki :

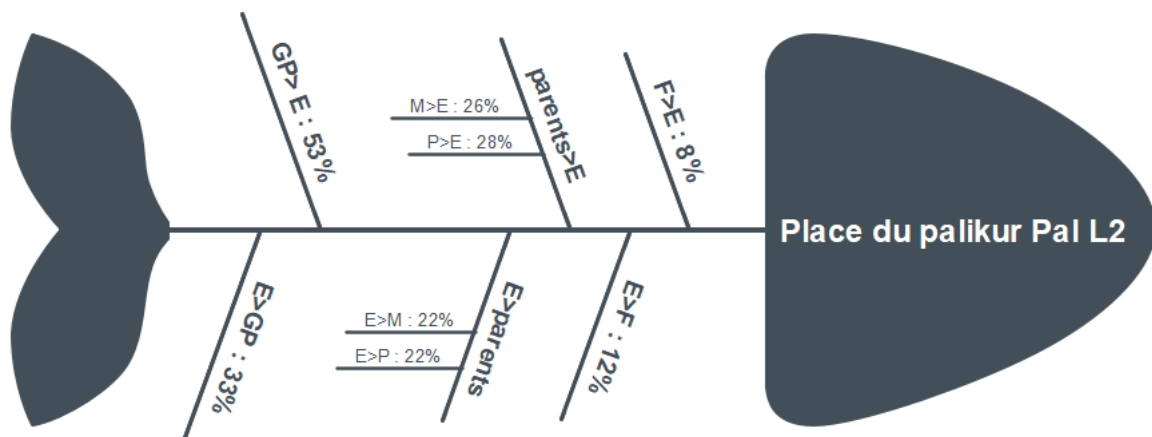


Figure 34 : interactions langagières familiales chez les PalL2

Ici encore, les grands-parents jouent un rôle essentiel en tant que transmetteurs de la langue. Par ailleurs, plus on avance dans les générations et plus le pourcentage d'utilisation du parikwaki baisse mais de manière encore plus drastique que pour le groupe précédent. Ainsi, dans la partie supérieure du schéma, nous constatons une diminution progressive de l'utilisation du parikwaki : GP>E 53%, M>E 26% et F>E 8%. Ce qui nous amène à dire que cette diminution est encore plus drastique que dans le cas précédent ce sont les écarts numériques entre les différentes générations :

Tableau 16 : comparatif PalL1/PalL2

Pal L1	GP : 87%	GP > P : - 16%	P>E : - 8%
		GP>E : -24%	
Pal L2	GP : 53%	GP>P : - 25%	P>E : - 20%
		GP>E : - 45%	

L'écart qui avait été constaté entre les parties supérieure et inférieure montrant que les enfants avaient moins tendance à utiliser le parikwaki avec les différents membres de la famille des générations précédentes ne présente pas de grande différence en ce qui concerne les grands-parents mais est très fortement marqué en ce qui concerne les grands-parents avec pour les Pal L1 – 8% là où pour les Pal L2 il est de – 20%. Le parikwaki a donc non seulement moins de poids dans les interactions familiales mais on constate également une tendance à la baisse selon les générations encore plus marquée et il semblerait qu'avec le maintien de l'utilisation de cette langue en direction des grands-parents est encore plus impacté.

A quelle langue ce processus profite-t-il ? Nous constatons tout d'abord que là où le portugais avait un poids très faible (en %) dans les réponses pour le groupe Pal L1, il est plus présent de ce point de vue dans les réponses et nous faisons donc le choix de l'inclure dans le graphique suivant :

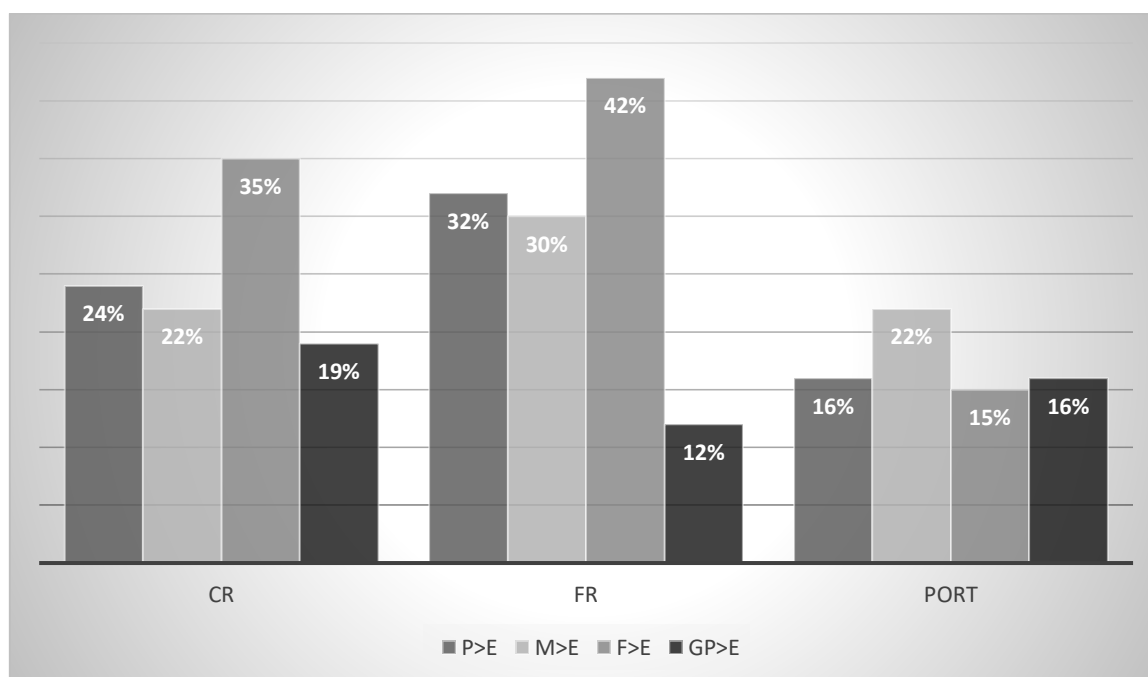


Figure 35 : langues parlées aux enfants, autres que le parikwaki dans le cercle familial (PalL2)

Si le portugais reste toujours en retrait dans la majorité des cas, on observe ici une tendance inverse en ce qui concerne le créole guyanais et le français par rapport au groupe précédent dans les langues que leur parlent les parents et la fratrie. Notons cependant que le créole conserve un poids assez important dans les échanges avec leurs petits-enfants.

Quant aux langues dans lesquelles ils s'adressent à leurs interlocuteurs, les écarts en faveur du français sont encore plus importants pour les parents et la fratrie mais le créole occupe une place majeure dans les langues dans lesquelles ils déclarent parler à leurs grands-parents :

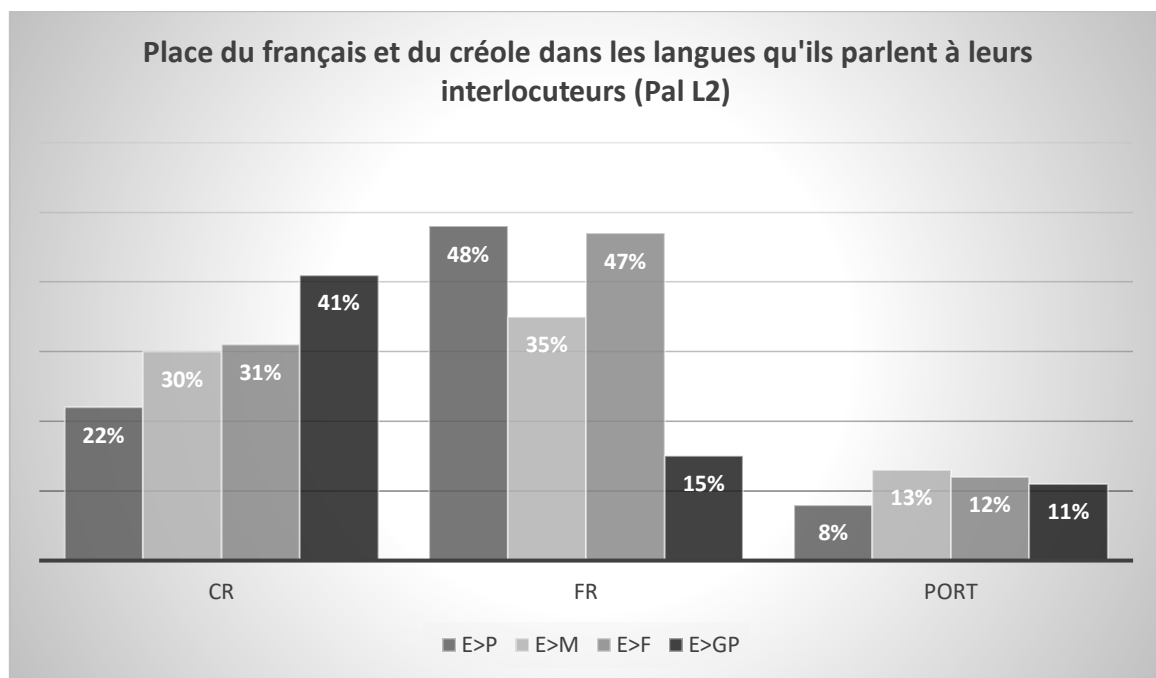


Figure 36 : langues parlées aux enfants, autres que le parikwaki dans le cercle familial (PalL1)

Ces résultats font écho aux précédents et peuvent laisser entrevoir deux profils de familles différents avec, d'une part, des familles qui tendraient au maintien des langues de la famille (et notamment le parikwaki et le créole) et des familles qui tendraient à survaloriser le français (langue de scolarisation, langue officielle) selon des stratégies « classiques » et ce aux dépens des langues de la famille. Pour ce deuxième cas de figure, l'emploi du français par les parents, et de potentiels discours le valorisant, peuvent impacter l'importance de l'emploi du français par leurs enfants ainsi que le fait qu'ils aient déclaré le parikwaki en tant que langue seconde. Notons enfin que, comme dans le cas précédent, l'utilisation du créole avec les grands-parents pourrait être liée à des questions de compétences. La différence entre ces deux groupes pourrait être liée à des stratégies familiales, des politiques linguistiques familiales vis-à-vis des langues en présence mais également à une intériorisation par les enfants de la minorisation du parikwaki face à d'autres langues du fait du rôle joué par le français en tant que langue de scolarisation.

En dehors des différences entre ces deux groupes, nous pouvons observer globalement une tendance à l'utilisation du français s'accroissant selon les générations, une valorisation du parikwaki comme langue de l'espace familial mitigée et une forme de négation de sa légitimité dans l'espace scolaire, une tendance à la dévalorisation des autres langues véhiculaires de l'espace oyapockois d'un point de vue affectif mais pas forcément d'un point de vue « utilitaire » ou pragmatique.

Tout ceci constitue autant d'hypothèses que nous aurons à confronter avec les données qualitatives recueillies dont nous allons aborder les analyses dans la section suivante de ce chapitre.

Mais avant cela, les résultats d'une enquête complémentaire seront maintenant présentés afin d'affiner les résultats précédents.

3.1.7.2.4. Une enquête complémentaire sur les langues parlées dans les trois villages

Une enquête a été menée auprès de 46 personnes dans les trois villages du 7 novembre 2016 au 17 janvier 2017. L'objectif était d'obtenir des informations sur les langues parlées dans les foyers afin de vérifier s'il existait véritablement des différences importantes entre ces trois espaces. Le questionnaire est composé de huit questions portant essentiellement sur les langues qui sont parlées en famille avec une première partie qui renseigne la situation géographique de chaque interrogé et les marqueurs démographiques suivants, à savoir l'âge et le sexe (annexe 8).

Avant de débiter les entretiens, je me suis rendue dans chaque foyer de chaque village en leur expliquant le but de ma venue et afin de convenir d'une date et d'un créneau horaire favorables pour la passation des entretiens. Le planning de rendez-vous était fixé par village.

Les entretiens se déroulaient généralement en deux phases. La première phase était destinée aux salutations et à préciser les objectifs de cet entretien. Ensuite, dans la deuxième phase, je posais les questions aux participants. Certains participants ne maîtrisant pas ou très peu la langue française le créole a été employé pour échanger.

Dès lors que tous les entretiens par village ont été terminés, j'ai procédé à leurs transcriptions. J'ai saisi les données recueillies dans un tableau puis elles ont été traitées sous le logiciel Excel afin de permettre leur exploitation et une analyse quantitative de celles-ci. J'ai ensuite analysé les données afin de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de recherche basée sur la possibilité que les pratiques familiales déclarées varieraient en fonction d'une variable importante qui est la localisation spatiale. Ces données sont également un élément complémentaire vis-à-vis de l'enquête menée auprès des enfants. C'est pour cette raison que les résultats sont présentés dans cette partie de la thèse.

Dans la mesure où l'objectif initial était une comparaison des trois villages, chaque question est traitée simultanément pour chacun d'un.

- Village Espérance 1 : 20
- Village Espérance 2 : 21
- Village Philogène : 5

Le faible nombre de personnes interrogées dans le village Philogène a pour conséquence qu'il est exclu dans certains des résultats présentés ci-dessous.

Par ailleurs, une autre variable sera parfois convoquée plus précisément, une variable d'âge⁵³. Pour la variable liée à l'âge, choix a été fait de séparer les personnes interrogées en deux groupes, les moins de 40 ans et les plus de 40 ans. Ce choix peut sembler arbitraire, mais il s'agissait ici de voir s'il y avait des différences selon les générations (grands-parents > parents et parents > enfants). La difficulté réside dans le fait que les grossesses précoces sont fréquentes en Guyane et qu'il est donc difficile de savoir s'ils sont grands-parents ou non au moment de l'enquête. Le principe retenu a donc été que les 40 ans et plus étaient potentiellement grands-parents et que dans leurs réponses ils évoquaient une deuxième génération (au sens familial du terme) tandis que pour les moins de 40 ans on part ici du principe selon lequel ils évoquent la troisième génération dans leurs réponses. Il ne s'agit ici que d'esquisser quelques tendances afin de les confronter aux pratiques langagières familiales effectives.

- Moins de 40 ans : 15
- 40 ans et plus : 31

Le tableau ci-dessous récapitule les caractéristiques en fonction des villages :

Tableau 17 : caractéristiques des enquêtés

Villages	Genre		Age	
	Femme	Homme	Moins de 40 ans	Plus de 40 ans
Espérance 1 (20)	12	8	8	12
Espérance 2 (21)	10	11	4	17
Philogène (5)	2	3	3	2

⁵³ La variable de genre a également été traitée mais nous n'avons pas constaté de différences marquantes dans les pratiques de ce point de vue.

Dans la mesure où dans le cas du village Espérance 2 le nombre de plus de 40 ans est plus important, la variable de lieu sera proposée pour observer plus finement les résultats en ce qui concerne cette tranche d'âge.

Concernant les langues parlées aux enfants dans les trois villages, on observe les résultats suivants :

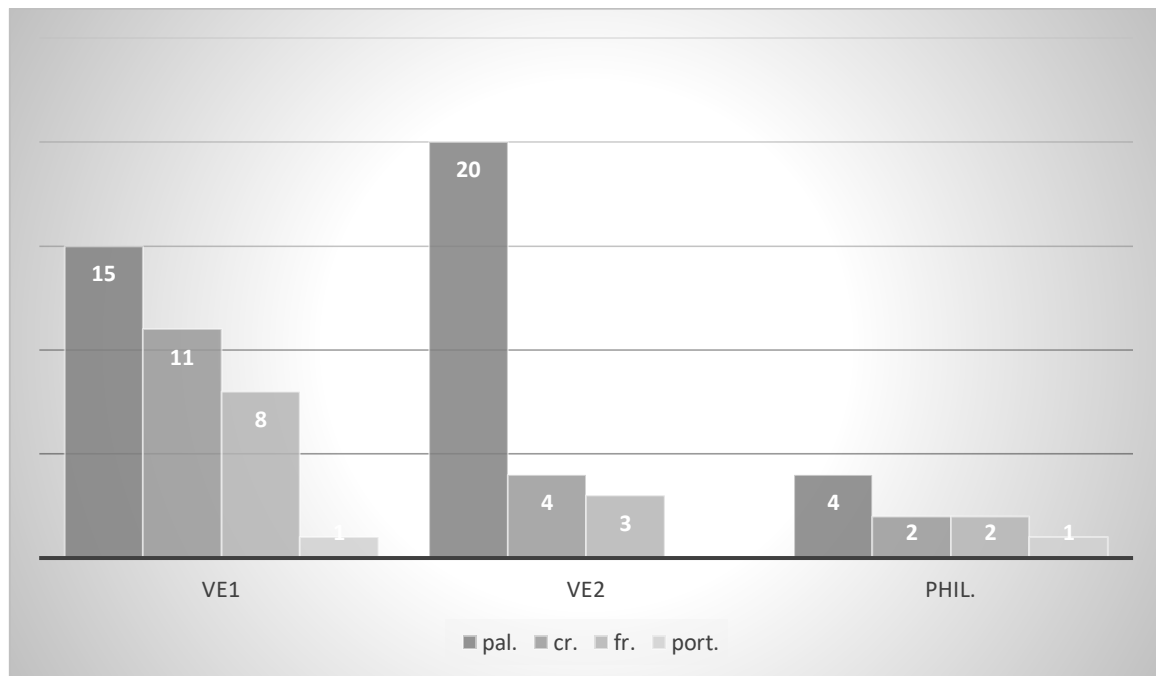


Figure 37 : poids des langues déclarées être parlées aux enfants dans les trois villages

Le poids du parikwaki dans les déclarations apparaît comme plus important dans le village 2 comparativement au village 1 avec, respectivement, 74% des réponses et 43% pour le village 1. Ces résultats semblent conforter ce qui avait pu être observé dans le chapitre 3 (section 2) où nous avons pu constater que les caractéristiques des habitants de ces deux villages différaient avec pour le village Espérance 1 des habitants arrivés plus anciennement sur le territoire, ayant majoritairement obtenu la nationalité française, mieux insérés professionnellement et plus scolarisés par rapport au village Espérance 2. Nous en avons conclu que ces critères pouvaient être un facteur expliquant le poids moindre du parikwaki dans les répertoires. Ici, cela se reflète également au niveau des pratiques familiales déclarées en direction des enfants. Néanmoins, comme nous l'avons noté ci-dessus, dans le village Espérance 2 nous avons très majoritairement interrogé des personnes de plus de 40 ans (81% contre 60% pour le village Espérance 1). Si l'on compare uniquement les résultats pour les moins de 40 ans, là où 29% déclarent parler le parikwaki à leurs enfants (35% le créole, 29% le français et 6% le portugais ; N=8) pour le village Espérance 1, 75% déclarent le parikwaki pour le village Espérance 2 (N=4). Les chiffres sont certes très bas pour les analyser en termes de pourcentages, mais ils vont dans le sens de ce qui est observé globalement.

Par ailleurs, sur les 21 personnes pour le Village Espérance 1, 8 déclarent ne parler que le parikwaki à leurs enfants (soit 40%), tandis que pour le Village Espérance 2, le ratio est de 16 sur 21 (soit 76%).

En ce qui concerne les langues que leurs enfants leur parleraient, les résultats sont les suivants :

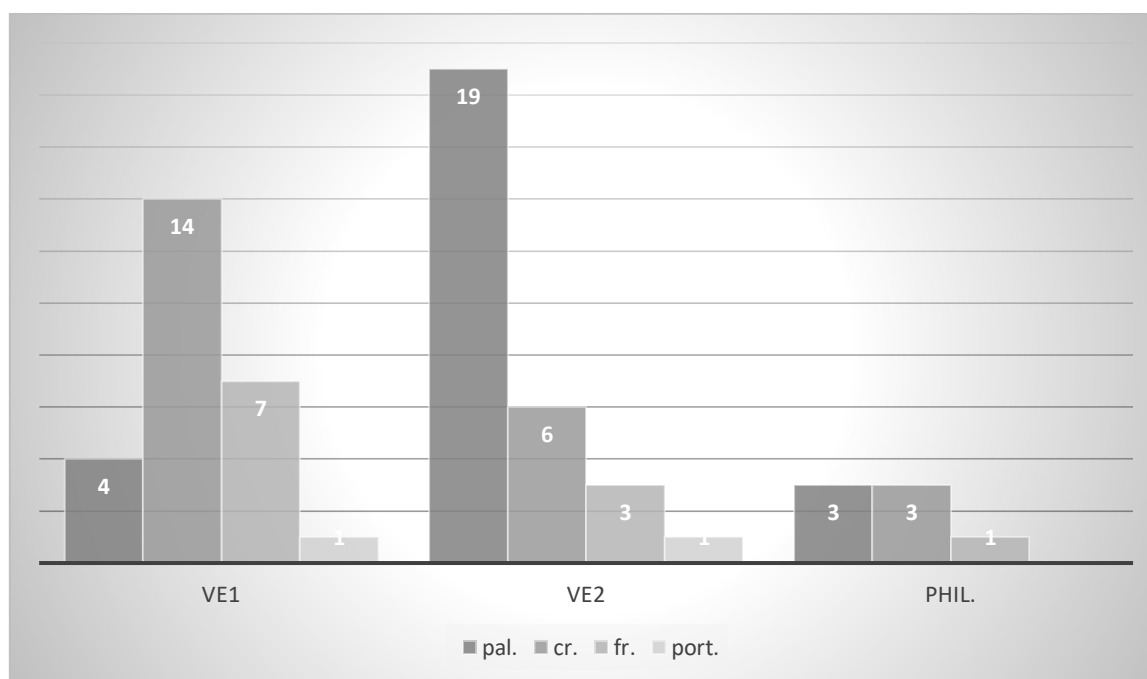


Figure 38 : poids des langues que les enfants parleraient aux parents dans les trois villages

Les différences sont ainsi encore plus marquées, avec 66% d'enfants qui parleraient au parent interrogé en parikwaki pour le village Espérance 2 et seulement 15% pour le village Espérance 1. Dans les deux cas, ceci révèle une tendance à la baisse de l'utilisation du parikwaki entre la génération des parents et celle de leurs enfants, mais elle est plus drastique pour le village Espérance 1. Par ailleurs, les différences sont également marquées, comme pour la question précédente, en ce qui concerne l'utilisation unique du parikwaki avec, pour le village Espérance 1, seulement 10% des enfants qui n'utiliseraient que cette langue avec leurs parents (65% uniquement le créole) contre 67% qui n'utiliseraient que cette langue avec leurs parents pour le village Espérance 2.

Deux questions ont également été posées concernant les compétences d'expression et de compréhension en parikwaki. Ici encore, on constate des pratiques déclarées très différentes selon ces deux villages :

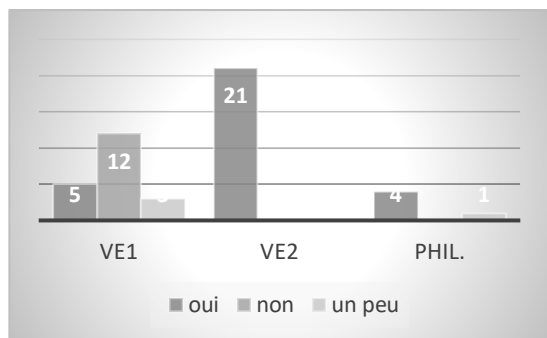


Figure 39 : les enfants parlent le parikwaki

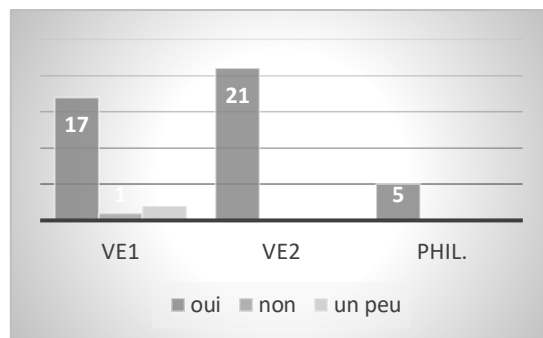


Figure 40 : les enfants comprennent le parikwaki

Là où 100% des parents du village Espérance 2 déclarent que leurs enfants parlent et comprennent le parikwaki, les taux concernant la compétence d'expression sont bien plus bas pour le village Espérance 1 (25%).

Si l'on couple ces résultats avec ceux portant sur les langues que leurs propres parents leur parlaient : 100% pour les villages Espérance 2 et Philogène, et 95% pour le village Espérance 1, force est de constater que le modèle fishmanien semble ici s'appliquer pour l'ensemble des résultats. Et de manière encore plus forte en ce qui concerne le village Espérance 1 où de surcroît il semblerait que les enfants aient une faible compétence d'expression. Ainsi, ce modèle « convoqué dans le cadre des travaux traitant de *'langue maintenance, attrition, change, shift, loss'* » qui s'appuie sur l'idée de « remplacement ou de [...] perte d'une langue par une communauté linguistique, ou une personne de cette communauté en contexte migratoire⁵⁴ » semble s'appliquer ici, lorsque l'on traite les données de manière quantitative et en observant ce qui se passe selon les générations :

'The most commonly observed pattern in the United States is a threegenerational language shift from the immigrant minority language to the dominant language of the host society (Fishman, 1991). For instance, the first generation speaks the native language, while the bilingual second generation comes between the native-language-speaking first generation and the majority-language-speaking third generation. (...) This shift creates problems for inter-generational communication as parents, grandparents, and children do not understand each other.' (Jeon, 2008 : 54).

Ou encore :

'Among immigrant language minorities the characteristic pattern has been that the first generation acquires some English while remaining strongest in the native tongue; the second generation usually becomes bilingual with more developed literacy skill in English because English is the language of instruction; and the third generation has a tendency to become English speaking with little or no capability in the language of their grandparents. Some say this pattern is inevitable in this country under current (ideological and social) conditions. The pattern is not evidenced in all communities, of course, but it is pervasive.' (Campbell & Christian, 2003 : 1-2).

⁵⁴ Barontini, 2014 : 44.

Barontini (2014) ne nie pas l'existence de telles situations, mais elle souligne que celles-ci ne sont aucunement généralisables. Ainsi, « ce qui pose problème c'est, observée ou non, cette situation, telle [qu'elle est] énoncée [...], est bel et bien devenu un *modèle* très largement convoqué dans des travaux tant anglophones que francophones, et ce, malgré des mises en doute du modèle par d'autres recherche » (Barontini, 2014 : 45). Il s'agit là de ce que nous allons chercher à montrer dans la suite de ce travail (chapitre 8) : certes, des tendances ont pu être dégagées, mais, confrontées aux pratiques effectives, nous verrons qu'une modélisation par village perd tout son sens, tant ces pratiques sont liées à des histoires individuelles. De même que les résultats de cette analyse linéaire séparant ce qui serait « transmis » des grands-parents à leurs enfants et de ceux-ci à leurs propres enfants ne s'applique plus dès lors que nous observons les pratiques de familles non nucléaires. D'un point de vue quantitatif, il y a très certainement érosion de la pratique du parikwaki, cependant cette approche méthodologique gomme l'*agentivité* des locuteurs. Elle est également figeante au sens où elle regroupe dans un même ensemble, basé sur un principe communautaire (l'appartenance au groupe des Parikwene), des individus qui ont des parcours divers et des pratiques langagières qui s'organisent autour du besoin de communiquer, où se jouent avant tout des relations sociales. Ce qui nous intéressera dans la prochaine section est donc la manière dont ces échanges sociaux s'opèrent dans une « conception relationnelle et dynamique » des questions langagières (Cuche, 2012 : 48).

3.2. Chapitre 8 : singularité de parcours et pluralité des configurations sociolinguistiques familiales

Dans ce huitième chapitre nous allons découvrir les parcours de plusieurs familles au travers de trois grandes histoires, celle de Lewis (section 1), celle de Julia (section 2) et celles de Béatrice et Natacha (section 3).

3.2.1. Section 1 : Lewis

L'histoire de la famille de Lewis est basée sur les données suivantes :

- Deux entretiens : celui de Lewis (annexe 4r) et celui de Sylvie (annexe 4i).
- Une interaction (présentées ci-dessous) : « chez Lewis »

L'interaction, d'une durée de 31m23s, a été enregistrée en mon absence le 13/11/2017 dans la famille de Lewis qui est localisée au village Espérance 2. Cette famille a la particularité d'être à l'origine de la création de ce village ce qui explique l'emplacement de leur maison qui se situe à la frontière entre les deux villages (1

et 2). Elle implique neuf participants que je choisis de présenter à partir du personnage principal de cette histoire, Lewis : son père (Philippe) et sa mère (Sylvie), sa femme (Isabela), le frère de celle-ci (Richard) et les enfants de Lewis. Ceux-ci sont au nombre de trois : Elias (le fils aîné) et ses deux filles, Iris et la cadette Gaëlle. Le corpus a fait l'objet de travail à deux mains pour la transcription et la traduction. J'ai transcrit et traduit tout ce qui était dit en créole guyanais, français et portugais. Stéphanie Labonté l'a fait pour le parikwaki. Ce travail de transcription et de traduction a été réalisé entre le 13 novembre et le 29 décembre 2017.

Pour rappel (figure 6⁵⁵), les codes pour les langues sont les suivants :

le français	A	: script
le créole	C	: italique
le palikur	B	: gras
le portugais	D	: surlignage en gris
traduction		: en bleue

Il s'agit d'un « corpus plurilingue » au sens de Légglise et Alby (2013 : 5), c'est-à-dire d'un exemple d'« interactions spontanées plurilingues illustrant des phénomènes de *codeswitching* ou de mélange entre plusieurs langues par exemple. » Les pratiques langagières dans la famille de Lewis illustrent bien la manière dont « la transmission ou non d'une langue est [...] un processus lié à [une] politique linguistique qu'elle soit énoncée ou non dans la famille » (Madhura, 2014 : 39).

3.2.1.1. Histoire de la famille de Lewis

Philippe et Sylvie, les parents de Lewis, sont nés au Brésil dans le village Kumenê le long du fleuve Urucàwa⁵⁶. Sa mère fait partie de la « vague de migration » des années 1970 durant laquelle elle est arrivée avec ses parents. Après avoir connu son mari, Philippe, elle a eu ses deux premiers fils. Ils sont partis vivre avec eux quelques temps au village parikwene Kamuyeneh de Macouria car son mari avait trouvé du travail sur le littoral ainsi qu'à Saül et Saint-Elie. Ils ont fait de nombreux allers retours entre le Brésil (pour les vacances), Saint-Georges et Macouria (pour des raisons familiales) avant la naissance de Lewis. Leur premier enfant est ainsi né au Brésil et tous les autres en Guyane. Ils ont eu six enfants, le quatrième garçon est Lewis et il est suivi par deux filles. En 1981 ils sont revenus à Saint-Georges et s'y sont installés de manière pérenne. Ils n'ont pas pour autant cessé leurs allers-retours entre Macouria et Saint-Georges notamment pour rendre visite à leur famille. Lewis y est né un an après leur installation en 1983 et il est

⁵⁵ Présentée dans la deuxième partie, chapitre 6, section 3.

⁵⁶ Voir carte 5, ci-dessus (première partie, chapitre 2, section 3).

le seul des enfants de la fratrie y vivant encore : tous ses frères et sœurs vivent en France hexagonale.

Ils sont donc revenus à Saint-Georges au moment de la « seconde vague migratoire » des Parikwene dans les années 1980. Ils sont parmi les premiers Parikwene à avoir déboisé la forêt dans le deuxième village pour pouvoir construire leur habitation qui demeure encore aujourd'hui à proximité d'une petite crique⁵⁷. Celle-ci fait office de limite entre les deux villages parikwene (Espérance 1 et Espérance 2). Ils sont donc les premiers à s'être installés dans le deuxième village comme l'explique Sylvie :

Exemple 2 : la fondation d'un village

Illustration

Enquêtrice

• ah a zot ki vini la an premié (Vous êtes arrivés ici les premiers ?)

Sylvie

• oui

Enquêtrice

• a dakó (Ah d'accord)

Sylvie

• a nou ki vini / nou nétoyé tout sa koté a la / a nou ki nétoyél e pui la nou koumansé bay yé estaj pou nou pou nou pouvé fè estaj / ben mo alé fè (C'est nous qui sommes arrivés, on a nettoyé partout de ce côté-là, c'est nous qui avons nettoyé et puis on a commencé à faire des stages et je suis allée en faire.)

Les parents de Lewis, sont tous les deux palikurophones. Ils ont transmis cette langue à tous leurs enfants et s'adressent à eux exclusivement en parikwaki. Ils ont également dans leurs répertoires langagiers, le créole guyanais qu'ils utilisent notamment avec Isabela, la femme de Lewis et avec son frère Richard :

Exemple 3 : le créole pour échanger avec leur belle-fille et son frère

Illustration 1

77[7C] SYLVIE to wè michelle ? (as-tu vu Michelle ?)

78[4C] ISABELA ki michelle (quelle Michelle ?)

79[7C] SYLVIE éh michelle (.) éh [xxx] (0.2) i di mo konsa to wè so mari / mo pa savé / (Michelle, elle a dit que tu as vu son mari, je ne sais pas)

Illustration 2

156[2C] RICHARD gen cupu la ba a / (il y a des cupu là-bas ?)

157[8C] PHILIPPE i genyen cupu la ba mo planté (.) aprè (.) mo pa savé ki bèt mamie planté enko aprè jouk aprésan i pa té lé alé ouhh (.) i ka fè pitèt un an un an edmi / ren ki gadé é koupé ké machine é sayè i té prope hein / lontan

⁵⁷ Petit cours d'eau.

mo pa alé gadé / (il y en a des cupus là-bas j'en ai planté, après je ne sais pas ce que mamie a planté de plus encore, ensuite jusqu'à maintenant elle ne voulait pas y retourner, ouhhhh cela fait peut-être un an et demi, on a juste regardé et coupé avec la machine et ça y'est c'était propre, ça fait longtemps que je ne suis pas allé voir)

Sylvie déclare parler également le portugais « tibi pa bokou (un petit peu, pas beaucoup) ». On constate néanmoins au fil de l'interaction, que Sylvie et Philippe le comprennent, même s'ils ne l'utilisent quasiment pas. Ils s'inscrivent assez facilement dans les échanges lorsque ceux-ci se font en portugais et interviennent en créole :

Exemple 4 : "eu té pansé que a bernadette de gilles"

Illustration

139[3C/D/A/D/C] IRIS *ish biento a vakans/ mo pa ké wè mo métrès* (.) <((en portugais)) *nao a minha profesora* (0.2) > <((en français)) *va changer de métier/* <((en portugais)) *ela vai so xxxx acho que ela vai embora xxx* > <((en créole)) *mo ka fè tout mo: xxx* <((en français)) *on me dit* (.) *on me dit* > (*ish c'est bientôt les vacances, je ne verrai pas ma maîtresse, elle va changer de métier, elle va juste... je pense qu'elle va partir ... je fais tout moi on me dit, on me dit ...*)

140[2D] RICHARD <((en portugais)) *quem è/* > (*c'est qui?*)

141[4D] ISABELA *é a bernadette* (.) *bernadette do: do* (*c'est la Bernadette, Bernadette de ... de*)

142[8D/C] PHILIPPE *eu té pansé que a bernadette de gilles* / (*rire*) / (*j'ai pensé c'était la Bernadette de Gilles ?*)

L'échange porte sur l'identification d'une personne, la maîtresse d'Iris qu'elle évoque à la ligne 139 dans un énoncé où alternent le créole, le portugais, le français puis à nouveau le portugais. Richard et Isabela poursuivent en portugais (lignes 140 et 141) soit pour s'aligner sur la fin du tour de parole d'Iris, soit parce que c'est en général leur choix préférentiel. Mais ce qui est intéressant ici, c'est que Philippe fait un effort d'alignement en débutant son tour de parole par le pronom personnel sujet portugais « eu », il poursuit néanmoins dans son choix de langue préférentiel, le créole.

En dehors de cette amorce en portugais réalisée par Philippe, la seule autre fois où le portugais est utilisé par l'un d'entre eux concerne un tour de parole où Sylvie (ligne 66) reprend un mot utilisé par sa belle-fille qui demande à un de ses enfants de lâcher un objet qui appartient à son père :

Exemple 5 : "deixa"

Illustration

65[4D/C] ISABELA so que tua barriga é redondona (0.4) deixa/ (0.4)
 <((en créole) a di papa/ a di papa:/> (juste que ton ventre est bien rond, laisse !
 c'est à papa, c'est à papa...)
 66[7C] SYLVIE xxxxxx [de3a⁵⁸]

Lorsqu'ils sont impliqués dans les échanges, on observe une tendance des différents membres de la famille à utiliser le créole afin de faciliter leur implication.

Tous les enfants de Sylvie et de Philippe ont bénéficié d'une socialisation en parikwaki. Les autres langues présentes dans leurs répertoires langagiers sont le français, acquis en tant que langue de scolarisation et les langues véhiculaires de Saint-Georges de l'Oyapock : le portugais et le créole guyanais.

Lewis a été scolarisé à Saint-Georges de l'Oyapock. Il y a poursuivi sa scolarité jusqu'en classe de troisième. Après le collège, les élèves de Saint-Georges désirant poursuivre leur scolarité doivent quitter leur famille et la commune pour se rendre à Cayenne afin de continuer leurs études ou d'effectuer une formation qualifiante. Lewis avait comme ambition de devenir informaticien, mais malheureusement les revenus de ses parents ne lui ont pas permis de partir se former. Il est donc resté à Saint-Georges où il a accumulé plusieurs petits emplois, notamment celui de chauffeur de minibus.

Au moment de l'enquête, Lewis est un père de trois enfants. Le garçon, Elias, et la première fille, Iris, sont au collège, la troisième, Gaëlle, est en maternelle. Lewis, sa famille, mais aussi ses propres parents vivent dans la maison familiale située au village Espérance 2. Il a pour compagne Isabela qui a pour langue première le portugais du Brésil et qui a aussi le créole guyanais et le français dans son répertoire langagier. Elle alterne dans ces trois langues dans les interactions familiales même si le créole et le portugais sont les langues les plus présentes dans ses prises de parole. Les stratégies d'alignement dans ses interventions sont assez fréquentes comme dans l'exemple 6 ci-dessous où, après une alternance-relative-au-discours (passage du portugais au créole à la ligne 187) elle va s'aligner (ligne 189) sur le choix de langue de sa fille aînée Iris qui vient de lui parler en français (ligne 188) pour ensuite reprendre en créole :

Exemple 6 : des stratégies d'alignement (Village Espérance 2_ Famille de Lewis_ 13/11/2017_ Int 1)

Illustration 1

187[4D/C] ISABELA <((en portugais)) bora gaga/> <((en créole))
 annou Iris//> (on y va gaga, allons-y Iris !)
 188[3A] IRIS <((en français)) maman: ça veut dire:>

⁵⁸ Reprise mais prononcé différemment.

189[4ACID] ISABELA prends ton sac/ ton parapluie (.) <((en créole)) et to to sak di légliz (et ton, ton sac de l'église)

En dehors de ce choix de converger au début du tour de parole vers le choix de sa fille, ses deux interventions illustrent très bien la manière dont dans cette famille les membres exploitent l'ensemble de leurs ressources pour communiquer.

3.2.1.2. Caractéristique du corpus

Ce corpus est constitué de 195 tours de parole (TP) répartis assez inégalement entre les neuf participants :

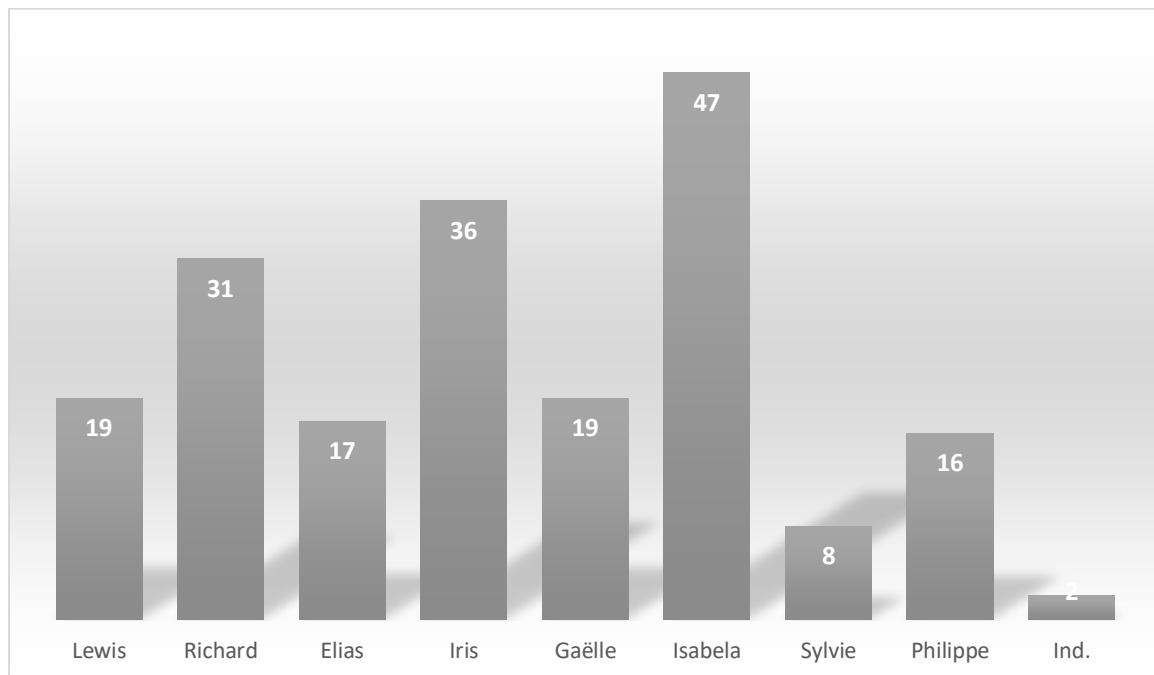


Figure 41 : répartition des tours de parole des différents participants (chez Lewis)

La majorité des TP (58%) sont donc produits par Isabela (24%), Iris (18%) et le beau-frère de Lewis, Richard (16%). Sylvie est celle qui intervient le moins (4%). Ceci a très certainement une incidence sur la présence des différentes langues de la famille dans ces interactions. Comme nous le verrons ci-dessous un échange mené uniquement entre Lewis et ses parents aurait eu une configuration très différente puisqu'ils tendent à échanger exclusivement en parikwaki entre eux.

Ces TP peuvent être classés en TP monolingues et TP « multilingues ». Concernant cette dernière catégorie elle regroupe, suivant Légli et Alby (2013) et Nunez et Légli (2017), tous les TP où plusieurs langues sont en présence quel que soit le type de phénomène observé.

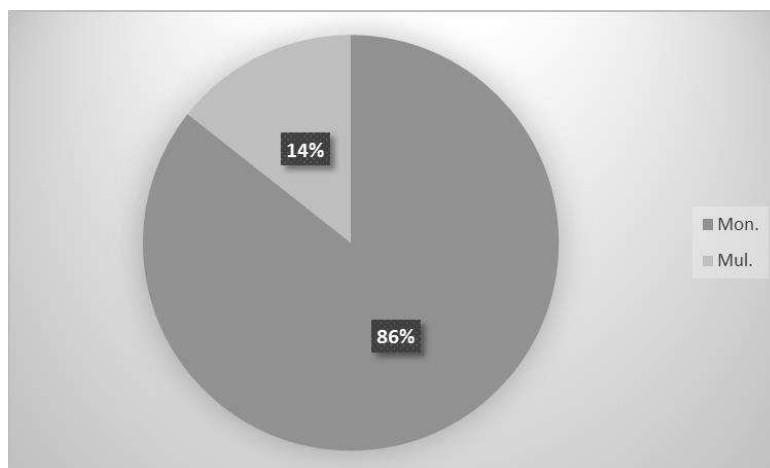


Figure 42 : TP monolingues et multilingues

Les TP monolingues sont majoritairement en créole guyanais (46%) suivis par le portugais (37%) tandis que les TP monolingues en français ne représentent que 12% et ceux en parikwaki 5%. Cette part importante du créole guyanais et du portugais s'explique en grande partie par la prédominance des prises de parole d'Isabela et de Richard, de même que par la nécessité d'adaptation aux répertoires langagiers des uns et des autres. Le portugais est une langue qui semble partagée par Lewis, sa femme et son beau-frère tandis que le créole semble être privilégié lorsque les échanges impliquent Isabela et ses beaux-parents. Le créole est par ailleurs la seule langue qui est partagée par tous les interlocuteurs. En l'absence de Richard, la part du portugais aurait peut-être été moindre.

Il convient d'observer qu'aucun des participants n'utilise lors de cette interaction qu'une seule langue. Lewis étant toutefois celui qui semble montrer le plus de capacités d'adaptation puisqu'il est le seul à utiliser les quatre langues de l'interaction. A l'inverse Sylvie et Philippe dont une seule commune avec l'ensemble des autres participants, le créole.

Isabela quant à elle utilise majoritairement le portugais et le créole, et ses deux seules interventions en français sont dans des tours de parole multilingues. Celui de l'exemple 6 ci-dessus et celui de l'exemple qui suit :

Exemple 7 : "aide au soutien, le 28"

Illustration

106[4D/C/D/A/C] ISABELA *nao* (.) <((en créole)) *mwa prochen humm*> (.) en juin elias *en vakans* (.) <((en portugais)) *é porque ele vai pegar*> <((en français)) aide au soutien (.) le vingt-huit> (.) mais (.) <((en portugais)) *ai* (.) *mylène falou que ela vai fazer a prova konbyen lanné!* <((en créole))> (Non, le mois prochain, oui, en juin Elias est en vacances, c'est pour ça qu'il ira à l'aide au soutien le 28 et puis Mylène m'a dit mais qu'elle va passer l'épreuve combien d'année... ?)

Dans ce tour de parole, Isabela utilise le français pour renvoyer à une situation scolaire.

Le graphique ci-dessous résume l'utilisation des langues dans les TP monolingues :

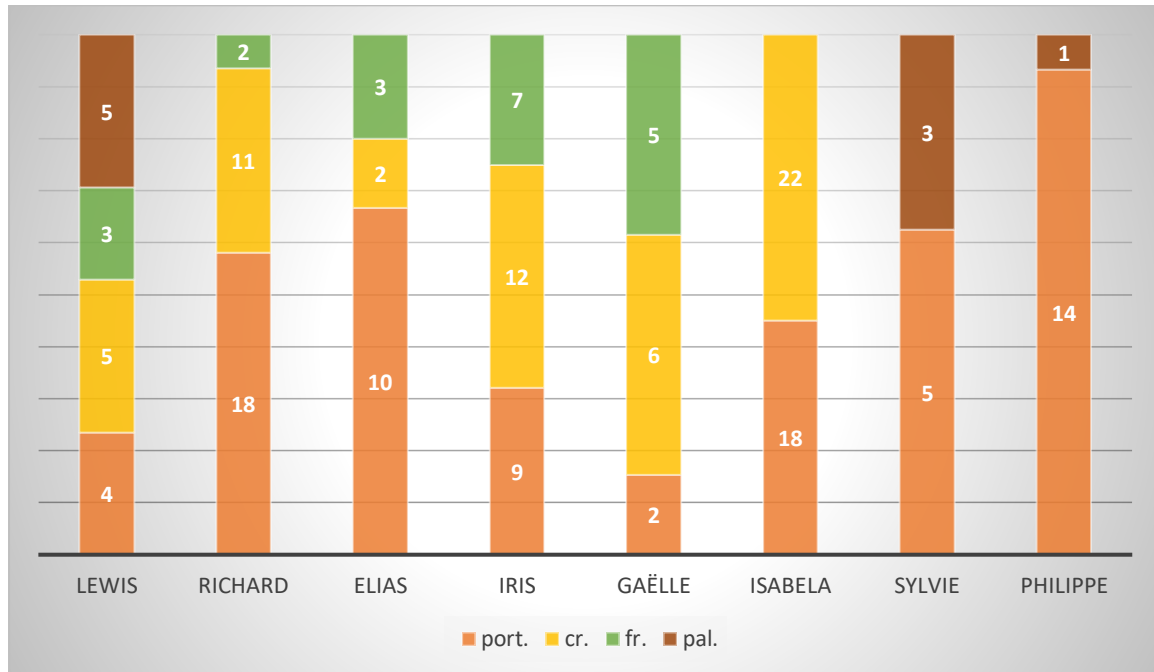


Figure 43 : répartition des TP monolingues par langues et par participants

Il donne d'ores et déjà des indications sur les stratégies d'alignement des différents participants, notamment Lewis qui s'aligne sur les préférences ou les compétences de ses interlocuteurs ou Isabela qui s'adapte aux compétences de ses beaux-parents. Le portugais et le créole constituent donc les deux langues principales de ces tours de parole monolingues.

Cependant, cette interaction comprend également des tours de parole multilingues au sens où ils sont émis dans plusieurs langues (Istanbulu, 2017). Ces prises de paroles peuvent inclure jusqu'à trois langues. Elles sont au nombre de 18, soit environ 9% des tours de parole de l'interaction. La majorité d'entre eux sont produits par une des filles de Lewis, Iris. Un seul ne comporte le portugais (français/créole). Le tableau suivant récapitule les langues utilisées dans ces différents tours de parole en fonction des interlocuteurs. Cette mixité met en évidence des phénomènes d'alternance caractérisés par Causa (2007 : 18) comme « le passage dynamique d'une langue à l'autre » qui est « l'une des manifestations les plus significatives du parler bilingue » mais également de phénomènes de mélanges de langues qui se caractérisent par la « juxtaposition à l'intérieur d'un échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents » (Gumperz 1989 : 57 ; repris par Auer, 1999) ou enfin comme étant « l'utilisation alternative de plus d'une langue » selon Auer (1984 :1).

Dans cette interaction familiale nous aurons donc à analyser et décrire des phénomènes de ce type. Nous observons cependant que ce sont les alternances et mélanges français/créole qui sont les plus fréquents, suivi en seconde position par des formes mixtes portugais /créole.

3.2.1.3. Le rôle des grands-parents dans la transmission du parikwaki : Sylvie la « militante »

Sylvie est âgée de 56 ans au moment de l'enregistrement. Elle s'est installée définitivement dans la commune de Saint-Georges alors qu'elle avait déjà une trentaine d'années.

3.2.1.3.1. La place du parikwaki selon Sylvie

Sylvie parle à ses enfants exclusivement en parikwaki depuis leur petite enfance :

Exemple 8 : une politique linguistique active

Illustration

Enquêtrice

to to toujou palé ké to timoun to lang' (Toi tu as toujours parlé ta langue avec tes enfants ?)

Sylvie

mo toujou ka palé (Je leur parle toujours)

Enquêtrice

[...]

Sylvie

dépi yé piti (Depuis qu'ils sont petits)

Ses discours mettent en évidence l'importance qu'a pour Sylvie la transmission du parikwaki et ses préoccupations dans ce domaine. Elle encourage ainsi vivement ses enfants à transmettre le parikwaki à leurs propres enfants afin que la langue ne soit pas « perdue » :

Exemple 9 : conscience et transmission

Illustration 1

Sylvie

• lang a i fo gen / si i gen / hen ben / i pa ké pédi / a toujou i la (Pour la langue il faut l'avoir, et bien si on parle la langue elle ne se perdra pas, elle sera toujours là.)

Face à la menace que peuvent représenter d'autres langues, Sylvie affiche une forme de politique linguistique familiale active tant dans ses discours que dans les stratégies qu'elle emploie dans les interactions. Cette politique linguistique familiale passe par les discours qu'elle tient à Lewis. Elle déclare ainsi lui dire l'importance d'apprendre le parikwaki à ses enfants sans renier l'importance du français en tant que langue de l'école :

Illustration 2

Sylvie

• mo ka palé bay li mo di konsa ké i fo to anpran yé timoun ya pou palé yé lang pas ké la ba a fransè selman / hen ben / mo mèm mo savé ki lékol a ka doumandé il faut palé fransè selman / i ka di koté so manman pou. pou palé fransè selman pou ti moun pouvé anpran pou pouvé.. abitué / ké. lang a mè.. mo di mèm si konsa mè i fo i konet palé so lang / (je lui parle je lui ai dit qu'il faut qu'elle apprenne sa langue à ses enfants, pas que le français je sais qu'à l'école il faut parler seulement le français pour qu'ils puissent apprendre afin qu'ils s'habituent à la langue française. Mais je lui ai dit que même il faut qu'ils sachent parler leur langue)

On peut percevoir dans le discours de cette mère et grand-mère, que la langue a pour elle une valeur symbolique importante. Le parikwaki est représenté comme la « langue symbole des racines » et comme un « symbole d'appartenance » (Billiez, 1985 : 101) qui doit de ce fait être maintenu dans les pratiques familiales.

Comme la transmission de la langue familiale, la transmission de la culture semble aussi être primordiale pour Sylvie. Dans ses propos, elle évoque avec une certaine nostalgie la disparition des manières de faire traditionnelles et, notamment, la confection d'objets (comme la couleuvre) qui servaient pour la préparation de la farine de manioc appelé le couac, aliment qui accompagne les repas au quotidien.

Exemple 10 : un lien intime entre langue et culture

Illustration

Sylvie

• pa gen enko / mè si a kon sa moun ka lésé sa.. / ki konet fè / ké arouman kon sa yé ka fè / ben yé / not timoun ya ki ka lévé yé pa konet fè / tradisyon a ka pédi / i pa konet / pa gen piès moun ka / ki yé ka fè enko / a sa (Il n'y en a plus (de couleuvre), mais si on délaisse cette façon de faire avec les brins d'arouman, et bien nos enfants qui arrivent ne sauront pas faire, la tradition va se perdre, ils ne sauront pas faire et il n'y aura personne qui le fera, c'est ça.)

Derrière la peur de cette disparition de la langue et de la culture parikwene et parikwaki au sein de la famille, s'exprime la perte potentielle d'une identité au sens où langues et cultures assument « une fonction, [...] celle de faire valoir une identité » (Billiez, 1985 : 99) en tant que « symbole[s] d'identification ethnique » (Migge, 2002) ou encore en tant qu'identité personnelle. En effet, comme le souligne Abdelilah-Bauer (2015 : 61), « une langue est liée aux souvenirs d'enfance, aux parents et grands-parents, à l'histoire de la famille : elle fait partie de l'identité d'une personne, elle est le pivot de son identité culturelle [...] ». À ce titre, Filhon (2009 : 193) rappelle que « le fait de transmettre à son tour ou de chercher à transmettre cette langue à ses descendants est une composante identitaire importante. » On peut ajouter à cela, à l'instar de Clarke et Foucher (2005 : 40), que « la langue constitue [...] plus qu'un moyen de communication, c'est un moyen

d'expression d'une culture ». Tout ceci met en évidence la dimension symbolique qui est attachée à la langue qui apparaît comme un élément constitutif des identités (Clerc & Cortier, 2008 :156).

Ainsi, Sylvie est profondément attachée à la transmission de la langue familiale à ses enfants mais aussi ses petits-enfants. Elle endosse donc un rôle important qui consiste à encourager le maintien de la langue familiale et c'est par son biais et celui de son époux que celle-ci demeure encore dans le foyer. La décision de transmettre à ses enfants sa langue première, alors qu'elle a d'autres langues dans son répertoire, la conduit à élaborer certaines stratégies explicites (dans ses discours) mais aussi implicites (dans ses choix de langues). S'exprime ici « un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre la langue et la vie sociale » (Calvet, 2013 : 110) ; choix qui peuvent jouer un rôle fondamental dans le maintien ou la perte de la langue familiale (Spolsky, 2004). Ces « décisions conscientes » (Shohamy, 2006) de maintenir le parikwaki au sein des interactions familiales sont agies par Sylvie dans ses « pratiques langagières au quotidien, ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à leur propos [...] » (Deprez, 1996 : 39).

3.2.1.3.2. Des stratégies d'adaptation aux interlocuteurs

Sylvie demande à ses enfants de parler le parikwaki, elle leur recommande de l'apprendre à leur tour à leurs propres enfants mais elle s'adresse aussi à ses petits-enfants dans cette langue. Cependant, dans cette famille où cohabitent quatre langues dans les répertoires langagiers, elle exploite aussi ses propres ressources langagières plurielles pour s'adapter aux différents profils de ses interlocuteurs, s'adressant, comme on le voit dans l'exemple ci-dessous, tantôt à sa belle-fille Isabela en créole, tantôt à ses petits-enfants en parikwaki, en créole ou en portugais :

Exemple 11 : une adaptation langagière aux interlocuteurs

Illustration 1

82[4C] ISABELA *mo wè i pasé la i pa di bonjou (.) mo wè i ka pasé i pa ka di bonjou mo pa ka répond (.) mo wè i pasé mè: (je l'ai vu passer là il n'a pas dit bonjour, je l'ai vu passer il ne dit pas bonjour donc je ne réponds pas, je l'ai vu passer mais...)*

83[7C] SYLVIE kisa/ (0.3) kisa/ (quoi? quoi?)

84[3E] IRIS ((chants))

85[7B] SYLVIE <((en parikwaki)) **achninbay bougout**> (mangez du pain)

Sylvie s'aligne à la ligne 83 sur le choix d'Isabela, mais pour s'adresser à ses petits-enfants à la ligne 85, elle leur parle en parikwaki.

Le schéma ci-dessous illustre ses choix :

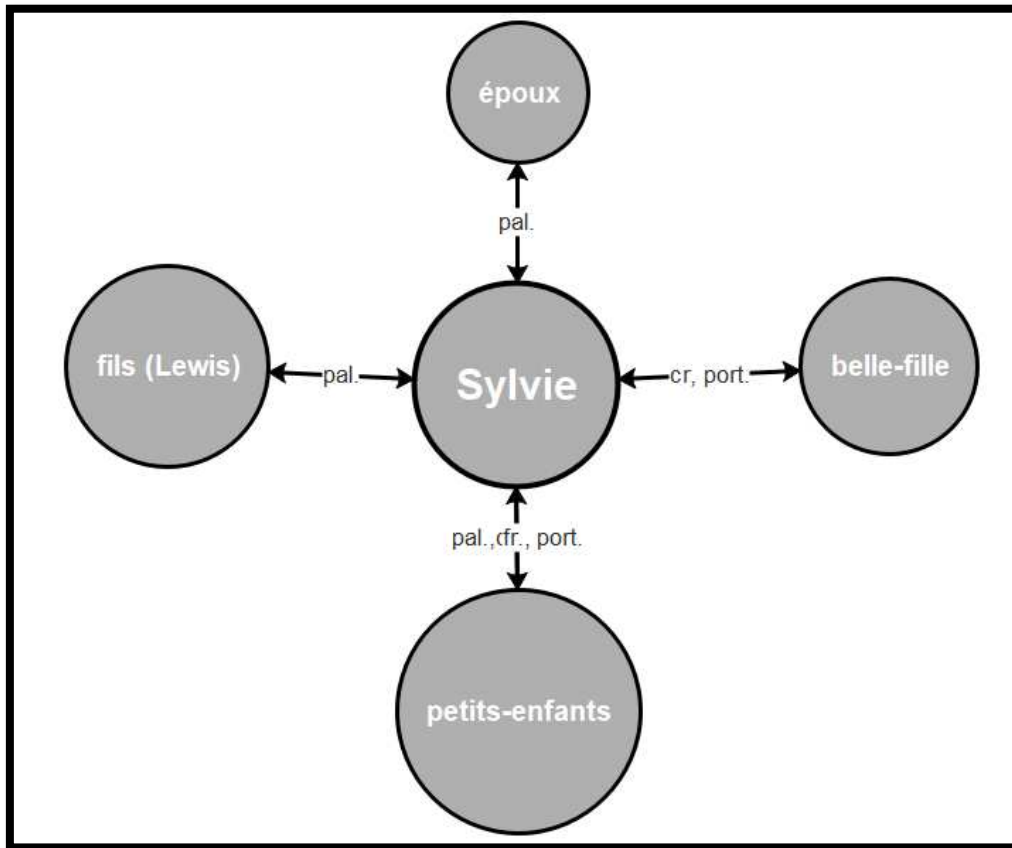


Figure 44 : une adaptation aux interlocuteurs

Avec son époux et Lewis, lorsqu'ils communiquent uniquement entre eux, les échanges sont donc symétriques au sens de Leconte et Caïtuoli (2003). Ainsi, la séquence ci-dessous portant sur la venue d'une personne censée nettoyer le terrain met en évidence les alternances-relatives-aux-interlocuteurs dans ces interactions familiales. Le thème du « mari de Michelle » est initié par Sylvie qui s'adresse en créole à Isabela. Cependant, au tour de parole (86), dans un aparté entre Lewis, son père et sa mère l'échange se fait en parikwaki. Il est réinitié en créole par Isabela (ligne 90) et la séquence se poursuit dans cette langue et sur ce thème :

Illustration 2

79[7C] SYLVIE éh michelle (.) éh [xxx] (0.2) i di mo konsa to wè so mari/
mo pa savé/ (Michelle, elle a dit que tu as vu son mari, je ne sais pas)

80[4C] ISABELA mo wè misié pasé la i pa di bonjou é: (j'ai vu le monsieur
passer là il n'a pas dit bonjour et)

81[7C] SYLVIE *i vin la i pa gen moun (il est venu et il n'y avait personne)*

82[4C] ISABELA *mo wè i pasé la i pa di bonjou (.) mo wè i ka pasé i pa ka di bonjou mo pa ka répons (.) mo wè i pasé mè: (je l'ai vu passer là il n'a pas dit bonjour, je l'ai vu passer il n'a pas dit bonjour donc je ne réponds pas, je l'ai vu passé mais...)*

83[7C] SYLVIE *kisa/ (0.3) kisa/ (quoi? quoi?)*
[...]

86[1C/B] LEWIS *éh ben krawkwa ig yawngoutou (.) ig yawnah ig ryap (.) ig awnah noutou leny naryapna pi carte a ig awna ya ira na iwapsa si sipi hann na douktana na ékipti (eh ben il a eu le temps de me dire, il a dit, j'ai vu, il m'a dit Lewis, j'ai vu ta carte m'a-t-il dit, oui je vais voir si elle est toujours là je te le redonnerai)*

87[7B] SYLVIE *ba a pa ig djoubann (il est revenu)*

88[1B] LEWIS *ko la danou to ran (.) kawa a pa machine ka kabaytiw (quand je suis allé là-bas, non, la machine ne fonctionne plus)*

89[5A] GAELLE *papi://*

90[4C] ISABELA *<((en créole)) a Richard ka netoyé téren pou mami > (c'est Richard qui nettoiera le terrain pour mamie)*

91[8E] PHILIPPE *hein::*

92[4C] ISABELA *a Richard ka netoyé téren/ (C'est Richard qui nettoiera le terrain)*

93[8C] PHILIPPE *aprésan/ (maintenant)*

94[4C] ISABELA *hmm*

95[8C] PHILIPPE *é ben i bon (.) sa i savé/ (et bien c'est bon, il le sait ça)*

96[4C] ISABELA *i lé jus machine ki o fon dépo (il a juste besoin de la machine qui est à l'intérieur du dépôt)*

97[8C] PHILIPPE *mo pa utilisé machine sa fè un an edmi [i gen sab] (je n'ai pas utilisé la machine il y a un an et demi, il y a des sabres)*

Sylvie et sa belle-fille échangent de la ligne 79 à 83 en créole. Mais pour répondre aux interrogations de sa mère, Lewis s'adresse à elle (ligne 86) en parikwaki langues qu'ils vont utiliser jusqu'à la ligne 88. Isabela, continuant la conversation sur le même sujet, intervient en créole et son beau-père s'aligne sur son choix (et de fait ses compétences) dans la suite de cet échange. Dans cette famille, à aucun moment on ne sent de ruptures dans la communication, tout le monde exploite ses ressources langagières pour rendre les échanges les plus fluides possibles.

De même, dans l'exemple qui suit, l'adresse de Lewis « mamay » initie un échange en parikwaki entre lui et ses parents :

Illustration 3

193[1B] LEWIS *<((en parikwaki)) mamay/ manki pi vewkann (.) isaskann no sylvain aiitérann! ikiskann (.) ibétim iroumwa (.) gou roumwatak mamae (.) roumwatak gi nag rinin nah raytié (.) innin kawa(.) igmin aytérann> xxx [(inaud.)] / ((rire)) (maman ! Comment crois-tu*

ou que crois-tu ((expression parikwaki)), laisser Sylvain là-bas ! laisser (..) dans, à coté de nous (Rire)
 194[7B] SYLVIE **igmin aytérann** (lui, il est là-bas)
 195[1B] LEWIS **igmin aytoutakniw** (lui, il est jusque-là bas)
 196[8B] PHILIPPE **madè dagawnin** ((bruit de fond et voix de fond))
 (passer la nuit, tout fâché)/

La transmission du parikwaki aux enfants de Lewis passe ainsi à la fois par le fait que Sylvie s'adresse à eux dans cette langue, mais également par le fait qu'elle est utilisée au sein du cercle familial. Elle est ainsi facilitée par cette organisation familiale incluant trois générations. En effet, comme le souligne Holmes (2013 : 72) : « where the normal family organisation for an ethnic group is the extended family with grandparents and unmarried relatives living in the same house as the nuclear family for example there is good reason to continue using the minority language at home. » Si le passage au créole pour Sylvie est systématique lorsqu'elle échange avec sa belle-fille, elle s'aligne également sur cette dernière lorsque l'échange implique à la fois Isabela et les enfants. Dans ce cas, elle peut également passer au portugais malgré une compétence faible dans cette langue selon sa déclaration comme dans l'exemple 12 où elle reprend en portugais (ligne 66) l'injonction de la mère, « deixa » du premier tour de parole.

Exemple 12 : des stratégies d'alignement en dépit de tout (Village Espérance 2_ Famille de Lewis_ 13/11/2017_ Int 1)

Illustration 1

65[4D/C] ISABELA **so que tua barriga é redondona** (0.4) **deixa/** (0.4)
 <((en créole) a di papa/ a di papa:/> **(juste que ton ventre est bien rond, laisse ! c'est à papa, c'est à papa...)**
 66[7C] SYLVIE xxxxxx [déjà]/
 67[4C] ISABELA hm hm
 68[2D] RICHARD **deixa nao meixe è de teu pai** **(laisse, ne touche pas c'est à ton père)**
 69[5E] GAELLE oh mami(e)/
 70[3E] IRIS oh/ mami(e)/
 71[6E/C/E] ELIAS <((en créole)) mami(e) **gadé** mami(e)/> **(mamie regarde mamie)**
 72[3D] IRIS ((est en train de chanter))
 73[6D] ELIAS <((en portugais)) **tio/ e [xx] do meu** (.)tio/ tio/>
(tonton c'est ... du mien, tonton ! tonton !)

Les grands-parents sont donc des vecteurs essentiels de la transmission du parikwaki à la troisième génération tout en s'adaptant, tenant compte des compétences des différents membres de la famille. Ainsi, même si Sylvie fait le choix prioritaire de s'adresser en parikwaki à ses petits-enfants, elle peut également à certains moments s'adapter à leurs difficultés de compréhension :

Illustration 2

Enquêtrice

• mé to to ka palé ki lang ké timoun Lewis par exemple'/ (Mais tu parles quelle langue avec les enfants de Lewis par exemple ?)

Sylvie

• hen ben dè fwa si i pa konpran annan mo lang mo ka palé kréyol bay li (Et bien des fois s'ils ne comprennent pas ce que je leur dis dans ma langue, je leur parle en créole.)

3.2.1.3.3. Synthèse

Sylvie mène une politique linguistique familiale explicite au sens où « consciemment, [elle fait] un choix de langue et [oriente] les pratiques linguistiques » de ses petits-enfants (Bencherif & Mahieddine (2019). Cette politique linguistique familiale semble, d'une certaine manière être appropriée et acceptée par les petits-enfants qui s'attendent à ce que leurs grands-parents parlent en parikwaki, les renvoyant ainsi à leurs rôles de transmetteurs. Les grands-parents jouent dans cette famille un rôle essentiel de vecteurs de la transmission du parikwaki.

3.2.1.4. Lewis

La présentation des caractéristiques du corpus a permis de mettre en évidence la capacité de Lewis à s'adapter aux différents répertoires langagiers de ses interlocuteurs. Il utilise le parikwaki de manière quotidienne avec ses parents mais force est de constater qu'il le fait très rarement avec ses enfants. Ce choix est aussi une forme de politique linguistique familiale mais qui peut également être relié au fait que l'on a ici affaire à un couple mixte au sein duquel le parikwaki n'est pas une langue commune. Or, dans les couples mixtes la valeur accordée à la langue minoritaire du couple par les deux conjoints joue un rôle indéniable dans la transmission de celle-ci. De plus, les choix de langues transmises aux enfants peuvent dépendre de « l'aptitude des deux conjoints à parler la langue maternelle de l'autre ce qui favoriserait la transmission de celle-ci aux enfants » (Bouchard-Colombe, 2011 : 91). Cette situation expliquerait ainsi la forte présence du portugais et du créole dans les interactions familiales et le fait que « les choix linguistiques [de Lewis] s'imposent en fonction du contexte, [...] et des relations sociales concrètes » (Deprez & al., 2014 : 17). Cependant, d'autres facteurs peuvent jouer comme « le rapport entre les membres de la famille et les langues dans lesquelles ils parlent » (Madhura, 2014 : 39).

Ainsi, comme Madhura (2014 : 41) le souligne « lorsque les conjoints parlent différentes langues maternelles, (comme cela est le cas dans cette famille) leur maintien et leur transmission dépendent de l'initiative de chacun d'eux, de l'apprentissage linguistique mutuel et de la politique linguistique familiale. »

Il n'en reste pas moins que Lewis exprime assez clairement l'importance que le français a dans l'éducation de ses enfants, notamment en lien avec leur réussite scolaire mais de manière assez paradoxale car le créole prédomine finalement dans

les échanges. Lorsque j'interroge Lewis sur la situation des enfants qui ne parlent pas du tout le français à la maison, celui-ci signale que selon lui cela représente un problème et il renvoie à sa propre expérience pour l'expliquer : « parce que moi j'ai passé à ça / donc mes parents ils savaient pas parler le français et ils savent pas parler pour m'aider à mes devoirs tout ça / aujourd'hui mes enfants ils ont cette chance [...] ».

Il a semble-t-il fait le choix, comme un certain nombre de parents, « face à la nécessité croissante de maîtriser la langue de l'école, de ne pas transmettre la langue natale afin de ne pas perturber la scolarité de ses enfants » (Filhon 2010 :7).

La survalorisation du français dans les discours de Lewis semble ainsi s'accompagner d'une intériorisation de la minorisation du parikwaki mais également d'une forme de pragmatisme visant à permettre la participation de tous les membres de la famille aux échanges familiaux par le choix des langues qui leurs sont communes faisant ainsi du créole et du portugais des langues à « caractère dominant » (Unterreiner, 2014).

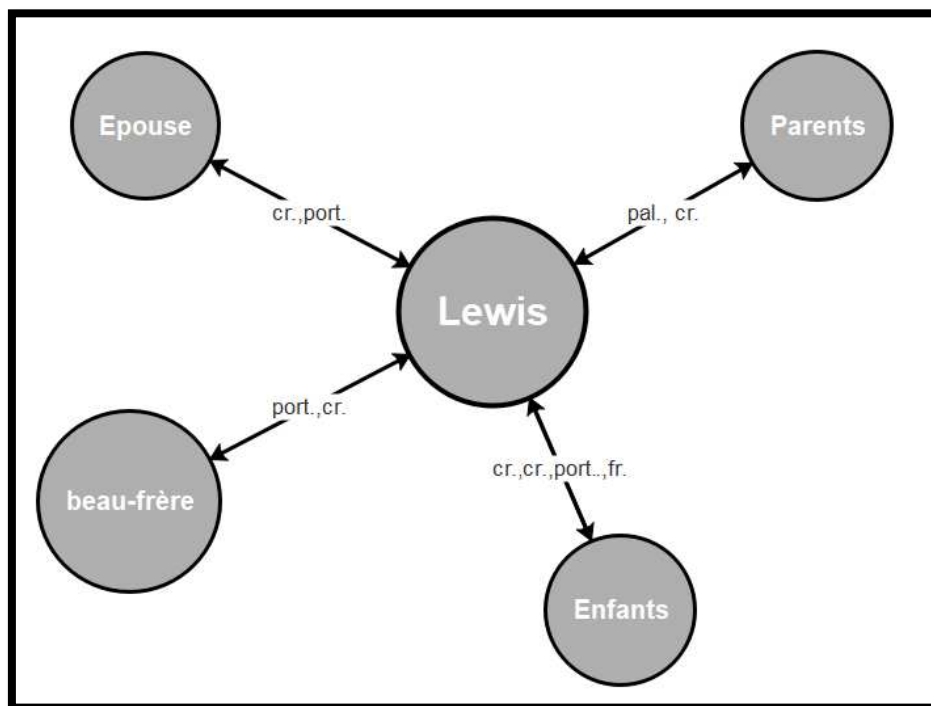


Figure 45 : pragmatisme et choix de langues communes

Lewis, du fait des langues présentes dans son répertoire langagier s'adapte ainsi aux langues des membres de sa famille élargie, comme son beau-frère, mais exploite aussi ce répertoire comme indice de contextualisation (Gumperz, 1983) :

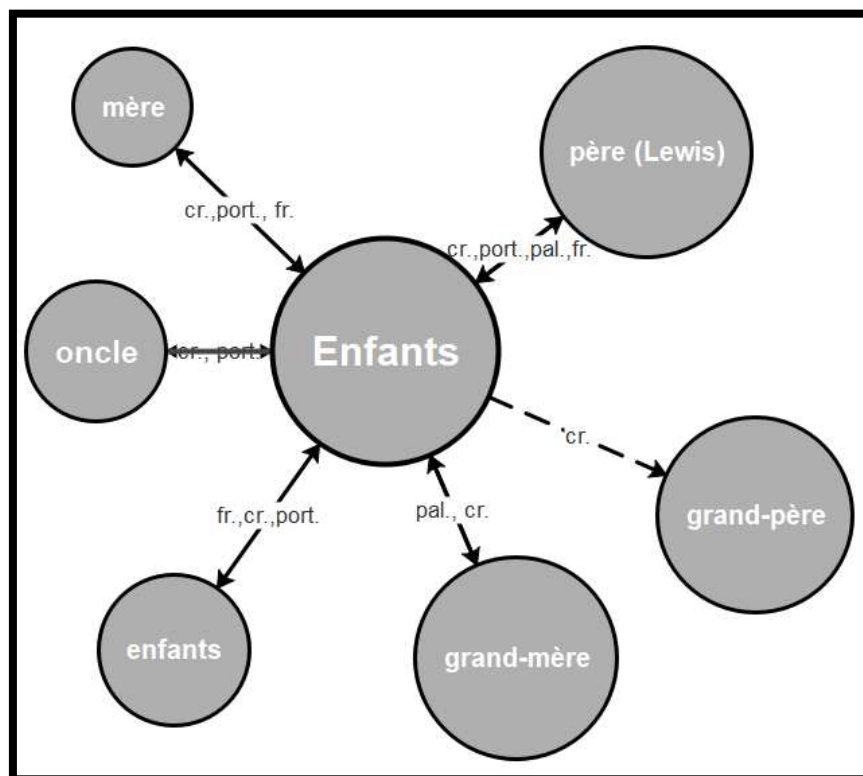
Exemple 13 : adaptation et contextualisation
de Lewis_ 13/11/2017_ Int 1)

- 3[1A/D] LEWIS bon/ so nos dois que vamos tomar café (Bon! il y a que nous deux qui allons boire le café)
- 4[3D] IRIS cade a popo/ (0.17) (Où est Popo ?)
- 5[2D] RICHARD a hora de embora chorou/ (0.3) ela chorou (quand ce fut l'heure de partir, elle a pleuré)
- 6[1E] LEWIS a(h) bon/
- 7[2D] RICHARD chorar/ chorar/ toda vez chorar chorar ((rire)) (pleurer, pleurer tout le temps elle pleure)
- 8[1C] LEWIS <((en créole)) ah i té lé wè timoun a/>(ah elle voulait voir l'enfant ?)

Dans cet échange, initié par un marqueur discursif en français, il s'aligne vers la langue principale de son beau-frère Philippe, le portugais, puis produit des alternances-relatives-au-discours qui ne sont pas forcément à identifier comme des marques de divergence mais plutôt comme une manière d'appuyer encore plus son propos : marquer plus fortement son étonnement (« ah bon », ligne 6) ou sa compassion (« ah i té lé wè timoun a », ligne 8).

3.2.1.5. Les enfants

Tout comme les parents le rôle des enfants dans cette famille est important. Dans la sphère familiale ils se retrouvent dans un environnement plurilingue ou ils échangent quotidiennement en exploitant toutes leurs ressources linguistiques. Ces pratiques linguistiques plurilingues sont visibles à travers les schémas des différentes langues utilisées en fonction des membres de la famille :



Il est intéressant de noter que, paradoxalement, le français est très peu utilisé dans les interactions entre Lewis et ses enfants, le créole et le portugais restant la langue majoritaire des échanges entre eux.

3.2.1.5.1. Des choix de langues adaptés aux interlocuteurs

Les enfants de Lewis ont donc cette compétence plurilingue à effectuer des choix de langues en fonction des interlocuteurs (Ghimenton, 2010). Il ressort cependant que, malgré l'importance que le français a pour Lewis dans l'éducation de ses enfants, cette langue apparaît finalement assez peu dans les échanges laissant une large place au créole guyanais et au portugais. Ceci peut être dû aux compétences des grands-parents qui sont plus à l'aise avec le créole guyanais. En effet, les grands-parents tendent à s'aligner sur les « choix codiques » (Ghimenton, 2010) de leurs petits-enfants comme dans l'exemple suivant à la ligne 160.

Exemple 14 : le créole comme langue véhiculaire entre petits-enfants et grands-parents

Illustration 1

158[3C] IRIS *mo té alé koté oiapoque (.) aprè to ryen atachél la et to ka koupél:/ hen papi/ (j'avais été à Oiapoque, après il te suffit juste de l'attacher là et tu le coupes, hein papi)*

159[5C A] GAELLE < ((en créole)) *to ka koupé to* > < ((en français)) *cheveux/*> (tu te coupes les cheveux)

160[8C] PHILIPPE *a pa bouloche ki la/ aprè i ka di i kalé a urucauá/ (ce n'est pas bouloche qui est là, après il m'a dit qu'il va à urucauá (Brésil))*

161[5C] GAELLE *a pou to vin a Lewis (Il faut que tu viennes c'est Lewis)*

166[3C] IRIS *ah papi/ nou kalé fè nou grande vakans la ba osi (ah papi on ira faire les grandes vacances là-bas aussi)*

Pour ce qui est de la langue française, elle est présente de façon exceptionnelle par le biais d'Isabela. En revanche on constate, qu'entre eux, les enfants parlent le français, le portugais et le créole.

Exemple 15 : le français noyé dans d'autres langues

Illustration 1

106[4D/C/D/A/C] ISABELA *nao (.) <((en créole)) mwa prochen humm> (.) en juin élias en vakans (.) <((en portugais)) é porque ele vai pegar> <((en français)) aide au soutien (.) le vingt-huit> (.) mais (.) <((en portugais)) ai (.) mylène falou que ela vai fazer a prova konbyen lanné/ <((en créole)) > (Non, le mois prochain, oui, en juin Elias est en vacances, c'est pour ça qu'il ira à l'aide au soutien le 28 et puis Mylène m'a dit mais qu'elle va passer l'épreuve, combien d'année... ?)*

107[3A] IRIS <((en français)) *quelle heure/*>

108[5A] GAELLE *quatrième*

109[6D]	ELIAS	<((en portugais)) eu acho que vem sedo > (je trouve que c'est tôt)
110[3A]	IRIS	non/
111[6A/C]	ELIAS	<((en français)) ouais c'est ça/ non c'est sérieux/> <((en créole)) pase i en cinquième i pa fè bèt a/> (parce qu'elle est en cinquième elle n'a pas fait ça)
112[4C]	ISABELA	eh elias to an ki klas / (eh Elias t'es en quelle classe)
113[6A]	ELIAS	cinquième/
114[4D/A/D]	ISABELA	<((en portugais))è(.) ela ta > <((en français)) en quatrième/> <((en portugais)) ela tem um ano na frente ela é mais velha >(oui, elle est en quatrième, elle a un an de plus, elle est plus âgée)
115[6A]	ELIAS	<((en français)) normalement/>

Isabela introduit un échange portant sur son fils, Elias, qui va aller en cours de soutien, sa fille Iris rebondit sur cette information (ligne 107) en demandant à son frère à quelle heure il s'y rendra. Elias lui répond en portugais (ligne 109) qu'il trouve que c'est tôt, elle reprend en français (ligne 110) sur lequel il s'aligne dans un premier temps avant de passer au créole dans le même tour de parole.

Il est intéressant de constater que les enfants utilisent aussi des termes d'adresse en langue française pour nommer les grands-parents (papi et mamie) :

Exemple 16 : des termes d'adresse en français

Illustration 1

69[5E]	GAELE	oh mami(e)/
70[3E]	IRIS	oh/ mami(e)/
71[6E/C/E]	ELIAS	<((en créole)) mami(e) gadé mami(e)/> (mamie regarde mamie)

Illustration 2

158[3C]	IRIS	<i>mo té alé koté oiapoque (.) aprè to ryen atachél la et to ka koupél:/ hein papi/ (j'avais été à Oiapoque, après il te suffit juste de l'attacher là et tu le coupes, hein papi)</i>
---------	------	--

Les enfants font donc appel à l'ensemble de leur répertoire langagier dans un souci de « répondre à un besoin prioritaire communicatif » et de faciliter ainsi l'échange et parfois comme un « moyen d'élargir [leur] lexique encore limité » par le biais de « bouée[s] transcodique[s] » (Moore, 1996 : 5).

Exemple 17 : des bouées transcodiques

Illustration

3[D/C/A]	IRIS	nos mété soutien (on a mis un soutien)
----------	------	--

Ainsi dans cet exemple, Iris utilise, dans le même tour de parole, successivement, du portugais, du créole et du français.

Concernant l'exemple suivant, l'emploi d'expressions en française peut aussi avoir une fonction discursive : ludique, imitation.

Exemple 18 : des alternances-relatives-au-discours

99[5A] GAELLE <((en français)) allô/ allô/ j'écoute et je me tais (0.9) allô/>
 100[3C] IRIS <((en créole)) *non pa touché/ pa touché/ ((bruit)) pa touché/*> (non ne touche pas, ne touche pas, ne touche pas !)
 101[5A] GAELLE <((en français)) allô:: je suis là/>

Aux lignes 99 et 101, Gaëlle imite quelqu'un en train de parler au téléphone et passe au français pour ce faire. La langue française apparaît dans cette interaction essentiellement du fait des enfants mais elle ne prend pas « un caractère dominant » (Unterreiner, 2014 : 102) :

Exemple 19 : un français peu présent

13/11/2017_ Int 1)
 135[6A] ELIAS <((en français)) ah// c'est bon Iris//>
 136[3A] GAELLE ah:/

Ces interactions mettent donc en avant les multiples ressources linguistiques des enfants et montrent qu'ils communiquent avec aisance dans les diverses langues présentes dans leurs répertoires en s'adaptant continuellement à leurs interlocuteurs :

Exemple 20 : des répertoires langagiers au service de la communication

Illustration 1

22[1C/A] LEWIS <((en créole)) *pitèt* ((en français)) semaine prochaine\> (la semaine prochaine peut-être)
 23[2A] RICHARD la paf/
 24[1C/A] LEWIS *i ka pasé so examen* demain (il va passer son examen demain)
 25[2C/A] RICHARD *a wè so bèt brevet/* ((bruit)) (ah ouais pour son brevet)
 26[1E] LEWIS hmm
 27[3C] IRIS *déja vakans/* (déjà les vacances)
 28[5C] GAELLE *nou déjà en vakans/* (0.3) *i ja lèr pou vakans* (on est déjà en vacances c'est déjà l'heure des vacances)

Dans cet extrait d'interaction les filles s'insèrent dans l'échange entre l'oncle et le père qui se fait en créole et elles s'alignent sur ce choix de langues pour échanger entre elles (lignes 27 et 28). Tandis que dans l'exemple suivant c'est le portugais utilisé entre Isabela et son frère sur lequel Elias va s'aligner (lignes 60, 62) :

Illustration 2

59[2D] RICHARD <((en portugais)) gaga (.) bebézinha (0.2) tu tem pra lavar>.(.) (Gaga petit bébé, tu dois la laver)
60[6D] ELIAS imagina tio (.) um dia è um homem (tu imagines tonton un jour c'est un homme..)
61[2D] RICHARD imagina si é um homen/ (imagines si c'est un homme)
62[6D] ELIAS um dia ((rires))
63[4D] ISABELA coitado (.) quando nasceu nè (.) quiria saber si esse bebe era mulher o homen (et ouais, quand elle est née je voulais savoir si ce bébé était une fille ou un garçon)
64[2D] RICHARD sabia hein/ tu podia entender/ (tu savais hein, tu pouvais comprendre?)
65[4D/C] ISABELA so que tua barriga é redondona (0.4) deixa/ (0.4) <((en créole) a di papa/ a di papa:/> (juste que ton ventre est bien rond, laisse ! c'est à papa, c'est à papa..)

3.2.1.5.2. Des stratégies d'alignement ou de désalignement

Les échanges familiaux entre les différents membres de la famille et les enfants mettent en évidence de nombreuses stratégies « d'alignement » au sens de Stevers *et al.* (2011 : 27 ; cités par Istanbulu (2017 : 356)).

We conceptualize alignment as the structural level of cooperation and affiliation as the affective level of cooperation (Stivers 2008). Thus, aligning responses cooperate by facilitating the proposed activity or sequence; accepting the presuppositions and terms of the proposed action or activity; and matching the formal design preference of the turn.

Les enfants semblent particulièrement enclins à faciliter la conversation entre les participants et affichent ainsi un « niveau structurel de coopération » Steensig (2012).

Nous allons au préalable nous intéresser à l'analyse de quelques cas de désalignements dans les interactions puis nous nous focaliserons sur les alignements. Le premier cas de désalignement concerne Iris et son oncle. En effet, après un échange initié en portugais par Richard, Iris commente son utilisation du portugais en se désalignant par l'utilisation du français et du créole (ligne 15).

Exemple 21 : une figure du désalignement

Illustration 1

14[2D] RICHARD ta certo/ (c'est sûr)
15[3A/C] IRIS <((en français)) mon dieu/> <((en créole)) to pa konèt palé non)> (mon Dieu tu ne sais pas parler non)

16[2D] RICHARD <((en portugais)) **como è que se disse isso**/>
(comment ça se dit ça ?)

A travers le changement linguistique opéré à la ligne 15 elle verbalise doublement le fait que l'oncle parle en portugais lui pose problème. Cette alternance-relative-au-discours lui permet également de renforcer son propos critique. Son désalignement ne semble pas fonctionner car l'oncle poursuit son tour de parole en portugais (ligne 16).

Dans l'exemple suivant, on observe un deuxième cas de désalignement qui concerne toujours Iris mais cette fois dans un échange avec son grand-père :

Illustration 2

97[8C] PHILIPPE *mo pa utilizé machine sa fê un an edmi [i gen sab] (je n'ai pas utilisé la machine il y a un an et demi, il y a des sabres)*
[...]
103[3C] IRIS *papi mé to pa pouvé palé ké sa (.) a pou palé en palikur: (papi tu ne dois pas parler comme ça, tu dois parler palikur)*
104[8C] PHILIPPE *a to ki bay mo lagripe (.) a to ki bay mo sa maladi a (c'est toi qui m'as donné la grippe, c'est toi qui m'a donné cette maladie)*

Iris demande explicitement à son grand-père de changer de langue à la ligne 103. Contrairement à l'exemple précédent, dans cet exemple de désalignement Iris n'initie pas un choix de langue qui va entraîner le grand-père à s'aligner ou pas à ce choix mais elle lui suggère verbalement de changer de langue. Mais comme pour l'oncle, cette demande de changement de langue ne fonctionnera pas car son grand-père continue à s'exprimer en créole (ligne 104).

Un autre exemple de désalignement est mis en avant dans l'extrait qui suit où cette fois, l'emploi du créole initié par le grand-père conduit dans un premier temps à un alignement puis à un désalignement à la ligne 149 où Iris passe du créole au portugais.

Exemple 22 : alignements et désalignements

Illustration 1

145[4D] ISABELA **a bernadette da** douane (Bernadette de la douane)
146[2D] RICHARD **cabelo loro/ magrinha** ((rires)) / (avec les cheveux blonds, maigrichonne)
147[4D] ISABELA **mas ela ta viajando** (mais elle est en voyage)
148[8C] PHILIPPE <((en créole)) *to jà bwè kafé*> (tu as déjà bu le café)
149[3C/D] IRIS <((en créole)) *to wè papi (.)*> <((en portugais)) **ela è grande olha olha**> (tu as vu papi, elle est grande, regarde, regarde...)
150[5D] GAELLE **è minha** (c'est la mienne)
151[8C] PHILIPPE <((en créole)) *Lewis kalé ménéw la ba / /*> (Lewis va t'emmener là-bas)

On souligne dans cet extrait que les échanges entre Isabela et son frère se font en portugais jusqu'à ce que le grand-père intervienne à nouveau en se désalignant du portugais, très certainement pour des raisons de compétences. Il initie de nouveau le créole une première fois (ligne 147) ce qui a pour conséquence qu'Iris se désaligne temporairement du portugais pour s'aligner au créole afin de lui répondre, puis elle change de langue dans le même tour de parole pour utiliser à nouveau le portugais. Gaëlle s'aligne au portugais initié cette fois sa sœur. Le grand-père quant à lui continue en créole. Plutôt que de désalignement, dans le cas d'Iris, on pourrait penser que ce qui se joue ici est une forme de double alignement : s'aligner sur les compétences de son grand-père mais en même temps s'aligner sur les choix de langues préférentiels de sa mère et de son oncle lorsqu'ils échangent entre eux. Malgré ces quelques cas de désalignement, notons qu'il est beaucoup plus courant dans les échanges entre les enfants et les membres de cette famille de trouver des cas d'alignements.

Dans l'extrait suivant, nous observons qu'après un tour de parole d'Iris alternant le portugais, le français et le créole, son oncle Richard initie le portugais en posant une question à sa sœur. Celle-ci lui répond en s'alignant sur son choix de langue (ligne 141). Le grand-père intervient (ligne 142) et répond à Isabela en créole c'est à dire qu'il se désaligne du portugais et initie le créole. Isabela lui répond (ligne 143) en continuant dans la langue qui avait été initié par l'oncle, le portugais. L'intervention du grand-père en créole, n'a pas eu d'incidence sur le choix de langue d'Isabela et des enfants car ils poursuivent en s'alignant sur le choix initial de leur oncle.

Illustration 2

139[3C/D/A/D/C]	IRIS	<i>ish biento a vakans/ mo pa ké wè mo métrès</i> (.) <((en portugais)) nao a minha profesora (0.2) > <((en français)) va changer de métier/> <((en portugais)) ela vai so xxxx acho que ela vai embora xxx > <((en créole)) mo ka fè tout mo: xxx <((en français))on me dit (.) on me dit> (ish c'est bientôt les vacances, je ne verrai pas ma maitresse, elle va changer de métier, elle va juste... je pense qu'elle va partir ... je fais tout moi on me dit, on me dit ...)
140[2D]	RICHARD	<((en portugais)) quem è/> (c'est qui?)
141[4D]	ISABELA	é a bernadette (.) bernadette do: do (c'est la Bernadette, Bernadette de ... de)
142[8D/C]	PHILIPPE	eu té pansé que a bernadette de gilles / (rire) / (j'ai pensé c'était la bernadette de gilles ?)
143[4D]	ISABELA	nao: (non)
144[3D]	IRIS	da douane (de la douane)
145[4D]	ISABELA	a bernadette da douane (Bernadette de la douane)
146[2D]	RICHARD	cabelo loro/ magrinha ((rires)) / (avec les cheveux blonds, maigrichonne)

147[4D]
voyage)

ISABELA mas ela ta viajando (mais elle est en

L'intervention d'Iris à la ligne 139 montre encore une fois cette capacité des enfants à s'adapter aux ressources langagières des adultes. Mais on voit également que Philippe, à la ligne 142, alors qu'il ne maîtrise que peu le portugais, fournit un effort en utilisant le pronom personnel sujet dans cette langue.

Dans l'illustration 3 ci-dessous, c'est cette fois-ci Richard qui va s'adapter aux choix de ses neveux et nièces :

Illustration 3

33[2D] RICHARD e goiaba pra tudo mundo/ (c'est goyave pour tout le monde ?)

34[4D] ISABELA xxx atentado/ (embêtant)

35[2C] ELIAS xxx <((en créole)) té gen ven (.) non tonton// i rété mo selman tura/> ((rires)) (il y en avait vingt, non tonton il n'en reste que trois)

36[3C] IRIS hum::/

37[5C] GAELLE mo manjé kat (.) kat selman (j'en ai mangé quatre, que quatre)

38[2C] RICHARD aprè i kalé doumandé pou senk (après elle aurait demandé pour en manger un cinquième)

39[3C] IRIS non (.) paske i té telman dur pou manjé au fonl (non car à l'intérieur c'était dur à manger)

Richard et Isabela échangent en portugais. Elias intervient à la ligne 35 en se désalignant pour insister sur l'événement qui s'est produit. Ce changement de langue relève donc d'une alternance-relative-au-discours. Ses sœurs suivent Elias, mais c'est également le cas pour Richard à la ligne 38.

L'analyse de l'extrait suivant illustre un cas intéressant dans lequel nous pouvons constater qu'Isabela initie la conversation en portugais en utilisant une expression en français « en quatrième » que l'on peut considérer ici comme étant une « bouée transcodique » au sens de Moore (1996) car elle a pour but premier de rendre la conversation plus fluide. Le terme renvoie par ailleurs au monde scolaire (la classe de quatrième). Ensuite nous observons que son fils se désaligne du portugais qu'elle avait initié en utilisant le français (ligne 115). Isabela poursuit en portugais et Elias s'aligne sur ce choix (à partir de la ligne 117).

Illustration 4

114[4D/A/D] ISABELA <((en portugais))è (.) ela ta > <((en français)) en quatrième/> <((en portugais)) ela tem um ano na frente ela é mais velha >(oui, elle est en quatrième, elle a un an de plus, elle est plus âgée)

115[6A] ELIAS <((en français)) normalement/>
 116[4D] ISABELA <((en portugais)) mais si nao tinha nada>(mais
 s'il n'y avait rien)
 117[6D] ELIAS nao/ eu que sou: (non c'est moi qui suis..)
 118[4D] ISABELA ela é baxinha: ela nao se controla pra o tamanho
 dela (elle est courte, elle ne contrôle pas par rapport à sa taille)
 119[6D] ELIAS igual mamae tambem, porque mamae nao se
 controlou (c'est pareil pour maman, parce que maman ne se contrôle pas)

Malgré le fait que les enfants possèdent un répertoire langagier varié qui peut leur permettre d'échanger librement dans les différentes langues de cette famille, on constate, que globalement, ils ont tendance à s'aligner sur le choix de langues des parents et adultes. Cependant, il est aussi important de faire remarquer que lorsque les enfants se désalignent, ils peuvent le marquer parfois assez fortement. Ces désalignements sont utilisés pour interpeller voire rappeler à l'ordre la génération des adultes qui selon eux, devraient être les détenteurs de la langue familiale et de surcroît leur parler dans cette langue.

3.2.1.5.3. La place du parikwaki

Il est particulièrement intéressant d'observer que les enfants de cette famille n'ont jamais recours à la langue parikwaki dans les échanges malgré le fait que Lewis et leur grand-mère s'adressent parfois à eux dans cette langue. Cependant malgré l'absence de cette langue dans leurs pratiques, il semblerait qu'ils aient intégré la politique linguistique familiale implicite et explicite de leur grand-mère.

En effet, les extraits d'interactions ci-dessous montrent clairement qu'Iris a intégré l'idée selon laquelle les générations au-dessus d'elle, celles des adultes, sont censées parler le parikwaki et qu'elle s'attend à ce que cette langue soit parlée par eux.

3.2.1.6. Synthèse

Dans cette famille on relève que les pratiques familiales sont très dynamiques car chaque membre possède un répertoire plurilingue. L'interaction met en évidence la facilité des locuteurs de passer d'une langue à l'autre en piochant dans l'ensemble de leurs ressources ou alors en mélangeant ces différentes langues parfois dans un même tour de parole. Ces alternances sont un processus normal chez les personnes bi/plurilingues car ils alternent souvent pour répondre à un besoin de communication en rapport à la situation et/ou à l'interlocuteur. Par ailleurs, ce plurilinguisme leur permet de communiquer dans plusieurs langues, excepté en parikwaki qui n'est présent que partiellement par le biais des grands-parents et du père (Lewis). Malgré cette pluralité linguistique, il est intéressant de constater que dans les échanges le créole apparaît comme la langue principale, celle partagée par tous les interlocuteurs. Notons de plus, que cette dynamique linguistique met en avant une complexité qui semble briser ce que les parents et les grands-parents se représentent comme les politiques linguistiques familiales à mettre en place. La bataille pour le parikwaki s'opère ainsi dans un contexte

sociolinguistique global où les rapports de force et les forces en présence sont loin d'être en sa faveur.

Par ailleurs, on observe des phénomènes d'alignements explicites du côté des enfants où ils vont remettre en mémoire à leurs grands-parents, qui représentent à leurs yeux la référence de la langue familiale (le parikwaki), le fait qu'ils doivent utiliser le parikwaki quand ils s'expriment. Mais cette attente, forte sur le plan affectif, et la mobilisation parentale en faveur de cette transmission, parviendront-elles à préserver cet héritage en regard des langues véhiculaire et de l'importance largement acquise du français, langue de scolarisation et de promotion sociale ?

3.2.2. Section 2 : les trois sœurs

Pour l'histoire des trois sœurs, les analyses se basent sur :

- quatre biographies langagières : celles des trois sœurs (Julia, Kelly et Denise) et celle de la fille aînée de Julia, Chantal)
- trois interactions : une chez Camille (la mère des trois sœurs) et deux chez Kelly.

Dans **l'interaction « chez Camille »** (qui est également le lieu d'habitation de Denise et de sa famille) six participants interviennent en plus de moi : Camille (la grand-mère), ses trois filles Julia, Kelly et Denise et le fils de cette dernière ainsi que Solène qui est au téléphone car dans l'hexagone à ce moment-là. L'enregistrement a été effectué dans le village Espérance 1. Il comptabilise 132 tours de parole : 105 sont monolingues (36 en parikwaki, 40 en créole et 29 en français), 9 sont multilingues (3 en parikwaki/créole, 2 en parikwaki/français et 4 en français/créole). 18 tours de parole sont indéterminés.

La **première interaction « chez Kelly »** comprend cinq participants : Kelly et quatre de ses enfants. Ses trois fils (Jérôme (16 ans), Jonathan (12 ans) et James (9 ans) et sa fille Jennifer (18 ans). L'interaction a lieu dans la maison de Kelly qui se situe hors du village. Elle comprend 99 tours de parole où le créole est majoritaire. 86 de ces tours de parole sont monolingues dont 68 en créole et 18 en français. Huit tours de parole sont composés de deux langues ou plus (5 français/créole, 2 français/anglais, 1 créole/anglais/français). Cinq tours de parole sont indéterminés.

La deuxième interaction « chez Kelly » se déroule au moment du repas du midi, toujours dans le foyer de sa famille nucléaire. Elle comprend six participants : Kelly, son époux Jacques et tous leurs enfants. Leurs trois fils (Jérôme, Jonathan et James) et leurs deux filles Jessica et Jennifer. L'interaction comprend 205 tours de parole dont la majorité sont monolingues (179) avec 85 TP en créole et 97 tours de parole en français. Les tours multilingues sont au nombre de 15 et comprennent tous le français et le créole (et quelques termes d'adresse en portugais). La plus forte présence du français dans cette deuxième interaction est liée au fait que de

nombreux échanges se font entre deux des garçons (les plus jeunes) qui jouent à un jeu vidéo.

Nous verrons que l'analyse des pratiques langagières familiales dans l'histoire des trois sœurs met en évidence le rôle que jouent les parcours individuels dans les pratiques langagières et plus spécifiquement au sein d'une même génération (familiale). Avec ces cas individuels et ces histoires familiales singulières, nous atteignons un niveau d'intelligibilité encore plus fin, et plus au cœur du rapport aux langues, du ressenti et des subjectivités, le tout à la croisée de la mémoire, des conditions d'intégration au territoire, et des projets.

Il est également intéressant de noter au préalable que les choix des langues opérés dans les trois entretiens illustrent assez bien les trois parcours différents des trois sœurs que nous allons brosser ci-dessous : Julia s'exprime en créole car son parcours ne lui a pas permis d'acquérir une compétence suffisante pour s'exprimer aisément en français, Kelly, quant à elle, choisit de s'exprimer en français, langue qu'elle a eu beaucoup de difficultés à apprendre, tandis que Denise, celle qui a été scolarisée le plus longtemps et qui est a priori la plus à l'aise avec le français s'exprime en créole. Ces trois parcours peuvent se résumer à des phrases tirées de chacun de leurs entretiens qui semblent synthétiser parfaitement leurs particularités respectives dans leurs rapports aux différentes langues de leurs répertoires et en lien avec leurs histoires scolaires. Julia se déclare « sans langue » : « je n'ai pas de langue et quand j'étais petite je parlais l'indien seulement ». Kelly fait part de son insécurité linguistique face au français : « si j'ai parlé le français je me sentis un peu mal sur moi-même paské c'est pas mes langues en plus ». Denise affiche toute sa décomplexion : « i pa dificiel telman ». Pour le parikwaki, Julia insiste sur le fait qu'il est un attribut de sa personne, Kelly affirme l'importance du respect de cette langue, « le palikur c'est précis » et Denise, là encore, semble considérer que cette langue va de soi. Enfin, pour les trois sœurs, le créole est très présent dans les pratiques déclarées et dans les interactions familiales, mais son rôle est finalement peu évoqué, il est bien une langue de la famille mais peut-être plus avec un rôle « utilitaire ».

3.2.2.1. Histoire(s) de Julia et Kelly et Denise

Julia, Kelly et Denise sont toutes les trois nées au Brésil à Urucawa. Julia la plus âgée des trois est née en 1973, Kelly quant à elle est née en 1974 et Denise la dernière enfant est née en 1980. Au moment des enregistrements Julia a donc 43 ans, Kelly 42 et Denise 36. Julia et Kelly n'ont qu'un an de différence. Au moment de l'enquête elles sont toutes les trois mamans respectivement de huit enfants pour Julia, six pour Kelly tandis que Denise a deux enfants et un petit fils.

Leurs parents sont palikurophones et sont aussi nés au Brésil. A leur arrivée à Saint-Georges de l'Oyapock avec leur mère, elles avaient respectivement 7 ans et 6 ans pour Julia et Kelly et un an pour Denise. Avant d'arriver en Guyane, elles avaient grandi dans un environnement palikurophone qui était donc leur langue

de première socialisation. Rappelons cependant que Denise n'avait qu'un an à son arrivée en Guyane, son rapport au parikwaki pouvant de ce fait être différent de celui de ses deux autres sœurs.

3.2.2.1.1. Des histoires scolaires différentes, un rapport au français différent
Parmi les autres enfants de la fratrie Julia est la seule à avoir été brièvement scolarisée à Urucawa au Brésil où la langue de scolarisation était alors le portugais⁵⁹ : « *[rire]* aprè mo té pitèt / lé mo té piti mo té ka lé lékol / **mo té ka lé lékol aucawa** / aprè lé mo manman té. / i té vini / nou pren lékol isi (après j'étais peut-être, quand j'étais petite fille j'allais à l'école, j'allais à l'école à Aucawa, après quand ma mère est venue [en Guyane], on a été à l'école ici) » (entretien avec Julia).

A leur arrivée en Guyane, Julia et Kelly sont scolarisées à l'école française, Denise trop jeune à son arrivée le sera à partir de l'âge de trois ans. L'histoire scolaire de ces trois sœurs va cependant prendre des tournures assez différentes avec d'une part Julia qui verra sa scolarité s'arrêter très tôt, Kelly dont le parcours scolaire est assez heurté, même si elle est allée jusqu'au collège⁶⁰, et enfin Denise qui décide d'arrêter sa scolarité en troisième.

i. Julia, une scolarisation avortée

La scolarisation de Julia va être de courte durée (une ou deux années seulement), elle sort du système scolaire en CE2. Julia déclare qu'elle désirait poursuivre sa scolarité mais qu'elle a dû arrêter l'école pour s'occuper de sa dernière sœur Denise du fait du départ de sa mère à Oiapoque pour accoucher d'une autre de leurs sœurs comme elle l'explique dans cet extrait de son entretien :

Exemple 23 : "i pa té gen moun té ka véyé mo ti só"

Illustration

Enquêtrice

• jus ki klas ou alé/ (Jusqu'à qu'elle classe tu es allée ?)

Julia

mo té alé annan / primè kon sa é Stanis koté Stanis yé / a di la mo soti Isabelle (Je suis allée, en primaire comme Stanis c'est là que j'ai arrêté)

Enquêtrice

• hmm (oui)

Julia

• mo pa fè lékol gran lékol non / mè la mo té soti pas ke i pa té gen moun té ka véyé mo ti só sa ki la ba Denise / (Je n'ai pas été beaucoup à l'école, j'ai arrêté parce qu'il n'y avait personne pour garder ma petite soeur qui est là-bas Denise)

Enquêtrice

⁵⁹ A l'heure actuelle un enseignement bilingue est proposé.

⁶⁰ Après avoir stoppé sa scolarité en CE2, elle a été rescolarisée au collège dans une classe préprofessionnelle de niveau. Ces classes accueillait des élèves de niveaux de 4^e et 3^e ont été créées par une circulaire du 10 mars 1972 et ont perduré jusqu'en 1991. Elles accueillait des élèves en échec scolaire (ici une déscolarisation) qui âgés de 14 ans ne pouvaient pas suivre une classe de 4^e ou 3^e ordinaire.

• ah d'accord

Julia

pasé i té piti / kom mo manman té akouché mo lot ti só sa ki rentré la / i té i té Oiapoque (Parce qu'elle était petite et comme ma mère avait accouché de mon autre sœur, celle qui rentre là, elle était à Oiapoque)

Enquêtrice

• hmm / (oui)

Julia

é pi a mo mo tou sèl ka pran désizion bay timoun a mo pé pa lésyé en nan kaz moun kon sa to wè mo obligé véyé'l a sa ka fè mo soti (Et puis c'est moi seule qui prenait des décisions pour l'enfant, je ne pouvais pas la laisser chez des gens tu vois je suis obligée de la surveiller c'est ce qui m'a fait arrêter)

Enquêtrice

• ah d'accord / a pou sa to lésé lékol' (Ah d'accord c'est pour ça que tu as laissé l'école ?)

Julia

• hmm (oui)

Enquêtrice

• ah d'accord'

Julia

si to wè a pa sa mo té ka kontinué mo lékol hein (Si tu vois ce n'était pas ça j'aurai continué mon école)

Enquêtrice

• hmm / (oui)

Julia

• sé i pa té gen moun pou ka véyé mo ti só / (Y avais personne pour garder ma petite soeur)

Enquêtrice

• hmm / (oui)

Julia

• mè mo té kontan lékol osi pas ke mo té lé anpran / mè aprè mo lagé lékol / (Mais j'aimais l'école aussi parce que je voulais apprendre ; mais après j'ai laissé l'école)

Cette scolarité de très courte durée pour Julia fait qu'elle a quelques notions en français, mais que ce n'est pas une langue ou elle se sent vraiment à l'aise. Elle indique en outre que durant cette courte scolarisation, elle-même ne s'exprimait qu'en créole avec les enseignants :

Exemple 24 : "mo té ka répon kréyol mèm"

Illustration

Enquêtrice

• é ki lang to té ka palé lékol' (Et quelle langue tu parlais à l'école ?)

Julia

• an kréyol' (En créole)

Enquêtrice

• an kréyol' (En créole?)

Julia

• hmm / (oui)

Enquêtrice

• é. ké sé profèsèr a yé té ka palé fransè ké to' (Et les professeurs ils te parlaient en français ?)

Julia

• hmm / (oui)

Enquêtrice

• é en ki lang to té ka répond yé' (En quelle langue tu leur répondais ?)

Julia

• mo té ka répon kréyol mèm (Je répondais en créole même)

Enquêtrice

• an kréyol' (En créole ?)

Julia

• hmm / (oui)

Enquêtrice

• é yé pa té ka di to ayen' (et ils ne te disaient rien ?)

Julia

• non

Enquêtrice

• non' / é yé té ka konpran to' (Non, et ils te comprenaient ?)

Julia

• hmm / (oui)

Enquêtrice

mé / +[bb] euh / to anpran / kréyol a ké ki moun' / pas ke (Mais tu as appris le créole avec qui ? parce que !)

Julia

• ké sé / ké moun isi a mèm / (Avec, avec les gens d'ici même)

L'intermédiation que joue le créole dans la communication en milieu scolaire français mérite réflexion. Nous pourrions nous attendre ici à un emploi du parikwaki, langue de première socialisation, comme réflexe linguistique premier dans une situation d'insécurité linguistique. Or, c'est le créole, langue véhiculaire, intégrée par l'élève, qui se trouve convoquée, mobilisée, pour entrer dans l'univers scolaire, et assimiler la langue de scolarisation. Tout se passe comme si l'enfant/élève ayant perçu le niveau de véhicularité d'un tel médium et ayant expérimenté son efficacité dans les interactions quotidiennes, tant dans l'environnement social qu'en milieu scolaire, se met à en user pour comprendre et se faire comprendre dans un contexte qui demeure, à bien des égards, insécurisant.

ii. Kelly, un parcours scolaire difficile

Kelly déclare également avoir arrêté l'école en CE2 mais son parcours scolaire semble avoir connu des rebondissements au vu de cet extrait : « je/ n'ai pas compris comment mes devoirs +[aboiments de chien] tu vois c'est j'ai difficultés / et pi / ma maitresse me disait si je comprenais pas me devoirs il faut que je demande / et pi.. / c'est là que j'ai avancé dans mon étude / surtout au collège lorsque je passais au collège j'ai beaucoup beaucoup +[aboiments de chien] / même si j'ai appris à faire euh.. CE2 CM CE2 et CE1 / je n'ai pas fais grand.. je n'ai pas continué d'autre école CM2 CM1 et CM2 j'ai arrêté CE2 / au niveau de l'âge tu vois tout ça / et pi j'en après +[aboiments de chien] je suis allée à l'école au collège / ».

Elle insiste beaucoup sur les difficultés qu'elle a rencontrées en lien avec sa maîtrise du français :

Exemple 25 : "si j'ai parle le français je me sentis un peu mal sur moi-même"

Illustration

[...] après quand je suis rentrée à l'école / j'ai beaucoup de difficultés / j'ai beaucoup de difficultés écouté les.. euh ma maitresse qui m'a disait *+[bb]* / éh.. comment / comment exprimer on dire je suis / tout ça j'ai dit je trouve c'est drôle / je suis et pi elle m'a dit / Kelly répète je suis' et puis je répète c'est là que je commencé à / à répéter à écouter *+[aboiements de chien]* / écouter ce que le maitre a dit et puis c'est là que.. que j'ai avancé à parler le français / *+[aboiement de chien]* / mais je n'oublie pas parler le créole / *+[rire]* / et pi / c'est là que ça avancé et je comprends.. bien mes devoirs mais des fois je/ n'ai pas compris comment mes devoirs *+[aboiements de chien]* tu vois c'est j'ai difficultés / et pi / ma maitresse me disait si je comprenais pas me devoirs il faut que je demande / et pi.. / c'est là que j'ai avancé dans mon étude / surtout au collègue lorsque je passais au collègue j'ai beaucoup beaucoup *+[aboiements de chien]* / [...] des fois je dis peut-être je euh.. mal exprimé en français parce que le français va avec le verbe tout ça / *+[rire]* / et puis / c'est que mo commencé a.. / m'avancer dans mes études au collègue / j'ai parlé avec les professeurs et avec amis / mais de fois je dis mais / si j'ai parle le français euh / je me sentis un peu mal sur moi-même / pasqué c'est pas mes langues en plus / et puis.. après ça mes parents m'a encouragé de.. / d'essayer de parler en français parce que à l'école on parle le français / on parle pas le portugais c'est vrai moi j'ai né de l'aute côté au Brésil Aucawa / je parle pas le portugais je sortie petite / et je grandi ici / [...]

Le nuage de mots suivants, réalisé à partir des occurrences du tour de parole complet dont est issu l'extrait précédent illustre bien ce que Kelly nous dit de son histoire scolaire :

encore ce sentiment de difficulté. Elle a **commencé par écouter** les médias, écouter les gens (« j'ai écouté la radio comment les gens [...] s'exprimaient en français », « j'ai commencé à écouter comment parler le français », (« j'apprends dans l'église [...] ils ont parlé le français et ils ont posé les questions en français [...] et [...] j'ai écouté », « écouter ce que le maître a dit »). Elle a beaucoup **répété** (« j'ai répété en français comment on dit », « elle [la maîtresse] m'a dit / Kelly répète je suis' et puis je répète », « et puis c'est là que je commence à / à répéter à écouter »), elle a **travaillé dans la solitude** (« j'ai / après moi j'ai tout seul dans mon coin », « et aussi des fois à la maison je tout seul je prends un livre je découvre comment je parle ») mais elle a également été accompagnée (« ma maîtresse me disait il faut que je demande », « mes parents m'ont encouragé de.. / d'essayer de parler en français parce que à l'école on parle le français »), il lui a fallu **être motivée** (« je suis allée à l'école au collège c'est là que j'ai.. un peu motivée parler le français ») et tout cela mis bout à bout lui a permis d'**avancer** (« c'est là que.. que j'ai avancé à parler le français », « et puis / c'est là que ça avance et je comprends.. bien mes devoirs », « c'est là que j'ai avancé dans mon étude », « c'est que moi commence à.. / m'avancer dans mes études au collège ») « et puis c'est là que **j'ai appris à parler** ».

iii. Denise, décomplexée face à l'école et au français

Denise est celle qui est allée le plus loin dans ses études (troisième), qui déclare avoir été le plus à l'aise mais qui a tout de même choisi de quitter le système éducatif. Quand on compare son discours à celui de sa sœur Kelly on constate avec quelle facilité elle raconte ce passage de sa vie, ne serait-ce qu'au travers de la brièveté de son discours comparé à celui de sa sœur. Là où il a fallu 391 mots à Kelly pour dire cette histoire scolaire, Denise, qui certes est moins prolixe, la balaye en 71 mots dont 11 parce qu'il y a eu une relance de ma part :

Exemple 26 : "i osi bien akéyi mo sa bien pasé"

Illustration

Denise

• hen ben mo soti dépi mo gen un an / é mil nèf cent quatre-vingt un / di Aucawa / aprè mo gen trwa zan mo rentré lékol isi / hen ben i té bien pasé' / i ka / i ka.. enfin / sa mètres a i ka pran bien swen di / i ka exprimé tout sa / komen to fè / tou sa / aprè sa mo rentré la ba / komen yé ka aplél' élémentaire (Et bien je suis partie d'Aucawa à l'âge d'un an je suis venue ici, après quand j'ai eu trois ans je suis rentrée à l'école et ça s'est bien passé, enfin la maîtresse s'occupait bien bien, elle s'exprimait nous disait comment faire, après je suis rentrée là-bas comment ça s'appelle ? En élémentaire.)

Enquêtrice

• hmm (oui)

Denise

hen ben i osi bien akéyi mo / sa bien pasé / (Et bien j'ai été bien accueilli, ça s'est bien passé.)

Sa rencontre avec le français est, elle aussi, bien différente de celle de Kelly. Même si comme Julia elle a commencé par parler en créole avec la maîtresse avant de parler en français, l'apprentissage de la langue de scolarisation ne semble pas lui avoir posé de problèmes particuliers

Exemple 27 : "i pa difisil telman"

Illustration

Enquêtrice

• é ki lang to té ka palé lékol' (Et dans quelle langue tu parlais à l'école ?)

Denise

• mo té ka palé oun tibi kréyol' pa telman (Je parlais un petit peu créole, pas énormément)

Enquêtrice

• ké mètres a osi' (Avec la maitresse aussi ?)

Denise

hmm / aprè sa mo. / aprè mo.. / komen i ka aplé / mo koumansé déjà / mo koumansé / (Oui, ensuite , comment ça s'appelle? J'ai commencé ...)

Enquêtrice

• apran fransè a' (A apprendre le français ?)

Denise

• hmm / (Oui)

Enquêtrice

é sa té difisil pou to le fèt to pa té ka konpran fransè a' (Et est-ce que c'était difficile pour toi le fait que tu ne comprends pas le français ?)

Denise

• / hm hm i pa difisil telman bon' / (non c'était pas tellement difficile.)

Certes, il fallait tout de même faire quelques efforts de réflexion, c'est-à-dire procéder à un travail intérieur de construction langagière, un travail intuitif métalinguistique avant de s'exprimer à l'oral :

Exemple 28 : "mo ka réfléchi anvan"

Illustration

Enquêtrice

é koman to té ka fè alór / pou doumandé roun bagaj / koté to mètres' (Et tu faisais comment alors pour demander quelque chose à ta maitresse ?)

Denise

hen ben avan mo doumandé mo ka réfléchi anvan / (Et bien avant de demander je réfléchissais avant.)

Finalement, le principal obstacle que semble avoir rencontré Denise est qu'elle était un peu timide :

Exemple 29 : "mo té timid, mo annan mo kwen"

Illustration

Enquêtrice

• mè to té ka palé bokou annan klas a' (Mais est-ce que tu parlais beaucoup dans la classe?)

Denise

• hm hm / mo té timid +[rire] (non, j'étais timide.)

Enquêtrice

• to té timid' (Tu étais timide?)

Denise

• mo té timid / mo annan mo kwen (J'étais timide, j'étais dans mon coin.)

Se profile ainsi un parcours scolaire fluide qui l'amènera jusqu'au collège : « i ka pasé bien / mo ka bien anpran tou sa / é aprè mo alé kolèj aprè é.. / ben sa osi i bien pasé / hmm (ça s'est bien passé, j'apprenais bien et après je suis allée au collège, ça s'est bien passé aussi.) » où elle décide de ne pas poursuivre après la troisième parce qu'elle ne le voulait pas : « normalman pou mo kontinué mo pa lé kontinué / +[aboiements de chiens] (Normalement j'aurais dû continuer mais je ne voulais pas continuer.) », mo arété +[rire] / a mo mèm ki arété (J'ai arrêté, c'est moi même qui ai arrêté.) », et ce même si les professeurs voulaient qu'elle continue (« non éh.. / Yé.. profèsèr ya té lé pou mo kontinué mo pa kontinué enkó (Non euh les professeurs voulaient que je continue mais je n'ai plus voulu continuer.) ». Denise n'explique pas vraiment pourquoi elle a voulu arrêter, mais après plusieurs relances, elle indique que c'est parce qu'elle avait redoublé sans aller plus loin : « non.. mo té redoublé hmm mo pa réussi ké mo examen / (Non, j'ai redoublé, j'ai pas réussi mon examen) ».

Trois histoires de vie bien différentes qui impacteront leurs pratiques langagières et les langues de leur répertoire.

3.2.2.1.2. Les langues de la famille des trois sœurs

Dans cette famille, le parikwaki est une langue de première socialisation principale tant pour la première que la deuxième génération (à l'exception de Denise qui semble également avoir vécu une socialisation préscolaire en créole). Il est une langue encore présente dans les échanges familiaux notamment du fait d'une transmission des grands-parents vers leurs petites enfants, du maintien des échanges en parikwaki entre ceux-ci et leurs enfants et enfin des échanges entre deux des trois sœurs. Enfin, le créole est très présent dans les interactions à différents niveaux.

i. Le parikwaki une langue de première socialisation pour la première et la deuxième génération

Les parents des trois sœurs, tous deux palikurophones, font partie des Parikwene qui sont arrivés au cours des années 1980 à Saint-Georges et qui s'y sont installés définitivement. Ils ont transmis la langue parikwaki à tous leurs enfants. Ils comprennent le créole mais ne le parlent pas.

Les conversations entre parents et les enfants se faisaient majoritairement en parikwaki dans la maison familiale pendant l'enfance des trois sœurs du moins pour Julia et Kelly.

Exemple 30 : "mo té ka palé lang indien"

Illustration 1 (référence n°160128_0007)

Enquêtrice

ké moun isi a mèm / mè an to kaz mèm ké to paran to pa té ka palé kréyol (Avec les gens d'ici même, mais chez toi avec tes parents tu ne parlais pas le créole ?)

Julia

• non mo té ka palé lang indien (Non je parlais l'indien)

Illustration 2 (référence n° 160627_0017)

Enquêtrice

• mais tes parents à toi euh tes parents te parlaient en quelle langue' / à la maison'

Kelly

• euh.. amérindien hmm

Enquêtrice

• et toi tu répondais aussi en amérindien'

Kelly

• oui hmm /

Pour ce qui est de Denise, malgré le fait qu'elle aussi ait été socialisée dans la langue parikwaki et que ses parents s'adressaient à elle exclusivement en parikwaki, nous constatons des différences avec ses sœurs dans les déclarations quant aux langues qu'elle leur parlait :

Exemple 31 : "mo té ka palé kréyol mélanjé indien"

Illustration

Enquêtrice

mè to té ka palé ki lang ké to paran' to manman ké to papa' (Mais tu parlais quelle langue avec tes parents ? Ta mère et ton père ?)

Denise

+[bruit de moteur] mo té ka palé kréyol mélanjé indien *+[rire]* / kréyol *+[pron=pi]* *+[rire]* (Je parlais le créole mélangé avec l'amérindien)

Enquêtrice

a plis kréyol ou plis indien' to té ka palé (C'était plus le créole ou l'amérindien que tu parlais ?)

Denise

• a plis kréyol' oui (C'était plus le créole !)

Enquêtrice

• mè yé té ka palé pou to an ki lang' (Mais eux ils s'adressaient à toi en quelle langue ?)

Denise

• indien (en amérindien)

Enquêtrice

• é to to té ka répond an ki lang alór' / (Et toi alors tu répondais en quelle langue ?)

Denise

• mo té ka palé / mo ka répond yé an kréyol (Je parlais... Je leur répondais en créole.)

[...]

Enquêtrice

• mèt to konet palé indien / to konet palé palikur' (Mais tu sais parler l'amérindien, tu sais parler le palikur ?)

Denise

• mo konèt ti bi pa bokou (Je sais un peu mais pas beaucoup.)

Enquêtrice

• mèt to ka konpran tout' (Mais tu comprends tout ?)

Denise

• oui mo ka konpran tout (Oui je comprends tout.)

Contrairement à ses sœurs, Denise indique d'emblée que lorsqu'elle répondait à ses parents qui lui parlaient en parikwaki, elle le faisait en mélangeant le créole et le parikwaki (« mo té ka palé kréyol mélanjé indien *+[rire]* / kréyol *+[pron=pi]* *+[rire]* (Je parlais le créole mélangé avec l'amérindien) »), ce à quoi, après une question concernant la langue qui était la plus utilisée parmi les deux mentionnées, elle affirme que le créole était prépondérant (« a plis kréyol' oui (C'était plus le créole) »), ajoutant ensuite que lorsqu'ils lui parlaient en parikwaki ses réponses se faisaient en créole (« mo té ka palé / mo ka répond yé an kréyol (Je parlais.. je leur répondais en créole.) ») ? Là où elle affirme une estime de soi positive vis-à-vis de l'école et du français, elle affiche inversement une forme d'insécurité linguistique face au parikwaki : « mo konèt ti bi pa bokou (Je sais un peu mais pas beaucoup) » même si elle déclare tout comprendre quand on lui parle dans cette langue. L'âge auquel elle est arrivée sur le territoire, son absence de scolarisation antérieure au Brésil, et conséquemment sa scolarisation uniquement sur le territoire guyanais, semblent donc avoir joué un rôle non négligeable dans son rapport aux différentes langues de son répertoire et notamment le créole.

ii. Le créole à la croisée d'une langue familiale et d'une langue véhiculaire

Le créole est mentionné à plusieurs reprises dans ces histoires scolaires et employé pour deux des entretiens. Il semble donc jouer un rôle assez important pour les trois sœurs. Julia et Denise déclarent toutes deux avoir parlé en créole pour s'adresser à leurs enseignants avant de parler en français à l'école :

Exemple 32 : le créole pour s'adresser à l'enseignant avant le français

Illustration 1 (référence n°160128_0007)

Enquêtrice

• é ki lang to té ka palé lékol' / (Et quelle langue tu parlais à l'école ?)

Julia

• an kréyol' / (En créole)

Illustration 2 (référence n° 160627_0016)

Enquêtrice

• é ki lang to té ka palé lékol' (Et dans quelle langue tu parlais à l'école ?)

Denise

• mo té ka palé oun tibi kréyol' pa telman (Je parlais un petit peu créole, pas énormément)

Kelly n'évoque pas l'utilisation du créole avec ses enseignants, mais explique que le créole est arrivé avant le français dans son répertoire et la manière dont elle l'a acquis :

Exemple 33 : "en commencement on parle le créole déjà"

Illustration

« au début que je suis venue en Guyane que j'étais petite / et puis je parlais mes langues / mes parents me parlaient avec moi / mes langues après j'ai écouté les gens parler de.. parler en créole / +[conv] et j'ai mettre / mon.. oreille attentif comment les gens parlent / exprimer en créole tout ça après j'ai commencé à répéter / petites mots / +[pron=pi] un mot qui... qui n'est pas difficile / c'est là que j'ai appris exprimer avec mes petits camarades mes ptits amis / lorsque je vois mes amies apprendre qui sont ici déjà / parler créole et puis j'ai répété / après / je commencé dialoguer en créole tout ça / mais avant ça j'ai dialogué en mes langues / après j'ai répété / je commencé parler créole après j'ai écouté la radio comment les gens parlaient en créole et tout ça [...] en commencement on parle le créole déjà »

Kelly et Denise précisent en outre toutes les deux que c'est avec leurs camarades qu'elles ont acquis cette langue :

Exemple 34 : le créole, langue des pairs

Illustration 1 : Kelly

« c'est là que j'ai appris exprimer avec mes petits camarades mes ptits amis / lorsque je vois mes amies apprendre qui sont ici déjà / parler créole et puis j'ai répété »

Illustration 2 : Kelly

Enquêtrice

• hmm (oui) avec qui tu as appris le créole'

Kelly

• avec les enfants entre nous même tu vois

Enquêtrice

• d'accord

Kelly

• et puis j'ai écouté oui j'ai écouté les plus grands qui parlaient le créole / après j'ai essayé ' parler avec euh les camarades tout ça / c'est ça que j'ai appris +[b] /

Illustration 3 : Denise

Enquêtrice

• é ké sé kamarad ya to té ka palé ki lang' (Tu parlais quelle langue avec tes camarades ?)

Denise

• kréyol +[rire] (le créole)

Enquêtrice

donk to té anpran kréyol' ké ti moun to... koté to anpran kréyol a' (Donc tu as appris le créole ? Avec qui ? Où as-tu appris le créole ?)

Denise

• lékol (à l'école)

Leur présence en Guyane depuis un jeune âge, voire un très jeune âge pour ce qui est de la plus jeune sœur Denise, peut expliquer le fait que ces trois sœurs partagent quotidiennement la langue créole dans leurs conversations avec les autres personnes de la commune mais aussi par le fait qu'elles vivaient depuis leur jeunesse dans un contexte où les enfants sont confrontés de façon quotidienne à cette langue locale qui est véhiculaire dans la commune de Saint-Georges de l'Oyapock et qui est également une langue parlée quotidiennement à l'école entre enfants. Il s'agirait alors d'une « acculturation sociolangagière spontanée » (Adami, 2012).

3.2.2.2. Le rôle des grands-parents dans la transmission du parikwaki

Lors de l'enregistrement « chez Camille » son conjoint était décédé quelques temps auparavant. Elle habite, pour rappel avec Denise et la famille de celle-ci dans la maison familiale au village Espérance 1.

3.2.2.2.1. Le parikwaki, langue principale des échanges avec la deuxième génération

Comme nous l'avons déjà souligné précédemment la génération des grands-parents a transmis uniquement le parikwaki et ne communique qu'en parikwaki avec ses enfants aujourd'hui encore.

Exemple 35 : le parikwaki, langue privilégiée des grands-parents avec leurs enfants

Illustration 1 : Julia

Enquêtrice

hmm / (oui) é... / lè to té pli gran lè to vin pli gran es ke / a kaz to paran / to té ka palé / toujou ké palikur (quand tu as grandi quand tu es devenue adulte est-ce que chez tes parents tu parlais toujours en palikur)

Julia

• hmm / (oui)

Enquêtrice

• palikur selman yé té ka palé pou zot / (ils vous parlaient qu'en palikur ?)

Julia

- hmm (oui)

Illustration 2 : Julia (référence n°160128_0007)

Enquêtrice

- to manman ké to papa ka palé kréyol' (Ta mère et ton père parlent le créole?)

Julia

- hmm / (oui)

Enquêtrice

d'accord / +[aboiments de chien] mè si a yé ka palé pou to yé ka palé ki lang' / (Mais si ce sont eux qui te parlent ils s'expriment en quelle langue ?)

Julia

- indien hmm (l'indien oui)

Illustration 3 : Kelly (référence n° 160627_0017)

Kelly

au début que je suis venue en Guyane que j'étais petite / et puis je parlais mes langues / mes parents me parlaient avec moi / mes langues après j'ai écouté les gens parler de.. parler en créole

[...]

Kelly

- hmm (oui) c'est palikur premier avec mes parents mais / créole c'est ici

Illustration 4 : Denise (référence n° 160627_0016)

Enquêtrice

jis aprésan to paran ka palé indien ké to' / (Jusqu'à aujourd'hui tes parents te parlent en amérindien ?)

Denise

- hmm (Oui)

Cela est également perceptible dans l'extrait d'interaction suivant où la grand-mère, Camille, utilise d'emblée le parikwaki pour enjoindre à Kelly de prendre une chaise pour l'enquêtrice qui elle n'est pas locutrice de cette langue :

Illustration 4 (Village Espérance 1_ Famille de Julia_ 06/07/2018_ Int 1)

Illustration

14[4E] KELLY ha: isabelle/ ((rires))

15[5B] CAMILLE <((en parikwaki)) iwi pohow evwit gudahan>
(prends-lui une chaise)

Le décompte des langues utilisées dans les différents tours de parole dans l'interaction enregistrée chez Camille confirme la prédominance de l'utilisation du parikwaki par Julia, Kelly et leur mère. Le parikwaki n'apparaît pas du tout dans les tours de parole de Denise qui s'exprime donc exclusivement en français et en créole. Ceci confirme qu'au sein de cette fratrie les pratiques langagières diffèrent. En effet, les aînées qui ont été beaucoup moins scolarisées selon leurs déclarations, s'adressent dans leur langue de première socialisation avec leur mère tandis que

la plus jeune, la seule qui ait été scolarisée jusqu'en troisième, s'adresse à elle en créole. Elle s'adresse à son fils en français et sa nièce, Solène (la fille de Julia) en français et en créole.

Ainsi, même chez les enfants de la deuxième génération, dans une famille où tous les enfants ont été socialisés dans la même langue première, celle-ci peut être menacée notamment par les institutions scolaires et la scolarisation qui peuvent « s'avérer une entrave dans la préservation de la langue et de la culture d'un groupe ethnique minoré » (Haque 2019a : 43).

Les processus s'opérant chez Denise font écho au modèle proposé par Fishman (1964) « selon lequel la première génération d'immigrés commence à apprendre la langue du pays d'accueil mais ne la parle pas à ses enfants, qui, de leur côté, commencent à acquérir une compétence dans la nouvelle langue à l'école et avec leurs camarades » et deviennent ainsi bilingues. Le fait que Julia et Kelly ne se conforment pas à ce modèle semble ainsi être fortement lié à leur parcours scolaire semé d'embûches. Reste à savoir si la suite du processus décrit par Fishman s'appliquera pour les enfants de Denise et de ses sœurs de manière différenciée : « la troisième génération tend à basculer complètement vers la langue du pays d'accueil s'il n'y a aucun contact avec la première génération monolingue », et si la présence de la première génération jouera un rôle dans ce domaine. En ce qui concerne cette dernière, on observe cependant que s'ils ont partiellement acquis une des langues parlées dans le pays d'accueil (le créole), cela n'a pas forcément été le cas du français mais que, par ailleurs ils ont bien, conformément au modèle, continué à ne transmettre que le parikwaki à leurs filles.

3.2.2.2.2. Le parikwaki, langue de prédilection de la grand-mère avec ses petits-enfants

Camille, la mère des trois sœurs, s'adresse aussi exclusivement en parikwaki à ses petits-enfants comme nous le montrent les extraits de biographie langagière et d'interactions présentés ci-dessous.

Exemple 36 : le parikwaki en direction des petits-enfants

Illustration 1 : référence n°160128_0008

Enquêtrice

• et avec tes grands-parents / ils te parlent en quelle langue

Chantal

• palikur /

Dans cet entretien, Chantal, la fille aînée de Julia, déclare que les grands-parents lui parlent en parikwaki. Denise déclare des pratiques similaires en direction de ses propres enfants :

Illustration 2

Denise

hm hm pit tèt lanné prochaine / mè i ka anpran hein / i ja konet / **so gran mèr ja ka palé kél so gran pèr ka palé kél** / (Non peut être l'année prochaine, mais elle (sa fille) apprend, elle sait déjà, sa grand-mère et son grand-père lui parlent déjà.)

L'extrait d'interaction suivant semble confirmer cette utilisation préférentielle du parikwaki par la grand-mère, Camille, pour s'adresser à ces petits-enfants⁶¹.

Illustration 3 : « chez Camille »

22[6E] PFS ((pleurs))
23[5E] CAMILLE ah::
24[6E] PFS ((pleurs))
25[5B] CAMILLE <((en parikwaki)) **miniw akiw akabdat**> (laisse le collier)
26[6E] PFS ((pleurs))
27[5B] CAMILLE <((en parikwaki)) **uya man**/ [(inaud.)]> (allons essayer [(inaud.)])

Si le fait que les grands-parents parlent en parikwaki à leurs petits-enfants dans cette famille, l'utilisation de cette langue par ces derniers semble varier en fonction de certains facteurs : s'ils vivent ou non avec les grands-parents, s'ils vivent ou non dans le village notamment. Ainsi, les déclarations de Denise, qui vit avec ses enfants dans la maison de sa mère, laissent entendre que ceux-ci répondent en créole à leurs grands-parents mais parfois aussi en parikwaki.

Exemple 37 : "yé ka répond kréyol aprè sa yé ka tounen un peu indien"

Illustration

Enquêtrice

• ké yé gran mèr i ké yé gran pèr / sé timoun yan ki lang yé ka palé (Avec leur grand-mère et leur grand-père, quelle langue tes enfants parlent-ils ?)

Denise

• en indien (En amérindien)

Enquêtrice

• en indien selman +[chant de coq] é yé ka répond en ki lang' / lè sé gran moun yan ka palé pou yé / yé mèm ka répond en ki lang (En amérindien seulement, et ils répondent en quelle langue ?) Quand leurs grands-parents leur parlent, ils leur répondent en quelle langue ?)

Denise

• yé ka répond éh kréyol kél / aprè sa yé ka tounen un peu indien (ils leur répondent euh en créole, et après ils changent ils parlent un peu en amérindien.)

⁶¹ Nous en verrons d'autres exemples ci-dessous.

En ce qui concerne les enfants de Julia pour lesquels nous avons des données, la situation semble un peu différente comme nous allons le voir avec sa fille Solène qui a grandi dans le village. Une interaction illustre tout particulièrement les caractéristiques des modalités de communication entre la grand-mère Camille et sa petite-fille Solène. Nous allons la décrire plus en détail afin de mieux comprendre ces pratiques. Il s'agit de l'interaction enregistrée chez Camille durant laquelle sa fille Solène interagit au téléphone avec différents interlocuteurs dont sa grand-mère. Solène se trouve en France, à Fresnes, à ce moment-là.

En début de séquence Solène utilise le créole en introduisant un mot parikwaki pour évoquer sa grand-mère. Il s'agit de la seule fois où elle utilisera cette langue.

Exemple 38 : "avya"

Illustration

81[3A]	ENQ	ah bon/ (.) t'es où là toi/ (.) à poitiers non/
82[2A]	SOLENE	ah moi je suis à fresnes/
83[3A]	ENQ	ah: t'es à fresnes/ mais naoma t'a vue/
84[2A]	SOLENE	oui/ je l'ai vu
85[3A/C]	ENQ	ah ouais d'accord ok (.) <((en créole)) <i>é ben pasé gran-mèr a</i> > (et ben passe lui la grand-mère)
86[1B]	JULIA	((rires)) <((en parikwaki)) <i>maviyasa avya/</i> > (passe grand-mère)
87[2C/B]	SOLENE	<i>koté avya yé/ (.) koté avya/</i> (où elle est grand-mère? où est grand-mère ?)
88[3B]	CAMILLE	<((en parikwaki)) <i>ay nah (.)</i> > (je suis là)

Je suis au téléphone avec Solène avec laquelle j'échange en français, puis pour interpellier sa mère, Julia, j'emploie le créole (ligne 85), langue que nous utilisons habituellement entre nous. Je lui demande de lui passer sa grand-mère. Celle-ci s'adressant à sa sœur Denise lui demande en parikwaki de le faire, c'est alors que la petite fille intervient (ligne 87) en demandant où est cette dernière passant du français, qu'elle utilisait avec moi au créole dans lequel elle « insère » (au sens de Auer, 1996) un mot en parikwaki « avya (grand-mère) ». L'emploi de ce terme peut faire l'objet de plusieurs hypothèses : a) un usage familial habituel de ce terme, b) une marque d'affection, de proximité ou encore de respect vis-à-vis de l'âge de la grand-mère car comme le souligne Hmed (2003 : 138) : « si ce terme parce qu'il est celui d'un lien de parenté, dénote une certaine proximité affichée, il n'en reste pas moins également un terme dénotant une certaine hiérarchie (de l'âge) » ou tout simplement à une forme d'alignement sur le terme employé par Julia. Cette dernière hypothèse semble se confirmer car juste après pour s'adresser à Camille elle va utiliser « grand-mère » en français (ligne 90) :

Exemple 39 : "avya" ou "grand-mère"

Illustration

88[3B]	CAMILLE	<((en parikwaki)) <i>ay nah (.)</i> > (je suis là)
--------	---------	--

89[1B] JULIA <((en parikwaki)) **kwis** > (ça y'est)
 90[2C] SOLENE <((en créole)) *ki sa ou gen gran-mèr/* > (qu'est-ce que tu as grand-mère ?)
 91[3B] CAMILLE <((en parikwaki)) **ay nah (.) nah bat ay** > (je suis là, je suis assise là)

Par ailleurs, « avya » ne sera utilisé qu'une seule fois, là où « grand-mère » sera utilisé pour la suite de l'échange (trois occurrences).

L'échange suivant, illustre donc les choix préférentiels de Solène et de Camille, la première utilisant exclusivement le créole tandis que la seconde utilise le parikwaki.

Exemple 40 : des échanges asymétriques entre la grand-mère et ses petits-enfants

Illustration

Interaction n° 5 : Village Espérance 1_ Famille de Julia_ 06/07/2018_ Int 3

90[2C] SOLENE <((en créole)) *ki sa ou gen gran-mèr/* > (qu'est-ce que tu as grand-mère ?)

91[3B] CAMILLE <((en parikwaki)) **ay nah (.) nah bat ay** > (je suis là, je suis assise là)

92[2C] SOLENE <((en créole)) *to malad/* > (tu es malade ?)

93[3B] CAMILLE hmm (.) <((en parikwaki)) **ndukwanaw** (oui, je suis toujours pareil)

[...]

95[1C] JULIA *sa to gen/ (.) [sa to gen/] ((bruit))* (qu'est-ce que tu as ? qu'est-ce que tu as ?)

96[3B] CAMILLE <((en parikwaki)) [**nah kaya pahavute nah**] > (j'ai mal partout)

97[2C] SOLENE <((en créole)) *hein::/ (.) mè: to pa alé lopital/* > (tu n'es pas allée à l'hôpital ?)

98[3B] CAMILLE <((en parikwaki)) [**ya nah tivik lopital heneme**] > (oui je suis allée à l'hôpital mais)

[...]

100[2C] SOLENE <((en créole)) *ki sa yé di to/* (qu'est-ce qu'ils t'ont dit?)

101[3B] CAMILLE <((en parikwaki)) **ikaka iveyti nutuh (.) nah hyga** > (on me donne des médicaments et puis je les prends)

102[2E] SOLENE ([inaud.])

103[3B] CAMILLE <((en parikwaki)) **nah ayta aka karayt** > (je suis là avec ma maladie)

104[2C] SOLENE <((en créole)) *mo té ka doumandé nouvel (.) lot jou a mo té ka doumandé nouvel pa mamay* > (j'avais demandé des nouvelles, l'autre jour j'ai demandé des nouvelles à maman)

105[3B] CAMILLE <((en parikwaki)) **metekwa nah kanikaw** > (maintenant je commence à prendre des forces)

[...]

107[3B] CAMILLE <((en parikwaki)) **ku nah dukugis kwis ka ikwa nah kanikaw adah na wew** > (quand je suis couchée je n'arrive plus à me lever et marcher)

108[2C] SOLENE <((en créole)) mè gran-mèr a pou pozé to kól > (mais grand-mère il faut te reposer)
 109[3B] CAMILLE hmm <((en parikwaki)) ay nah > (ben je suis là)
 110[2E] SOLENE ((rires))

On constate que l'échange est fluide entre Chantal et sa grand-mère, qu'elle comprend bien les propos de celle-ci comme à la ligne 100 où elle lui demande ce qui lui a été dit à l'hôpital. Le modèle qui illustre donc les échanges entre Chantal et sa grand-mère est bien celui de l'« alternance relative-aux-participants et à leurs préférences » (Auer, 1996 : 10) où les choix de langues entre les interlocuteurs sont clairement divergents, et plus spécifiquement le type « 2a) A1 B2 A1 B2 [...]»⁶². La structure de ces échanges met ainsi en évidence l'asymétrie complète entre la langue que la grand-mère parle à ses petits-enfants et celle que ceux-ci lui parlent. Le module conversationnel IIa est donc bien celui qui s'applique avec une « divergence persistante dans les choix de langues. » Selon Auer (1996), ce type de structure est en général liée aux compétences des interlocuteurs même s'il peut également s'agir de marqueurs de préférences. On peut supposer ici que les deux participantes n'ont pas les ressources suffisantes dans chacune des langues utilisées pour communiquer dans une langue commune. Cependant, comme dans le cas de la famille de Lewis, on constate que la langue choisie pour communiquer par la petite-fille montre une adaptation aux langues du répertoire de sa grand-mère qui peut effectivement comprendre le créole mais serait beaucoup moins à l'aise si elle lui parlait en français. Leur choix de langue constitue donc comme le dit (Auer 1996 :14) « leur option préférée ». Cela explique en effet, pour un point de vue structurel, aucune des participantes ne met en évidence de négociation de langue, chacune d'elles persistant dans leur choix de langue.

Le modèle de Fishman (1966) semble donc s'appliquer pour les enfants de Julia avec une « érosion de la langue d'origine/héritée » chez la troisième génération également constatée par Fibbi et Matthey (2010 : 67) dans des situations de migrations mais avec le maintien d'une compétence de compréhension du fait de l'utilisation du parikwaki par la grand-mère. C'est bien cet environnement spécifique qui impacte le maintien d'une compétence partielle dans cette langue car, contrairement aux petits enfants qui vivent dans le village, proches des grands-parents, ceux qui n'habitent plus dans le village et n'ont plus cette proximité avec la première génération et les autres membres de la famille n'ont apparemment pas maintenu cette compétence partielle. C'est semble-t-il le cas pour les enfants de Kelly, qui habitent dans un autre quartier de la commune à environ 2 kilomètres du VE1, pour lesquels elle doit jouer un rôle de traductrice lorsqu'ils rendent visite à leurs grands-parents :

⁶² Ces séquences ont été observées notamment par Gal (1979) et Alvarez-Caccamo (1990).

Exemple 41 : "ils ne comprennent rien du tout"

Illustration

Enquêtrice

• avec tes / ta maman et ton papa ils parlent parikwaki les enfants

Kelly

• hmm

Enquêtrice

• tes parents leur parlent en parikwaki

Kelly

• oui

Enquêtrice

• et eux ils répondent en parikwaki'

Kelly

• non

Enquêtrice

• non

Kelly

• ils ne comprennent rien du tout *+ [rire]*

Enquêtrice

• donc comment ils font'

Kelly

• hen ben ils me demandent / ce qui.. disent mes parents mais après je les traduis

3.2.2.2.3. Synthèse

Ainsi, les échanges entre la grand-mère et ses enfants et petits-enfants peuvent se résumer en trois schémas :

- échanges avec les enfants

Pour la deuxième génération, deux cas de figure se profilent avec d'un côté des échanges avec Julia et Kelly qui semblent se faire exclusivement en parikwaki, de manière symétrique :



Figure 47 : des échanges symétriques entre Julia, Kelly et leur mère

Inversement, ces échanges prennent une forme asymétrique avec sa fille Denise et les enfants de Julia :

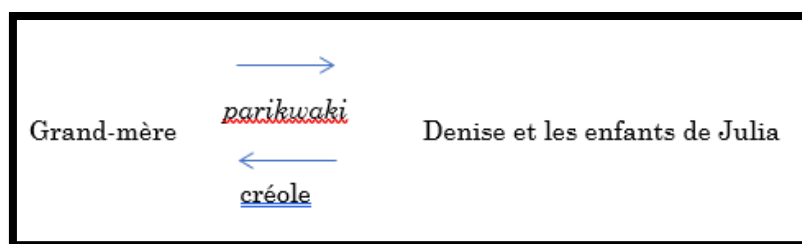


Figure 48 : des échanges asymétriques entre Denise, les petits-enfants et leur mère/grand-mère

Tandis que là où Denise semble faire le choix de ne pas utiliser le parikwaki, ses propres enfants continuent à l'utiliser conjointement au créole lorsqu'ils s'adressent à leur grand-mère. Enfin, dans le cas des enfants de Kelly, la communication semble rompue et nécessite un travail de traduction de la part de celle-ci.

Certes, les observations de Fishman (1966) ou encore Fibbi et Matthey (2010) qui soulignent le rôle majeur que jouent l'acculturation scolaire et environnementale dans les pratiques langagières familiales ; cependant, les exemples qui précèdent mettent en évidence des choix qui peuvent varier en fonction de nombreux facteurs comme le lieu de résidence, la présence des grands-parents ou encore les histoires individuelles.

3.2.2.3. Les trois sœurs et la famille élargie

Rappelons que les trois sœurs ont été socialisées dans la langue parikwaki par des parents palikurophones exerçant une politique linguistique familiale qui consistait dans l'utilisation du parikwaki comme la seule langue familiale. Cette politique linguistique familiale n'était pas « énoncée » (Madhura 2014 : 39) mais basée sur l'exclusivité de celle-ci dans le foyer.

A travers les schémas des différentes langues utilisées en fonction des membres de la famille ci-dessous, on constate que le parikwaki est encore présent dans les échanges entre les sœurs qui interagissent quotidiennement en langue parikwaki, et plus particulièrement Julia et Kelly. L'emploi quotidien de la langue parikwaki chez ces deux sœurs est ainsi lié comme le rappelle Madhura (2014 : 39) au « contact continu qu'elles ont eu avec cette langue » depuis leur jeune âge. Mais nous remarquons également que, pour une même génération, la situation peut être différente compte tenu des pratiques de Denise et de son histoire singulière d'une socialisation langagière double dès sa petite enfance. Nous allons donc maintenant étudier de façon plus précise les interactions de cette famille afin de porter un éclairage sur les différentes langues employées ainsi que sur les choix de langues utilisés en fonction des interlocuteurs pour les différentes générations.

3.2.2.3.1. Trois sœurs dans la maison de leurs parents

Quatre langues sont utilisées et s'entremêlent dans ce corpus plurilingue où l'on observe un certain nombre d'alternances codiques. Il révèle ainsi des « dynamiques

propres au plurilinguisme familial » (Unterreiner, 2014 : 97). « De manière générale, chaque alternance [...] rend également manifestes les compétences bilingues » des différents interlocuteur » (Auer 1996 :10).

Comme pour toute séquence d'ouverture, celle de cette interaction est ritualisée (Vion, 2000) et nos choix de langues respectifs sont autant de négociations de ma place en ce qui me concerne ou de renforcement de ma légitimité notamment par Kelly. Se jouent également nos choix préférentiels dans nos échanges quotidiens ou encore des concessions et des adaptations pragmatiques en fonction de nos interlocuteurs.

Exemple 42 : une enquêtrice, trois soeurs, trois langues

Illustration 1

1[1A]	ENQ	bonjour bonjour//:
2[2/4A]	DENISE	bonjour isabelle/
3[1B]	ENQ	ba pis ay/ (bonjour)
4[4A]	DENISE	oui/
5[5A/B]	CAMILLE	oui <((en parikwaki)) kabay nah > (je vais bien)

J'introduis donc la séquence avec une salutation en français adressée à tous les membres de la famille présents, Denise s'aligne en me répondant dans la même langue (ligne 2). Je reprends la salutation en parikwaki cette fois mais ceci amène une réponse différenciée selon les interlocuteurs, Denise choisissant de rester sur le français (ligne 4) tandis que la grand-mère me répond en français puis en parikwaki (ligne 5), cette alternance-relative-aux-interlocuteurs peut trouver deux explications : a) une sorte de double alignement, un avec le choix de langue de Denise et un avec mon choix de langue ou b) une norme implicite qui veut que l'on parle français avec moi (puisque je ne suis pas identifiée comme locutrice de parikwaki) doublée d'une forme d'obligation de me renvoyer la salutation dans la langue que j'ai utilisée.

L'échange suivant est la poursuite des salutations, cette fois-ci avec Kelly.

Illustration 2

9[3B]	KELLY	<((en parikwaki)) paraknaba (.) parye pimowkan > (tu peux rentrer, qu'est-ce que tu veux ?)
		[...]
11[3B/A]	KELLY	[<((en parikwaki)) parye pimowkan >] <((en français)) qu'est-ce que tu veux / > <((en parikwaki)) pis ewne paha arikna > (qu'est-ce que tu veux ? tu amènes quelque chose ?)

Kelly m'invite à rentrer en me parlant en parikwaki et m'interroge, successivement en parikwaki (ligne 9) et en français (ligne 11) sur la raison de ma venue qui n'était pas prévue. L'emploi du parikwaki pour s'adresser à moi peut s'expliquer par le fait que j'ai moi-même utilisé le parikwaki pour la saluer mais elle utilise quand

même le français pour faciliter ma compréhension, là encore il s'agit d'une alternance-relative-aux-interlocuteurs. Je poursuis en français en m'alignant sur la seule des deux langues qu'elle a choisies pour lui répondre, puis passe au créole afin de m'adresser à sa sœur Julia.

Illustration 3

12[1A/C]	ENQ	mais rien (.) rien de bon <((en créole)) <i>é to/</i> >
13[2C]	JULIA	<i>mo asiz la</i>
14[3E]	KELLY	ha: isabelle/ ((rires))
15[5B]	CAMILLE	<((en parikwaki)) iwi pohow evwit gudahan > (prends-lui une chaise ?)
16[4C]	DENISE	<((en créole)) <i>i pa gen/</i> > (<i>y en a pas</i>)
17[1C]	ENQ	<i>to té bliyé mo (.) déjà la/ (tu m'avais déjà oublié)</i>
18[2C]	JULIA	[<i>non/ / mo pa bliyé</i>] <i>mo vin méné lète pou denise</i> (.) <i>pou i ékri bay mo adres (non je n'ai pas oublié, je suis venue emmener une lettre à Denise, pour qu'elle écrive l'adresse pour moi)</i>

Julia s'aligne (ligne 13) sur mon choix du créole pour répondre à ma question et nous continuons l'échange dans cette langue. Cette séquence d'ouverture se clôture par l'explication de ma présence chez Denise et sa mère qui est liée au fait que j'avais rendez-vous avec Julia et que celle-ci n'étant pas présente je me suis rendue à la maison familiale afin de la retrouver. Un échange parallèle se fait entre Denise et sa mère (lignes 15 et 16) qui clôture également l'acceptation de ma présence avec la grand-mère lui demandant de me trouver une chaise et où l'on constate encore une fois, en ce qui concerne Denise, l'asymétrie de ces échanges avec sa mère (GM>D : pal, D>GM cr).

S'ensuit un échange entre Julia et Kelly qui met en évidence une habitude de l'emploi du parikwaki entre elles. Cet échange porte sur la situation de Solène qui est en train d'échanger au téléphone avec Denise et de manière enchâssée, à partir de la ligne 32, sur le fait d'amener une chaise afin que je puisse m'asseoir.

Exemple 43 : le parikwaki, langue préférée entre Julia et Kelly

Illustration

29[3B]	KELLY	<((en parikwaki)) kuri eg misakwa pahapo (.) mmah yumah gu xanah > (<i>maintenant elle habite seule, elle n'a pas de chambre</i>)
30[2E]	JULIA	hmm
31[3B]	KELLY	<((en parikwaki)) mmah eg ka ivega > (<i>pourquoi elle ne cherche pas ?</i>)
32[2B]	JULIA	<((en parikwaki)) awaku yuma gukakwarisima (0.3) ewk ayta (<i>parce qu'elle n'a pas d'argent... amène</i>)
33[3B]	KELLY	<((en parikwaki)) ayasamak eg dax/ > (<i>combien elle touche?</i>)
34[2B]	JULIA	<((en parikwaki)) numabuy kanikaw > (<i>emmène, j'ai pas envie de me lever</i>)

Ainsi, l'usage du parikwaki, en ce qui concerne Julia et Kelly, est habituel, contrairement à Denise, ce qui pourrait s'expliquer par leur arrivée plus tardive sur le territoire et une scolarisation plus courte. Julia passe ensuite au créole pour s'adresser à moi afin que je puisse m'installer et nous continuons dans cette langue. L'extrait suivant illustre encore une fois l'adaptation aux interlocuteurs avec l'emploi du parikwaki entre sœurs et l'emploi du créole lorsque je suis impliquée dans la conversation et l'emploi du français de la part de la grand-mère lorsqu'elle s'adresse à moi. On trouve ainsi quatre échanges parallèles qui illustrent chacun des choix de langues liés aux interlocuteurs soit pour des raisons de choix préférentiels, soit pour des raisons d'adaptation aux compétences :

Tableau 18 : quatre échanges parallèles

Interlocuteurs	Julia-Denise	Julia>neveu	Julia-Denise>enquêteur	GRM->enquêteur
Lignes	42, 46, 52, 54	43	48, 49	55
Thème	Chantal	pleurs	Pleurs	objet tombé
Langue	Parikwaki	parikwaki	Créole	Français

Exemple 44 : des conversations parallèles, des choix de langues parallèles

Illustration

42[2B] JULIA <((en parikwaki)) **chantal ka tamekemahad ndahan nah awna gutkis adahan tamak (.) nah hya egkis tivikad** > (Chantal ne veut pas écrire ce que je lui ai dit de faire, mais ils sont partis)

43[6E] PFS ((pleurs))

44[2B] JULIA <((en parikwaki)) **mnah pis kamara (.) kamara gubo kyavu/** > (t'as pas honte, t'as pas honte devant la dame ?)

45[6E] PFS ((pleurs))

46[2B] JULIA <((en parikwaki)) **nah ayta tamakis (.) nah muwaka awahkiswiye** > (je suis venue faire écrire parce que je dois envoyer)

47[5E] CAMILLE ah:: aïe aïe/

48[2C] JULIA *sa ti boug a/ (ce petit garçon hein)*

49[3C] KELLY *lè i kòlè i kòlè mèm il (quand il est fâché, il est bien fâché)*

50[6E] PFS ((pleurs))

51[5B] CAMILLE <((en parikwaki)) [(inaud.)]/ >

52[2B] JULIA <((en parikwaki)) **kuweweneh nah awahkiswinad kuweweneh (.)** > (je vais l'envoyer tout à l'heure)

53[1C] ENQ *a kisa ki tonbé/ ba mo alé chèche sa (0.3) (mais qu'est-ce qui est tombé ? laisse-moi aller chercher ça)*

54[2B] JULIA <((en parikwaki)) **awaku kadahan hyeg ay/** > (parce qu'il y a du monde-là)

55[5A] CAMILLE merci madame

Ainsi, dans cet extrait, on constate une fois encore que Julia et Kelly utilisent préférentiellement le parikwaki entre elles. Leur emploi du créole aux lignes 48 et 49 pourrait certes être analysé comme une alternance-relative-au-discours permettant d'insister sur le comportement difficile du petit garçon par le fait de changer de langue. Choix est cependant fait d'y voir ici encore une alternance-relative-aux-participants avec la volonté de m'inclure dans la conversation de la part de Julia (suivie par Kelly). En effet, à la ligne 44, lorsqu'elle s'adresse à son neveu Julia insiste sur le fait que son comportement fait honte du fait de ma présence : « **mnah pis kamara (.) kamara gubo kyavu/** > (t'as pas honte, t'as pas honte de la dame ?) ». Enfin, on voit ici que Julia fait le choix du parikwaki pour s'exprimer avec son neveu ce qui peut laisser penser que c'est un choix qu'elle fait avec les enfants en général.

Même si les interventions de Denise et les interactions avec elles sont rares, elles semblent conforter sa différence vis-à-vis des pratiques langagières de ses sœurs et suggèrent des indices quant à la langue qu'elle emploie de manière préférentielle avec son fils. Dans toutes ses interventions le parikwaki n'est jamais employé quel que soit l'interlocuteur : avec sa mère elle s'exprime en créole, avec moi en français, avec sa nièce, Solène, en français et en créole ou encore avec sa sœur Julia comme on le constate dans les extraits suivants :

Exemple 45 : des adaptations aux interlocuteurs mais pas d'utilisation du parikwaki

Illustration 1 : avec l'enquêtrice

1[1A]	ENQ	bonjour bonjour//:
2[2/4A]	DENISE	bonjour isabelle/
3[1B]	ENQ	ba pis ay/
4[4A]	DENISE	oui/

Illustration 2 : avec sa mère

15[5B]	CAMILLE	<((en parikwaki)) iwi pohow evwit gudahan > (prends-lui une chaise ?)
16[4C]	DENISE	<((en créole))i pa gen/> (y en a pas)

Illustration 3 : avec sa nièce, Solène

28[4C/A]	DENISE	((en téléphonant)) <((en créole)) mo ka ékri > quatre-vingt-quatorze rue de la liberté quatre-vingt-quatorze deux-cent-soixante/(j'écris quatre-vingt-quatorze rue de la liberté quatre-vingt-quatorze deux-cent-soixante ?)
----------	--------	--

Illustration 4 : avec son fils

57[6A]	PFS	maman/
58[4A]	DENISE	attends/ attends bébé/ (0.2)

Et si sa mère continue de lui parler en parikwaki (illustration 2 ci-dessus), il semblerait que sa sœur Julia lui parle en créole contrairement au choix effectué avec Kelly pour lui demander de passer le téléphone à sa mère afin qu'elle échange avec Solène :

Illustration 5 :

59[2C] JULIA ((en téléphonant)) pasé gran moun/ (passe à grand-mère)

On notera ici l'emploi de « gran moun » par Julia alors que ce terme de référence semble être employés de manière préférentielle en parikwaki habituellement. Ceci peut être lié à Denise mais on peut aussi l'analyser comme une marque de fort respect par rapport à « gran-mèr ».

Les pratiques langagières dans cette famille semblent correspondre aux caractéristiques du village espérance 1 évoquées dans ci-dessus (chapitre 3, section 2 et chapitre 7 section 7) avec une transmission du parikwaki effectuée majoritairement par la première génération, et une transmission de la deuxième vers la troisième génération qui peut inclure le parikwaki mais en général avec d'autres langues. Cependant, nous constatons également que les parcours individuels, scolaires ou liés à l'âge d'arrivée sur le territoire, influent également sur les pratiques familiales du fait des différences observées entre Julia et Kelly, d'une part, et Denise d'autre part.

3.2.2.3.2. Julia : « je n'ai pas de langue »

i. Mo té palé lang indien », le créole « ké moun isi a mèm », le français et le portugais « pa telman bokou

L'extrait d'entretien ci-dessous permet de mettre en évidence le rapport qu'entretient Julia avec les différentes langues de son répertoire :

Exemple 46 : Julia, le parikwaki comme L1, le créole langue acquise avec les pairs, le français "pas beaucoup"

Illustration 1 : le créole « ké moun isi a mèm »

Enquêtrice

mé / +[bb] euh / to anpran / kréyol a ké ki moun' / pas ke (Mais tu as appris le créole avec qui ?)

Julia

• ké sé / ké moun isi a mèm / (Avec, avec les gens d'ici même)

Illustration 2 : « mo té ka palé lang indien »

Enquêtrice

ké moun isi a mèm / mèn an to kaz mèm ké to paran to pa té ka palé kréyol (Avec les gens d'ici même, mais chez toi avec tes parents tu ne parlais pas le créole ?)

Julia

• non mo té ka palé lang indien (Non je parlais l'indien)

Enquêtrice

• é to paran pa té ka palé kréyol' (Et tes parents ils ne parlaient pas créole ?)

Julia

• non / hm hm (non, non)

[...]

Enquêtrice

• é to pa anpran dot lang' / (Et tu n'as pas appris d'autres langues ?)

Julia

• hm hm non (non , non)

Enquêtrice

• a par kréyol a' (A part le créole)

Julia

• hm hm a té lang indien (Non, c'était l'indien)

Illustration 3 : le français « pa telman bokou »

Enquêtrice

• é fransè a alors' / (Et le français alors ?)

Julia

• +[pron=piʃ] pa telman bokou / (Pas beaucoup)

Enquêtrice

• koté to anpran lékol' (Où l'as-tu appris, à l'école ?)

Julia

• isi a mèm a lékol (Ici même)

Enquêtrice

• à l'école'

Julia

• hmm (oui)

[...]

Enquêtrice

mè es to té ka konpran lè profésèr té ka palé to an fransè pas ke a an fransè i té ka palé to / to té ka konpran non' (Mais est-ce que tu comprenais quand le professeur te parlait en français , parce que c'est en français qu'il te parlait. Tu comprenais ?)

Julia

• oui mo ka konpran tibi pa bokou (Oui je comprenais un petit peu pas beaucoup) /

[...]

Julia

mè mo ka trapé lè mo ka palé fransè i difisil pou mo tibi (Je trouve que quand je parle le français c'est difficile pour moi un peu.)

Enquêtrice

• hmm / et aprésan to ka palé fransè' (D'accord, et maintenant tu parles le français ?)

Julia

• hm hm Isabelle pa kór non / (non, Isabelle pas encore)

Enquêtrice

• mé to ka konpran' / (Mais tu comprends ?)

Julia

• oui mo ka konpran (Oui je comprends)

Enquêtrice

• mè to pa ka palé (Mais tu ne le parles pas ?)

Julia

• pou répété mo pa konèt / telman bokou bokou / (Je ne sais pas le répéter)

Enquêtrice

• hmm (oui)

Julia

• mo ka répété-l mal mal (Je le répète très mal)

Illustration 4 : le portugais, « mo ka palé mé un tibi pa bokou »

Enquêtrice

• to pa anpran portugè' (Tu n'as pas appris le portugais ?)

Julia

• hm hm (non)

Enquêtrice

• to pa ka palé portugè' / (Tu ne parles pas le portugais ?)

Julia

• mo ka palé tibi (Je le parle un petit peu)

Enquêtrice

• é to konpran to ka konpran / (Et tu le comprends ?)

Julia

• oui mo ka konpran *+ [aboiments de chien]* (Oui je comprends)

Enquêtrice

• ah to ka konpran mé to pa ka palé / (Ah tu le comprends mais tu ne le parles pas ?)

Julia

• mo ka palé mè oun tibi pa bokou (je le parle mais un tout petit peu pas beaucoup)

Enquêtrice

• ké ki moun to anpran palé (Avec qui as-tu appris à le parler ?)

Julia

é ben dé fwa / kon sa é lè osi brézilyen ka vin mo ka palé mo ka répété ba yé (Et bien des fois comme ça et aussi quand les Brésiliens viennent je leur parle)

Julia a dans son répertoire le parikwaki, langue de première socialisation, le créole dont nous avons vu ci-dessus qu'elle l'a apprise avec ses pairs, le français, langue pour laquelle on sent une assez forte insécurité linguistique et le portugais qu'elle comprend et parle un peu.

Le parikwaki, au vu des analyses ci-dessous est sa langue de socialisation principale avec ses parents et avec sa sœur Kelly, même si pour ses parents elle admet : « mo ka palé ké yé lang indien **dé fwa mo las ké lang a mo ka palé kréyol ké yé** (je leur parle en indien et des fois quand j'en ai assez de la langue, je leur parle en créole) ».

Notons que Julia souligne à la fois la fonction cryptique que peut jouer le parikwaki pour elle mais en même temps en insistant sur le fait qu'il s'agit de sa langue de référence (emploi du possessif « mo ») :

Exemple 47 : "lorsque mo ka palé a sou nèg-ya mo ka palé mo lang"

Illustration

Julia

• *+[intervention de Julia]* mo ka palé indien mo mèm lorsque mo ka palé a sou a sou nèg ya mo ka palé mo lang *+[rire]* / (je parle indien moi même quand je parle sur les créoles je parle ma langue)

Son époux a lui aussi le parikwaki comme langue de première socialisation et parle également le créole guyanais dans lequel il s'exprime majoritairement au vu de mes observations. Ils vivent dans le village Espérance 1 où Julia a toujours habité, non loin de ses parents et d'autres membres de sa famille. Elle est donc en contact permanent avec le parikwaki qui est utilisé principalement dans sa famille élargie.

ii. Mo ka palé indien, mo ka palé kréyol, mèm fransè pa telman

Julia déclare parler à ses enfants principalement le parikwaki (qui semble prédominant) et le créole, très peu le français.

Exemple 48 : "mo ka palé indien, mo ka palé kréyol mèm fransè pa telman"

Illustration

Enquêtrice

• to mèm aprè to vin gen timoun (toi après tu as eu des enfants)

Julia

• hmm (oui)

Enquêtrice

• ki lang to ka palé ké yé' *+[chant d'oiseau]* (quelle langue tu parlais avec eux ?)

Julia

• mo té ka palé indien ké yé hein mo ka palé indien mo ka palé kréyol / mèm fransè pa telman bokou bokou un ti bi ti bi pa telman (Je parlais indien avec eux je parle indien et créole , mais le français pas tellement un petit peu pas tellement)

Enquêtrice

• plis plis ki lang plis palikur ou plis kréyol / (Quelle langue plus, plus palikur ou plus créole ?)

Julia

• de tan zan tan kréyol mèm dè fwa mo lé palé ké yé mo ka palé ké yé indien / (De temps en temps créole mais des fois quand je veux leur parler je leur parle en indien)

Cependant, même si Julia parle parikwaki à ses enfants il apparaît, au vu de ses déclarations, que de leur côté ils ne s'adressent pas à elle dans cette langue dont ils semblent avoir une « compétence partielle » (Coste, Moore et Zarate, 1998) au sens où ils la comprennent mais ne l'emploient pas ; mais également qu'il peut y avoir des différences entre les enfants de ce point de vue.

Exemple 49 : "yé ka konpran mè la apesan mo wè yé pa ka palé indien a sa ka fé dé fwa yé ka fé mo kólè osi hein, mo ka babié mo di yé palé zot lang indien non"

Illustration 1

Enquêtrice

• é yé ka konpran' (Et ils comprennent ?)

Julia

oui yé ka konpran mè la apesan mo wè yé pa ka palé indien a sa ka fè dé fwa yé ka fè mo kólè osi hein / (Oui ils comprennent mais maintenant je vois qu'ils ne parlent pas indien et ça me fâche des fois)

Enquêtrice

mè es ke to ka palé ké yé en indien toujou / (Mais est-ce que tu leur parles toujours en indien ?)

Julia

• hmm / (oui)

Enquêtrice

• toujou' (Toujours ?)

Julia

• hmm (oui)

Enquêtrice

• mè yé ka konpran to kan mèm' / (Mais ils te comprennent quand même ?)

Julia

• hmm / (oui)

Enquêtrice

sof ki yé pa ka palé yé pa lé palé' / yé pa ka palé ou yé pa lé palé' (Sauf qu'ils ne parlent pas, ils ne parlent pas ou ils ne veulent pas parler ?)

Julia

• non yé pa ka palé mèm (Non ils ne le parlent pas)

Enquêtrice

• yé pa ka palé' (Ils ne le parlent pas ?)

Julia

• hmm (non)

Enquêtrice

• mè yé ka konpran'(mais ils comprennent)

Julia

• yé ka konpran / (Ils comprennent)

Julia déclare donc leur parler toujours en parikwaki et qu'ils la comprennent mais qu'ils ne la parlent pas. Nous reviendrons ci-dessous sur le fait que cela la « fâche » ou qu'elle « rouspète » (illustration 2) en mettant en évidence l'ambivalence de ses réponses quant à l'importance du parikwaki et du français et les politiques linguistiques familiales implicites qui se dégagent de ses propos.

Elle précise cependant que certains d'entre eux la parlent tandis que d'autres préfèrent utiliser le créole :

Illustration 2

Julia

a si euh a sa mo gason ke sa lot gason a pa ka palé mè lot a sa ki gro a Stanis / misié ka palé i (Ah oui de mes garçons c'est celui-là et l'autre-là qui ne parlent pas. Mais l'autre là, celui qui est gros, Stanis, ce garçon le parle)

Enquêtrice

• ah i ka palé palikur' (Ah il parle le palikur ?)

Julia

• i ka palé palikur / (Il parle palikur)

Enquêtrice

ah.. donc i gen sa ki ka palé é i gen sa ki pa ka palé yé préféré palé.. (ah donc y'en a qui le parlent et y'en a qui ne le parlent pas, ils préfèrent parler..)

Julia

• kréyol / (créole)

Enquêtrice

kréyol ah.. d'accord / +[b] hmm / é ké sé pli gran ti fi a' (Créole ah d'accord oui. Et avec les plus grandes filles ?)

Julia

• mo ka palé ké li (Je parle avec elles)

Enquêtrice

yé ka palé' / es ke yé ka réponde to an palikur' / (Elles parlent ? Est-ce qu'elles te répondent en palikur ?)

Julia

• tan zan tan / +[pron=pi] / +[rire] yé ka yé ka répond (De temps en temps, elles répondent)

[...]

Enquêtrice

é sé timoun ya ka répond quand mèm en kréyol' / (Et les enfants ils répondent quand même en créole ?)

Julia

oui yé ka répond kréyol mèm i gen dé fwa mo ka babié mo di yé palé zot lang indien non +[rire] (Oui ils répondent en créole, même qu'il y a des fois où je rouspète je leur dis mais parlez en indien)

Enquêtrice

• mè pou ki sa yé pa lé palé.. / indien' (Mais pourquoi ils ne veulent pas parler indien ?)

Julia

• Isabelle dè fwa mo ka palé depi yé piti / mè timoun ya pa ka tchenbé ayen non / mé Stanis non / isi lè mo ka palé bay Stanis / Stanis ka répond dé fwa en lang indien (Isabelle je leur parle depuis qu'ils sont petits, mais ils ne retiennent rien. Mais Stanis non, quand je lui parle, Stanis me répond des fois en indien)

Dans ses propos se profile peut-être ainsi une tendance des garçons (hormis Stanley pour lequel une hypothèse est proposée ci-dessous) à utiliser le créole uniquement et les filles qui, quant à elles, continueraient d'utiliser le parikwaki, mais pas exclusivement. En ce qui concerne Stanis, il est intéressant d'observer que Julia précise, au moment où elle est interrogée sur le fait d'enseigner le

parikwaki à l'école, que selon elle s'il parle cette langue c'est justement parce qu'il a bénéficié d'enseignements en parikwaki à l'école par le biais de l'Intervenant en langue maternelle : « oui yé té anpran / a la Stanis anpran hein / koté Adam / koman Adam ka fè lékol / prof di bet éh paliku / a la Stanis anpran osi hein (Oui ils auraient appris, c'est là que Stanis a appris, avec Adam comme il est professeur de parikwaki à l'école. C'est là que Stanis a appris aussi). » Le fait que tous ses enfants seraient en capacité de comprendre le parikwaki peut s'expliquer par une forme de transmission familiale venue de Julia et de la présence de ses parents dans l'environnement proche des enfants ou plus largement du reste de la famille. Julia déclare parler également à ses enfants en créole guyanais ce qui peut être mis en relation avec le fait que son époux (créolophone et palikurophone) utilise quant à lui plutôt le créole dans le foyer que ce soit dans ses échanges avec elle ou avec leurs enfants. Le schéma suivant récapitule ainsi les langues qu'elle parle à ses différents interlocuteurs et les langues qu'ils lui parlent :

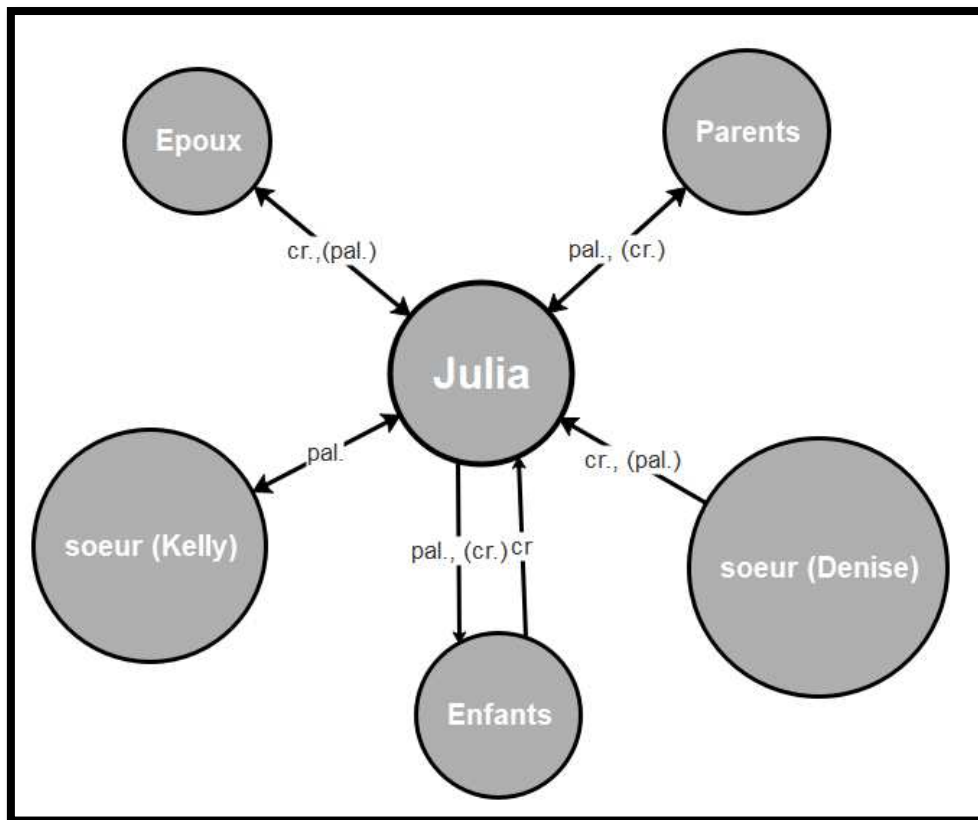


Figure 49 : les langues parlées par Julia avec les membres de sa famille

Le créole apparaît peu dans les échanges de Julia avec ses enfants et ses rares occurrences semblent relever plus d'alternance-relative-au-discours comme dans l'exemple ci-dessous.

Exemple 50 : le choix du créole pour un commentaire métapragmatique

Illustration

129[7C] SOLENE <((en créole)) *koté to chéri yé /* > (Où est ton chéri?)
130[1B] JULIA <((en parikwaki)) **kaba kirimuhun aka** chéri > (ne m'embête pas avec chéri)
131[7E] SOLENE ((rires))
132[2B/C] JULIA <((en parikwaki)) **kaba kirimuhun akak** (.) > <((en créole)) *mo rakroché en lèl* (.) *pas i kontan palé bokou* > (Ne m'embête pas avec ça, je lui ai raccroché dessus, elle aime trop parler)

A la ligne 129, la fille de Julia se moque d'elle en lui demandant où est son « chéri », elle reprend le terme dans son énoncé en parikwaki avec une visée d'emphase de son énervement, puis à la ligne 132 elle répète qu'elle ne doit pas l'embêter avec cela et alterne à nouveau vers le créole en lui indiquant qu'elle a coupé court à la conversation téléphonique. Ces alternances ont ici une fonction d' « indice de contextualisation » au sens de Gumperz (1989 : 220).

Il n'y a pas de rupture complète de la transmission de cette langue pour les enfants de Julia. Le maintien de cette langue dans son répertoire et son utilisation avec ses enfants, contrairement à sa sœur Denise, semble être lié à la courte durée de sa scolarisation à l'école française ainsi qu'à son arrivée plus tardive sur le territoire. Nous verrons cependant ci-dessous que cette histoire personnelle impacte également son discours sur la transmission du parikwaki.

iii. Mè la apresan mo wè yé pa ka palé indien a sa ké fè dé fwa yé ka fè mo kólè

L'entretien avec Julia met en évidence toute la complexité de la situation qu'elle subit. Elle exprime une forme de souffrance du fait que ses enfants « choisissent » le créole au lieu du parikwaki :

Exemple 51 : les enfants de Julia et le choix du créole

Illustration 1

Julia

oui yé ka konpran mè la apresan mo wè yé pa ka palé indien a sa ka fè dé fwa yé ka fè mo kólè osi hein / (Oui ils comprennent mais maintenant je vois qu'ils ne parlent pas indien et ça me fâche des fois)

[...]

Julia

pas ke eh / mo kontan éh mo kantan pou yé palé mo lang indien / pou lorsque nou kalé oun koté nou ka palé nou lang / mé yé mèm non yé ka répond kréyol / mè mo mèm mo ka palé kréyol lè mo an mitan oun ot / oun ot koté' non mo pa ka palé kréyol (Parce que euh j'aime quand ils parlent ma langue l'indien car lorsque l'on va quelque part on parle notre langue, mais eux non ils répondent en créole, moi je ne parle pas créole quand je suis au milieu des autres dans un autre endroit, non je ne parle pas créole)

Enquêtrice

é sé timoun ya ka répond kan mèm en kréyol/ (Et les enfants ils répondent

quand même en créole ?)

Julia

oui yé ka répond kréyol mèm i gen dé fwa mo ka babié mo di yé palé zot lang indien non *+[rire]* (Oui ils répondent en créole, même qu'il y a des fois où je rouspète je leur dis mais parlé en indien)

Julia est fâchée (« yé ka fé mo kólè »), elle s'insurge parfois contre ce « choix » (« mo ka babié ») en leur demandant de parler « leur langue indienne » (« mo di yé palé zot lang indien non ») mais elle ne les oblige pas à le faire et comme un aveu d'impuissance elle nous dit qu'elle les regarde mais ne leur dit rien :

Illustration 2

Julia

mo pa savé non / i gen dé fwa ló mo ka palé yé yé ka répond kréyol dé fwa mo ka gadé yé mo pa ka di ayen koté yé non' (je ne sais pas. Il y a des fois quand je leur parle ils me répondent en créole, je les regarde mais je ne leur dis rien)

Enquêtrice

hmm / to pa ka oblijé yé palé palikur' (D'accord. Tu ne les obliges pas à parler en palikur ?)

Julia

• non / *+[b]* / *+[conv]* /

Elle regrette ainsi cette perte du parikwaki lorsque ses enfants s'expriment et serait favorable à un enseignement dans cette langue qui a permis à l'un de ses enfants de continuer à le parler (même si ce n'est qu'un peu). Elle répond ainsi favorablement à toutes les questions portant sur l'importance que ses enfants parlent le parikwaki, même un peu, et affirme ce souhait :

Exemple 52 : "mo té lé pou yé palé lang indien"

Illustration

Julia

pas ke mo té lé pou yé palé / pou yé palé lang indien (Parce que je veux qu'ils parlent qu'ils parlent la langue indienne)

[...]

Julia

pi tèt yé ka / mèm si yé ka répété roun pa roun i bon i / pas ke sé mo mèm ka palé ké yé / yé ka palé kréyol (même s'ils répètent un mot par un mot c'est bon)

Julia serait également favorable à ce que le parikwaki soit enseigné à l'école car cela semble avoir fonctionné pour son fils Stanis :

Exemple 53 : "oui yé té anpran a la Stanis anpran hein koté Adam"

Illustration

Enquêtrice

• i bon' / i pa té ké méyèr par exemple ke.. i té gen oun yé té ké palé pou yé en palikur osi en fransè en palikur non? / pou yé (C'est bien, ça serait pas mieux par exemple qu'il y ait quelqu'un qui leur parle en palikur aussi, en français et en palikur non ?)

Julia

• i bon i bon osi mè / en an lékol /mèm aprésan i pa gen moun ka palé palikur hein' mèm aprésan i pa gen moun ka palé palikur hein ? (C'est bien aussi mais à l'école maintenant il n'y a personne qui parle le palikur hein ?)

Enquêtrice

• hmm / mè si é té gen (oui mais s'il y en avait ?)

Julia

• oui yé té anpran / a la stanis anpran hein / koté adam / koman adam ka fè lékol / prof di bèt éh paliku / a la stanis anpran osi hein (Oui ils auraient appris, c'est là que Stanis a appris, avec Adam comme il est professeur de palikur à l'école. C'est là que Stanis a appris aussi.)

Enquêtrice

• é es ke to trouvé sa sa bien pou sé timoun ya (Et est-ce que tu trouves que c'est bien ?)

Julia

• hmm (oui)

Julia voudrait donc que les enfants parlent le parikwaki parce que c'est leur langue (« zot lang indien », exemple 51, illustration 1 ci-dessus). Mais, dans le même temps, elle insiste sur l'importance du français comme langue d'insertion dans d'autres espaces que le village.

Exemple 54 : "mo pansé pou yé palé pou yé anpran palé fransè"

Illustration

Enquêtrice

yé ka palé indien plito avan kréyol a' d'accord / é +[tx] / donc euh.. pou to ki lang to ka pansé ki i mieu pou to timoun / pou yé palé (Ils parlent plutôt l'indien avant le créole? donc euh pour toi quelle est la langue que tu penses être la mieux que tes enfants devraient parler ?)

Julia

mo pansé pou yé palé pou yé anpran palé fransè / (Je pense qu'ils doivent parler et apprendre le français)

Enquêtrice

• a sa dabord / avan palikur a' (C'est d'abord le français avant le palikur ?)

Julia

• hmm (oui)

Enquêtrice

oui fransè pou ki sa to ka pansé ki i pli enportan' / (Pourquoi penses-tu que le français est plus important ?)

Julia

pas ke i gen dé fwa / dé fwa yé kalé oun lot koté to wé / a pou yé anpran palé / pi tibi +[pron=pi] fransè to wè (Parce que s'ils sont amenés à aller ailleurs ils faut qu'ils apprennent le français, un peu tu vois.)

Enquêtrice

- hmm / (d'accord)

Julia

- a pa tou le tan pou yé palé indien lang indien / (Il ne faut pas qu'ils parlent que la langue indienne)

Julia rêve donc pour ses enfants d'un bilinguisme français-parikwaki mais se trouve confrontée à la réalité de la place prépondérante du créole dans leurs pratiques familiales. Cette place peut être liée au choix opéré par le père auquel s'ajoute le poids du créole dans la commune. Comme nous l'avons signalé plus haut, Julia a bien mis en place une politique linguistique familiale que nous qualifions de « tolérante » car bien que la langue parikwaki ait été transmise aux enfants par son biais, il n'en reste pas moins que la politique linguistique familiale mise en place ne spécifiait pas aux enfants une pratique exclusive du parikwaki dans le foyer.

Il semble donc que dans cette famille, la mère joue un rôle capital et qu'elle constitue « le vecteur de transmission de la langue d'origine » (Ali-Bencherif & Mahieddine 2019 : 207) mais qu'en même temps ceci n'a pas permis le maintien de la pratique de la langue parikwaki chez les enfants de la troisième génération mais ils la comprennent encore.

Ainsi, au regard des différents entretiens menés avec Julia, on peut dire que cette maman correspond à un type de « profil de transmetteur » pour reprendre les termes de Filhon & Zegnani (2019 :126). Ce profil correspond à une personne dont le parcours est le suivant : elle est arrivée jeune sur le territoire français, elle a été très peu scolarisée, elle ne maîtrise pas la langue française, elle s'est familiarisée très jeune, avec ses pairs, avec le créole et le maitrise, langue d'ailleurs qu'elle a aussi transmise conjointement avec la langue parikwaki à ses enfants. Julia a introduit d'autres langues assez tôt dans le foyer « sans chercher à contraindre ses enfants à utiliser eux-mêmes la langue » familiale (Filion & Zegnani (2019 : 129) ce qui peut avoir entraîné la déperdition chez la génération suivante. Les enfants ont donc acquis plusieurs langues simultanément depuis leur enfance du fait de la pratique des langues parlées par les parents, du degré de fréquence d'utilisation des différentes langues du répertoire ainsi que de la compétence acquise dans chaque langue par chacun des parents, mais également du fait du contact avec leurs grands-parents. A ce plurilinguisme familial s'ajoute la langue de scolarisation qu'ils vont introduire dans la cellule familiale notamment pour les échanges entre eux suivant en cela les constats effectués par Dérégnacourt (2011 : 12). Ainsi, les pratiques des enfants de cette famille confortent le modèle de familles en situation d'immigration qui adoptent d'autres langues au détriment de la nouvelle ce qui, d'après Ali-Bencherif & Mahieddine (2019 : 204), serait « un phénomène universel ». Ainsi, quelles que soient les politiques familiales implicites ou les désirs des parents ou de certains parents, « elles sont confrontées aux pratiques langagières des enfants » (Filion & Zegnani, 2019 :124). Intéressons-nous maintenant à ces derniers, et notamment à Chantal dont les propos semblent

confirmer que Julia appartient bien à ces parents qui n'ont pas cherché à imposer leurs désirs de maintien de cette langue familiale (Filion & Zegnani (2019).

iv. Chantal : « ma maman, elle m'a jamais dit quelque chose »

Un entretien a également été mené avec Chantal, la fille de Julia. Celui-ci permet d'entrevoir l'autre face du miroir, celle de la troisième génération, ainsi que de conforter ce qui a été dit précédemment concernant l'érosion progressive du parikwaki. Chantal déclare ainsi que le créole était la langue majoritaire de ses échanges familiaux lorsqu'elle était petite :

Exemple 55 : "je sais pas parler, je suis pas forte sur ce langage-là [parikwaki]"

Illustration 1

Enquêtrice

alors quand t'étais petite / comment ça se passait avec ta famille tes parents tu parlais / quelle langue tu parlais à la maison avec tes frères avec ta mère'

Chantal

• créole

Enquêtrice

• créole'

Chantal

• oui

Enquêtrice

• que créole /

Chantal

• créole seulement /

Enquêtrice

avec toute la / même avec tes frères et tes sœurs'/ et ta maman elle te parlait en quelle langue'/

Chantal

• palikur +[rire]

Enquêtrice

• humm / et alors pourquoi tu répondais en créole'/

Chantal

• parce que je sais pas parler +[rire] /

Enquêtrice

• comment ça tu sais pas parler'

Chantal

• je sais pas parler / je suis pas forte sur ce langage-là +[rire] /

Enquêtrice

• tu comprends'/

Chantal

• hmm / (oui)

Enquêtrice

• tu comprends bien'

Chantal

• oui

Enquêtrice

• tout'/ +[b] / mais tu préfères répondre en créole'/

Chantal

- je comprends le palikur / le portugais /

Chantal déclare donc à la fois que le créole était la seule langue qu'elle utilisait dans les échanges familiaux lorsqu'elle était petite et rit lorsqu'elle évoque le fait que sa mère de son côté lui parlait en parikwaki. Selon elle, la raison pour laquelle elle répondait en créole à celle-ci est liée à sa maîtrise de cette langue qu'elle comprend mais qu'elle ne saurait pas parler. Toutes les relances l'amènent systématiquement à cette explication :

Illustration 2

Enquêtrice

- ah. c'est pour ça / et pourquoi to mèm to pa ka palé/ (Et pourquoi toi tu ne le parles pas ?)

Chantal

- mo mèm mo pa konet palé / (moi-même je ne sais pas le parler)

Enquêtrice

- ouais / mais parce que tu peux parler si tu veux ta maman parle avec toi

Chantal

- oui je répète un par un ah c'est comme si je trouve c'est difficile de répéter

Enquêtrice

- pourquoi c'est difficile pour toi le palikur'

Chantal

- je sais pas

Enquêtrice

- qu'est ce qui te fait dire que c'est difficile'

Chantal

ta ló mo ké di un bet ta ló mo ké di oun bèt ki mové / mo pè +[rire] (Si je dis quelque chose je vais dire quelque chose qui n'est pas bon.)

Enquêtrice

- mais pourquoi tu dis que c'est difficile la langue'

Chantal

- je trouve c'est difficile Isabelle je sais pas

Enquêtrice

- ah bon/ t'as du mal à comprendre ou à retenir c'est quoi qu'est difficile/

Chantal

- parler /

Enquêtrice

parler même ah ouais [b] / mais quand tu entends des gens parler en palikur tu comprends tout ce qu'ils disent /

Chantal

- hmm (oui)

On sent Chantal gênée par ce questionnement, cette gêne s'exprime par une forme de défaitisme lorsqu'elle me répond « je trouve que c'est difficile Isabelle, je sais pas ». Elle insiste sur sa difficulté à parler en invoquant la difficulté à répéter mais on perçoit également dans ses propos toute l'insécurité linguistique qui se joue face à cette langue : « ta ló mo ké di oun bèt ta ló mo ké di oun bèt ki mové / mo pè ».

A la suite de sa mention du portugais comme une langue qu'elle comprend également parce qu'elle l'a apprise à l'école, je lui demande si elle pense qu'elle parle mieux le portugais que le parikwaki, ce à quoi elle répond que c'est sa langue :

Exemple 56 : "parce que c'est mon langue, langage qui est là"
160128_0008)

Illustration

• je / je sais pas je trouve le / hm hm (non) pas tellement / parce que c'est mon langue *+[rire]* langage qui est là *+[rire]* /

Il est intéressant ici de noter le sentiment d'appartenance marqué par le possessif. Certes elle ne la parle pas bien, mais cela reste sa langue peut-être parce qu'elle continue d'être employée par sa mère, mais également par ses grands-parents même si elle leur répond également en créole :

Exemple 57 : "ma grand-mère elle parle créole charabia"

Illustration

Enquêtrice

• et avec tes grands-parents / ils te parlent en quelle langue

Chantal

• palikur /

Enquêtrice

• palikur' / d'accord / que palikur eux' et eux tu les comprends /

Chantal

• hmm

Enquêtrice

• oui tu les comprends / et donc quand tu leur réponds tu leur réponds comment' /

Chantal

• créole /

Enquêtrice

• *+[rire]* et ils parlent créole eux' /

Chantal

non ils répond / oui non / ma grand-mère non elle sait pas parler créole / elle parle le créole charabia / *+[rire]*

Enquêtrice

• donc elle répond en..

Chantal

• en palikur quand on parle avec c'est en palikur / elle répond en palikur hmm /

En plus d'être une langue parlée en famille, le créole joue, comme pour ses aînées un rôle de langue des pairs ainsi qu'une des langues qu'elle utilisait dans la classe, reproduisant ainsi les pratiques de sa mère.

Exemple 58 : "même dans la classe je parlais créole"

Illustration

Enquêtrice

• pas beaucoup'/ et à l'école tu parlais quoi avec tes camarades là-bas'/'

Chantal

• créole /

Enquêtrice

• plus créole'

Chantal

• hmm /

Enquêtrice

• donc tu parlais pas français beaucoup'

Chantal

• même dans la classe je parlais créole'

Chantal a été libre de son choix de langue par sa mère et cela n'a semble-t-il pas profité au parikwaki ni pour elle, ni pour ce qu'elle a choisi de transmettre à ses enfants :

Exemple 59 : "je trouve c'est mieux hein, parce que quand tu vas quelque part, tu parles avec eux, y a personne qui va comprendre"

Illustration

Enquêtrice

• ta maman t'a toujours laissé parler la langue que tu veux

Chantal

• hmm (oui)

Enquêtrice

• i pa obligé to palé palikur (Elle ne t'a pas obligé à parler palikur ?)

Chantal

• non / ma maman elle m'a jamais dit quelque chose

[...]

Enquêtrice

• et euh... tu t'aimerais pas que tes enfants parlent palikur'

Chantal

• je sais pas c'est eux /

Enquêtrice

• Ils sont encore petits mais toi pour toi'

Chantal

je trouve c'est mieux hein / parce que quand tu vas quelque part tu parles avec eux y a personne qui va comprendre / +[b]

Elle applique ainsi la même attitude que sa mère en laissant le libre choix à ses enfants (« je sais pas c'est eux ») mais admet, de manière assez pragmatique, le caractère peu utilitaire du parikwaki « quand tu vas quelque part, tu parles avec eux, il n'y a personne qui va comprendre »).

Enfin, Chantal ne transmet plus le parikwaki à la quatrième génération tandis que Julia se positionne, comme sa propre mère, en tant que transmettrice de cette langue à ses petits-enfants.

Exemple 60 : "parfois créole, parfois français"

Illustration 1

Enquêtrice

• et euh... donc maintenant toi tu as des enfants'

Chantal

• hmm

Enquêtrice

• tu leur parles en quelle langue'/

Chantal

• parfois créole parfois français / hmm

Enquêtrice

• et eux ils te répondent en quelle langue'

Chantal

• parfois français aussi

Enquêtrice

• ils te répondent en français / et créole aussi ou pas'

Chantal

• créole aussi palikur non ils savent pas parler palikur +[b]/

Enquêtrice

• ils parlent pas / mais est-ce qu'ils comprennent la langue'/

Chantal

pas beaucoup Isabelle parce que j'ai vu mon fils / avant hier mon grand-père il habite avec nous en train de parler à mon fils à propos de ses savates / il est en train de faire hum hum ça seulement /

Enquêtrice

• il comprenait pas

Chantal

• hm hm (non) / mais quand quand ma maman a dit en créole là il comprend /

Illustration 2

Enquêtrice

pas beaucoup +[musique] ouais peut-être parce que / parce que j'sais pas tu lui parles pas tu lui parles pas palikur c'est ça

Chantal

• hm hm / (non)

Enquêtrice

• a Julia selman ki ka palé palikur pou yé (C'est que Julia qui leur parle en palikur)

Dans la sphère familiale les enfants se retrouvent dans un environnement plurilingue ou ils échangent quotidiennement en utilisant le créole ou le français. Les choix de langues se font en fonction des interlocuteurs.

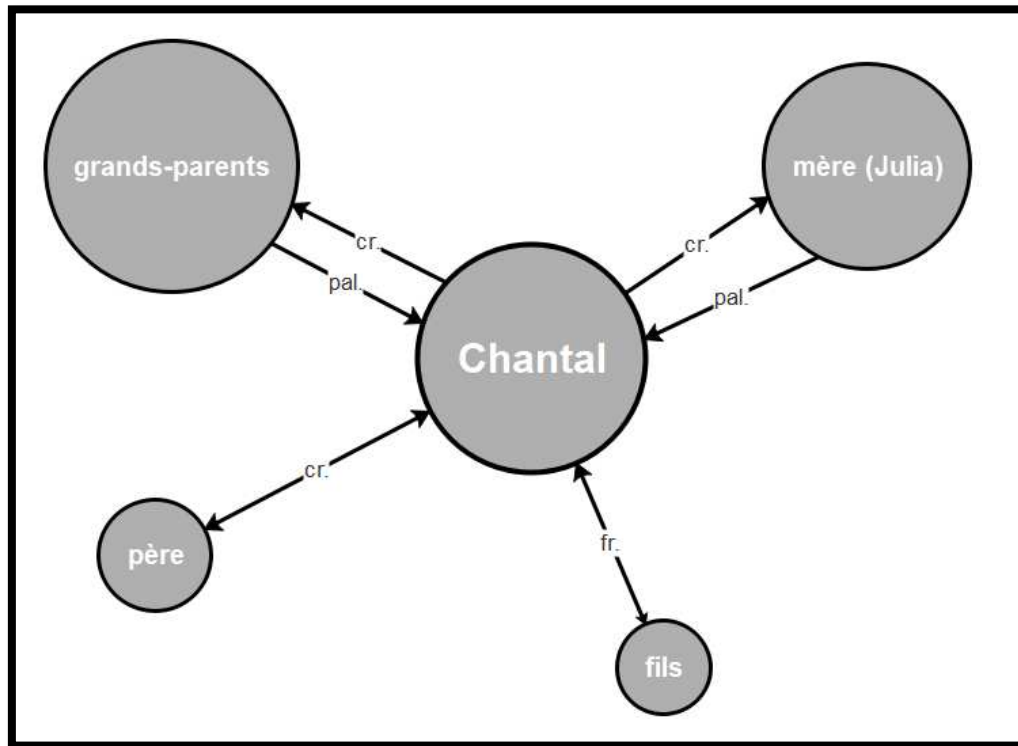


Figure 50 : choix de langues de Chantal

Au regard des différents constats on peut donc conclure que les enfants de Julia, nonobstant le fait que leur mère et leurs grands-parents maternels aient exercé une politique linguistique familiale où le parikwaki était présent, communiquent en utilisant d'autres langues que le parikwaki. Ceux-ci choisissent les langues en fonction des différents interlocuteurs. On note que la langue créole est la langue dominante comme langues de communication entre les parents, grands-parents et la fratrie, tandis que le français qui est la langue officielle semble jouer un rôle non négligeable dans les communications avec les personnes extérieures à la famille mais également être la langue de communication avec la génération suivante.

Nous allons maintenant nous concentrer sur Kelly.

3.2.2.3.3. Kelly : « si j'ai parlé le français je me sentis un peu mal sur moi-même »

Kelly a un an de moins que sa sœur Julia. Elle est arrivée à l'âge de six ans sur le territoire français. Elle ne parlait alors que sa langue première. Tout comme sa sœur Julia, elle a très peu été scolarisée en élémentaire et ne maîtrisait pas très bien la langue française contrairement au créole qu'elle a aussi appris plus rapidement dès son arrivée à Saint-Georges. Nous avons mis en évidence ci-dessus

le rapport difficile qu'entretient Kelly avec le français et ceci semble jouer un rôle non négligeable dans ses choix. Nous avons également constaté, au vu de ses déclarations, que ses parents tendaient à « valoriser l'usage du français dans une dynamique de réussite scolaire » (Filion & Zegnani, 2019 : 128). Kelly a donc un rapport paradoxal au français qui est à la fois sous le signe de la difficulté mais dans le même temps très valorisé. Ceci semble avoir eu pour conséquence qu'elle a fait le choix de ne pas transmettre le parikwaki à ses enfants qui semblent avoir du mal à parler cette langue.

Exemple 61 : "maman tu parles le charabia"

Illustration

Kelly

ici avec mes enfants / souvent je parle avec créole et français / un ti peu palikur / **mais ils me dire maman tu parles le charabia** / parce que ils comprennent pas le palikur je n'ai pas appris à parler tu vois /

i. Kelly, son mari et leurs enfants

D'autres facteurs peuvent également jouer un rôle dans le non-maintien du parikwaki dans la pratique familiale, et notamment le fait que depuis son mariage, il y a de nombreuses années, Kelly a quitté le village et vit dans un autre quartier de la commune. Son éloignement reste cependant tout relatif dans la mesure où elle se rend souvent chez sa mère qu'elle aide aussi dans les tâches ménagères. De plus, son conjoint n'est pas palikurophone, il parle le français et le créole, langue dans laquelle ils communiquent majoritairement, et « un ti peu palikur ».

Exemple 62 : le créole, langue de communication principale entre Kelly et son époux

Illustration : « chez Kelly (interaction 1) »

6[1A/C] KELLY laisse là je vais regarder (*bruit + aboiements de chien*) (.) <((en créole)) *to pa ka manjé*/ ((la mère s'adresse au père)) (*Tu ne manges pas?*)

7[7C] JACQUES *mo ja manjé tout a lèr* (*J'ai déjà mangé tout à l'heure*)

Dans cet exemple, Kelly, à la ligne 6, fini de s'adresser à son fils James en français, puis passe très naturellement au créole pour s'adresser à son époux. Cette alternance est clairement relative à l'interlocuteur et met en évidence que c'est bien leur langue de communication principale dans le cadre des échanges familiaux.

Dans leurs échanges avec leurs enfants, le parikwaki occupe peu de place, et il est intéressant d'observer que Kelly déclare que le père utilise un peu le parikwaki avec eux aussi.

Exemple 63 : avec les enfants, "créole et français" et "un ti peu palikur"

Illustration 1 : Kelly

Kelly

• ici avec mes enfants / souvent je parle avec créole et français / un ti peu palikur / mais ils me dire maman tu parles le charabia / parce que ils comprennent pas le palikur je n'ai pas appris à parler tu vois /

Enquêtrice

• mais tu essayes quand même de leur parler un peu quand même'

Kelly

• oui hmm /

Enquêtrice

• *+[rire]* c'est plutôt donc c'est plutôt en..

Kelly

• en français'

Enquêtrice

• en français hmm et un peu créole

Kelly

• un peu créole

Kelly insiste sur le fait qu'elle leur parle plutôt en français, mais nous verrons ci-dessous que le créole est la langue qu'elle emploie majoritairement lorsqu'elle s'adresse à eux. Ce décalage entre pratiques déclarées et pratiques observées dans les interactions laisse entendre une survalorisation du français de sa part.

Illustration 2 : l'époux de Kelly

Enquêtrice

• ton mari leur parle quelle langue

Kelly

• et il parle / créole et français /

Enquêtrice

• les deux

Kelly

• mais maintenant il parle le trois il essaye parler en portugais / un ti peu palikur

Enquêtrice

• ah d'accord c'est toi qui lui as appris alors

Kelly

• non c'est pas moi *+[rire]* c'est d'autres personnes *+[rire]*

Elle semble trouver incongru (rire) que ce soit elle puisse avoir appris le parikwaki à son époux, comme si cette langue n'avait pas de place entre eux et peut-être dans leur famille.

Le lien principal avec le parikwaki se fait donc principalement dans le cadre des échanges avec leurs grands-parents mais leur éloignement du village fait qu'ils n'ont qu'une très faible compréhension de cette langue.

Exemple 64 : "ils me demandent ce qui disent mes parents et après je les traduis"

Illustration 1

Enquêtrice

+*[tx]* / et avec tes parents les enfants ils parlent quelle langue / tes parents leur parlent en quelle langue /

Kelly

• mes enfants parler en palikur

Enquêtrice

• avec tes / ta maman et ton papa ils parlent palikur les enfants

Kelly

• hmm

Enquêtrice

• tes parents leur parlent en palikur

Kelly

• oui

Enquêtrice

• et eux ils répondent en palikur'

Kelly

• non

Enquêtrice

• non

Kelly

• ils ne comprennent rien du tout +*[rire]*

Elle déclare donc que ses enfants « parlent » en parikwaki avec leurs grands-parents mais précise qu'en fait ce sont les grands-parents qui parlent dans cette langue et que les enfants ne « comprennent rien du tout ». Elle se retrouve ainsi dans un rôle de traductrice entre ses parents et ses enfants :

Illustration 2

Enquêtrice

• donc comment ils font'

Kelly

• hen ben ils me demandent / ce qui.. disent mes parents mais après je les traduis

Enquêtrice

• ouais ouais / et tes parents ils parlent pas créole/

Kelly

• un ti peu / hmm

Cependant des différences peuvent s'opérer de ce point de vue entre les frères et soeurs, puisqu'elle annonce que sa fille, Jennifer, deuxième de la fratrie, parle un peu le parikwaki.

Illustration 3

Enquêtrice

- d'accord ok / donc toi tes enfants eux ils parlent pas trop palikur'

Kelly

- non / j'ai qu'une seule /

Enquêtrice

- y'en a qu'une seule / la plus grande'

Kelly

- non.. / le deuxième /

Enquêtrice

- ah d'accord elle elle parle'

Kelly

- elle parle le français elle parle créole elle parle un ti peu palikur /

Enquêtrice

- les autres non'

Kelly

- non' +[rire] /

Kelly, seule transmettrice potentielle au quotidien du parikwaki a donc fait le choix de ne pas le transmettre, même si elle-même continue de l'utiliser avec sa sœur Julia et avec sa mère. Il y a donc dans la famille nucléaire de Kelly une rupture de la transmission du parikwaki. Cela a pour conséquence l'abandon de celui-ci au profit d'autres langues qui prédominent au sein de la famille. Ainsi, dans les interactions familiales, les membres de cette famille ont recours au créole et au français, rejoignant ainsi un modèle classique où « la langue la plus prestigieuse va avoir tendance à s'imposer et à remplacer la langue première qui va soit se détériorer, soit se restreindre au milieu familial, soit même disparaître complètement » (Hélot, 2006 : 5) ce qui est le cas ici :

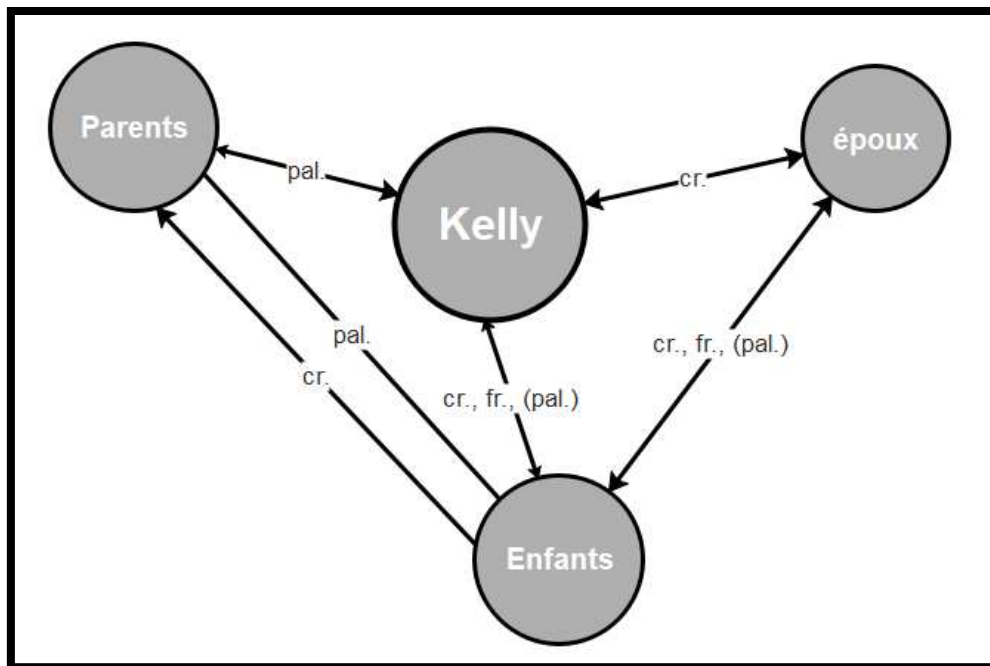


Figure 51 : les langues parlées par Kelly avec les membres de sa famille

Nous allons maintenant nous intéresser à deux interactions tirées d'enregistrements réalisées dans cette famille nucléaire.

ii. Pratiques langagières familiales

L'analyse de ces enregistrements permet, d'une part, de conforter l'absence du parikwaki dans les échanges et, d'autre part, de constater que la place que Kelly déclare accorder au français dans ses échanges avec ses enfants est en fait toute relative.

(a) Le créole, langue principale des échanges entre Kelly et ses enfants dans la première interaction

Il est dans un premier temps intéressant d'observer que la majorité des tours de parole de cette interaction sont en créole. Ainsi, alors que Kelly avait déclaré qu'elle parlait surtout en français avec ses enfants et que le père n'est pas présent, c'est bien le créole qui apparaît comme la langue de socialisation principale, voire quasi exclusive, dans ses échanges avec ses enfants. Le parikwaki est quant à lui totalement absent des échanges. Le français est parlé quasi-exclusivement par les garçons, et vient en deuxième position, mais bien derrière le créole.

Nous allons plus particulièrement nous intéresser ici à la place occupée par le français dans les échanges. L'interaction débute par un échange entre Kelly et ses enfants, elle s'adresse à eux en créole et ils lui répondent dans cette langue :

Exemple 65 : "yé ka manjé presk tout pen o sosis"

Illustration 1

1[1C] KELLY sa ou ka fè/ (Qu'est-ce que tu fais ?)

- 2[2C] JEROME *anyen (rien)*
 3[3C] JONATHAN *manman yé manjé presk tout pen o sosis (Maman ils ont mangé presque tout le pain aux saucisses)*
 4[1E] KELLY *hein/*
 5[2C] JEROME *mo pran dé simplement (J'en ai pris que deux)*
 6[3C] JONATHAN *yé manjé presk tout pen o sosis (ils ont mangé presque tout le pain aux saucisses)*
 7[4C] JAMES *i manjé trwa sa ki la (il en a mangé trois)*

Le deuxième fils de Julia se plaint du fait que ses frères ont mangé tous les pains à la saucisse et ces derniers veulent faire savoir à leur mère que ce n'est pas vrai, tous utilisent le créole pour s'adresser à leur mère (ligne 3, 5, 6, 7). Puis, la chamaillerie va se jouer entre eux et l'on observe alors un changement dans le choix de langue :

Illustration 2

- 8[2A/F] JEROME <((en français)) deux/> <((en anglais)) man>
 (deux man!)
 9[3A] JONATHAN <((en français)) menteur>
 10[2A/F] JEROME <((en français)) j'ai pris deux/> <((en anglais)) man>
 11[4A] JAMES t'as bu deux/
 12[2A] JEROME j'ai mangé deux
 13[3A] JONATHAN ah j'ai entendu t'as bu deux/
 14[2A] JEROME non j'ai bu deux

Le changement est initié à la ligne 8 avec le passage au français « deux » (qui aurait été « dè » en créole) qui pourrait être considéré comme un emprunt⁶³. Nous proposons de l'analyser ici comme une alternance-relative-à-l'interlocuteur du fait de l'adresse « man » destinée à son frère, terme qui vient de l'anglais mais qui est fréquemment utilisé en Guyane entre les jeunes garçons pour s'interpeller. Celui-ci et son frère (lignes 9 et 11) s'alignent sur le français pour lui répondre. Ce changement de choix de langue peut être révélateur d'une langue préférentielle dans les échanges entre les membres de la fratrie (masculins tout du moins). Leur sœur intervient (ligne 15, illustration 3) en créole et les garçons s'alignent sur ce choix.

Exemple 66 : "jérôme vóló mo bèt"

⁶³ Il est assez fréquent que la numération se fasse en français du fait de son acquisition dans le contexte scolaire.

Illustration

- 15[5C] JENNIFER <((en créole)) *ah ki sa(.) ki moun ki fè la ba/*> (Qu'est-ce que c'est, qui a fait ça là-bas ?)
16[3C] JONATHAN *mo léy (je le veux)*
17[5C] JENNIFER *i pa gen ((bruit de moteur))* (Y en a pas)
18[1C] KELLY *a ki moun ki lé manjé (.) manjé hen pas ke mo po kó fè mangé* (Celui qui veut manger, vous mangez car je n'ai pas encore fait le repas)
19[2E] JEROME *hmm* (oui)
20[3C] JONATHAN *jérôme vóló mo bèt* (Jérôme a volé mon truc)
21[2A] JEROME <((en français)) comme par hasard>

Ainsi, dès qu'un autre membre de la famille (féminins ici) passe au créole, les garçons s'alignent sur cette langue (ligne 16). A la ligne 20, Jonathan s'adresse à sa mère en créole. Cependant, à la ligne 21 Jérôme passe à nouveau au français pour commenter le nouvel objet de la chamaille introduit ligne 20 (« jérôme vóló mo bèt ») en passant au français. Ici l'alternance peut soit être interprétée comme liée au fait qu'il s'adresse à son frère, soit comme une alternance-relative-au-discours signalant son énervement vis-à-vis de la délation de son frère.

L'échange se poursuit sans que cet aparté en français fasse l'objet d'un alignement par Kelly qui reprend en créole, langue dans laquelle elle échange donc de manière préférentielle avec ses enfants et sur laquelle ceux-ci s'alignent lorsqu'elle est impliquée dans la conversation.

Exemple 67 : "to gen lékol"

Illustration

- 22[1C] KELLY <((en créole)) *mé kisa zot ka fè/ hein (.) aprè sa kisa zot ka fè/*> (Mais qu'est-ce que vous faites ? hein après vous faites quoi ?)
23[3C] JONATHAN *mo/ mo pa savé (je ne sais pas)*
24[1C] KELLY *jérôme (.) to gen lékol/* (Jérôme tu as école ?)
25[2A] JEROME *ouais*
26[4C] JAMES *mo gen sport (j'ai sport)*
27[2A] JEROME *neuf heures/*
28[1A/C] KELLY *et sport to pa ka lé/* (Et tu y vas au sport ?)
29[5C] JENNIFER *mo vent ka fè mal (J'ai mal au ventre)*
30[3C] JONATHAN *mo kalé manjé jibié (Je vais manger du gibier)*
31[4C/A] JAMES *mo ka voló jibié taló (.) jonathan quelle heure il est/ (Je vais voler le gibier tout à l'heure)*
32[5A/C] JENNIFER <((en français)) *bon les gars*> <((en créole)) *alé lékol / ((battements de mains)) mo mo ka* (Bon les gars allez à l'école, moi moi je..)
33[2C] JEROME *jennifer to osi (.) révisé/* (Jennifer toi aussi, vas réviser !)
34[3C/A] JONATHAN *alé fè to staj/* (Vas faire ton stage !)
35[2A] JEROME <((en français)) elle a pas>
36[5C] JENNIFER <((en créole)) *i gen / mè mo pa ka lé mo ka lé révisé*> (Oui il y a, mais je n'y vais pas je vais réviser)
37[1C] KELLY *révisé télévision/* (Tu vas réviser la télévision !)
38[2C] JEROME *ah vrè i pa ka révisé hein* (C'est vrai elle ne révisé pas)

- 39[5C] JENNIFER *pa gadé a sou mo si mo ka joué vidéo (Ne me regarde pas si je joue au jeu vidéo)*
- 40[1C] KELLY *koté/ (C'est ça !)*
- 41[3C] JONATHAN *koté to ka wè kouroukou (Où tu vas voir kouroukou)*
- 42[5C] JENNIFER *ha:/ zot ka lésé mo dakó (ah !! vous laissez-moi d'accord)*
- 43[3C] JONATHAN *ok nou ka wè to kouroukou (.) lenvélof maintenant hein ben mo mem pa ka wè roun sel bèt dokuman devoir la / (Ok on voit ton kouroukou, lenvélof, maintenant moi je ne vois aucun document de travail)*
- 44[5C] JENNIFER *paske(.) (parce que..)*
- 45[3A] JONATHAN <((en français)) ouais c'est ça menteuse/>
- 46[5C] JENNIFER <((en créole)) *mo doumandé madanm(0.2) mo lé alé merkredi ké zot/*> (J'ai demandé à madame... Je voudrais aller avec vous mercredi ?)
- 47[3A] JONATHAN <((en français)) *awa tu peux pas tu révises*>

Cet extrait, schématisé ci-dessous, montre que dès lors que l'échange inclut leur mère, les garçons s'alignent sur son choix préférentiel, le créole, tandis qu'ils passent au français comme choix préférentiel entre eux, en général en marquant le changement de langue par une interpellation comme s'ils signifiaient l'entre-soi du choix de cette langue, ou comme indice de contextualisation (A = créole, B = français) :

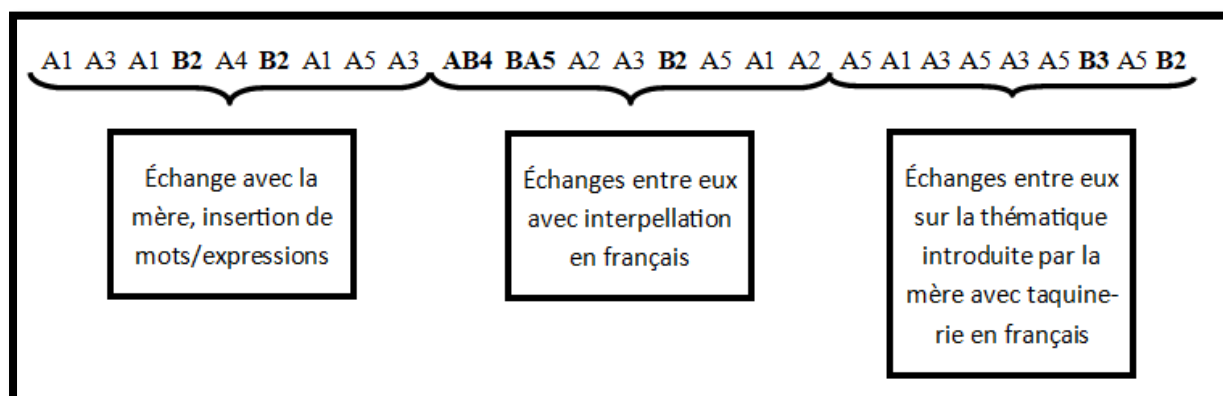


Figure 52 : structure de l'extrait

Le seul cas où un des garçons s'adresse à sa mère en français est à la ligne 27 où Jérôme utilise cette langue afin d'indiquer l'heure à laquelle il doit aller à l'école. Ceci peut s'expliquer par le fait que tant la numération que le lexique lié au repérage dans le temps et à la lecture de l'heure sont des compétences travaillées en contexte scolaire plus que par un désalignement de Jérôme. Le français apparaît à nouveau aux lignes 31 et 32 : à la ligne 31, James, qui s'adresse à son frère Jonathan pour lui demander l'heure, passe du créole au français. A la ligne 32, Jennifer utilise le français pour s'adresser à ses frères, ce qui pourrait être un alignement sur le choix de James mais que nous proposons d'analyser comme un indice de contextualisation. Elle marque ainsi doublement l'adressage : en utilisant leur manière de parler (« les gars ») et en utilisant leur langue

préférentielle lorsqu'ils parlent entre eux (le français). Elle passe ensuite au créole, langue qu'elle semble privilégier dans les échanges familiaux, mais peut-être aussi en « jouant » à être la mère puisqu'elle leur enjoint d'aller à l'école.

Jérôme et Jonathan (lignes 33 et 34) reprennent le choix de langue (créole) de Jennifer dans la deuxième partie du TP 32 ce qui pourrait s'analyser comme un double alignement : s'aligner sur son choix de langue préférentiel, s'aligner sur le rôle qu'elle a joué puisqu'il lui enjoint à son tour d'aller de réviser et d'aller à son stage. Jérôme ne s'aligne pas sur Jonathan à la ligne 35, mais on peut supposer que cela s'explique par le fait que son commentaire s'adresse à son frère puisqu'il lui précise qu'elle n'a pas de stage ce jour-là. A la ligne 36, cette fois-ci c'est Jennifer qui ne s'aligne pas sur le choix de Jérôme puisqu'elle utilise à nouveau le créole, suivie par sa mère à la ligne 37 et jusqu'à la ligne 44 Jérôme et Jonathan s'alignent sur ce choix de langue pour taquiner leur sœur sur le fait que, contrairement à ce qu'elle a dit, elle n'a aucunement l'intention de réviser. Jonathan passe à nouveau au français pour conclure l'échange en la traitant de menteuse, l'alternance pouvant ici être analysée comme relative-au-discours dans un but emphatique. Il en va de même à la ligne 47 où il se moque d'elle (« tu peux pas tu révises ». Ces passages au français de la part des enfants de la famille ont donc différentes fonctions : marquer un choix préférentiel notamment entre les garçons de la fratrie, ou utiliser l'alternance en elle-même pour mimer, taquiner, attirer l'attention... autant de signes de leurs compétences plurilingues.

La suite de l'échange se fait majoritairement en créole avec quelques alternances ou insertion de mots en français qui peuvent être liées aux thématiques évoquées comme dans l'exemple ci-dessous où l'échange porte sur les études de Jennifer :

Exemple 68 : "jennifer, to vini pou révisé"

Illustration

67[1C] KELLY *jennifer a: pa tou le tan désanimé (.) to vini pou révisé(.) to di to papa to ka révisé leson/ (Jennifer ce n'est pas tout le temps que tu dois regarder des dessins animés tu es venue pour réviser, tu as dit à ton père que tu révises tes leçons)*

68[5C] JENNIFER (0.2) *a premièr anné(.) mo lé jis pasé laba o fon lenterna koté madame gwenælle pou demandé koté mo fichié tout bet (.) si :: si gadé tout si tout bet i bon si i signé tout bet pou mo alé chak koté montré(.) chak entrepriz koté mo alé (0.6) oyapock (.) lamérie tou sa (C'est la première année, je veux juste passer à l'internat voir madame Gwenaëlle pour lui demander ou en sont mes fichiers et tout, si elle a tout signé pour que j'aille montrer à chaque entreprise dans laquelle je suis allée (0.6) Oyapock, la mairie et tout.)*

69[1C] KELLY *é a lékol/ (Et à l'école ?)*

70[5A/C] JENNIFER <((en français)) à l'école maternelle là à côté (.) l'école sulny> <((en créole)) paske mo chwazi dé koté lékol Sulny a a dé fichié di lékol Sulny (.) konsa i i entrepriz a signé konsa mo rempli so bèt a> (L'école Sulny parce que j'en ai choisi deux à l'école Sulny, ce sont deux fichiers de l'école Sulny... comme ça l'entreprise a signé et comme ça j'ai rempli leur affaire)

A la ligne 68, on constate ainsi l'emploi d'un certain nombre de termes qui relèvent d'un espace plus lié à l'utilisation du français : « l'internat », « chaque entreprise », « la mairie »... tandis qu'à la ligne 70 le thème de l'école peut expliquer le passage au français « à l'école maternelle, là, à côté ». Cependant, la suite du tour de parole marque un retour au choix préférentiel de Jennifer, le créole.

Certains passages en français pourraient avoir comme interprétation tant de l'alternance-relative-au discours que de l'alternance-relative-aux-interlocuteurs comme dans l'exemple suivant : « ((aboiements de chien)) c'est quoi/ *oun poule*/ » où James peut soit insister sur son interrogation en passant au français, soit être en train de s'adresser à sa fratrie.

Exemple 69 : "oun poule"

Illustration

- 72[1C] KELLY *la zot bizwen manjé aprè midi a la/* (Là vous avez besoin de manger cet après-midi ?)
 73[4A/C] JAMES ((aboiements de chien)) c'est quoi/ *oun poule/* (une poule)
 74[1C] KELLY *ki sa nou ka fè ?* (Quest-ce que l'on fait ?)

On notera également dans cet exemple l'utilisation du déterminant indéfini créole inséré dans la phrase en français, mettant en évidence la manière dont ces plurilingues exploitent toutes les ressources de leur répertoire en « parlant plurilingue ».

Dans de très rares cas les garçons répondent à leur mère en français, et ceux-ci peuvent être analysés comme des alternances-relatives-au-discours :

Exemple 70 : "il n'est même pas encore l'heure"

Illustration

- 87[1C] KELLY *ou ka préparé to kó pou alé lékol /* (Tu te prépares pour aller à l'école)
 88[4A] JAMES <((en français)) il n'est même pas encore l'heure oui/>
 89[1C] KELLY <((en créole)) *hen ben wè (.) james alé pou lavé préparé to kó pou alé lékol*> (eh bien oui, James vas te laver et te préparer pour aller à l'école)

On peut interpréter ce choix du français (ligne 88) par James comme une manière d'insister sur son mécontentement face à l'injonction de sa mère plus que comme un désalignement qui marquerait un refus de l'utilisation de la langue préférentielle de sa mère.

Enfin, comme dans ce qui a été observé initialement, les échanges au sein de la fratrie sont autant de raisons de passer au français, mais l'intervention de Kelly conduit systématiquement à un alignement sur le créole.

Exemple 71 : "awa man, arrête de toucher mes affaires bay"

Illustration

89[1C] KELLY <((en créole)) *hen ben wè (.) james alé pou lavé préparé to kó pou alé lékol*> (eh bien oui, James vas te laver et te préparer pour aller à l'école)
 90[5C] JENNIFER *kon sa mo fiche ja signé sé tout sé le sis déjà / (Comme ça mes fiches sont signées, on est le six déjà)*
 91[3C/T/A/E] JONATHAN <((en créole)) *awa*> <((en anglais)) **man**> <((en français)) arrête de toucher mes affaires bay >/ *wohh tchipp*
 92[5C/A] JENNIFER *pa touché so zafè* <((en français)) prochaine fois /> (ne touche pas à ses affaires la prochaine fois)
 93[3A] JONATHAN demande avant de prendre non/
 94[4A] JAMES je suis en train de chercher mon short de sport
 95[1C] KELLY <((en créole)) *koté to short*/ > (Où est ton short ?)
 96[5C] JENNIFER *i gen dé short bleu mo wè en ba ligne a la ba deró* (Il y a deux shorts bleus, que j'ai vu sur la ligne dehors là-bas)
 97[2C] JEROME *mo short tro sal* (mon short est trop sale)
 98[1C] KELLY *éh(.) kisa mo dire pou, ah to kalé ké to short pou fè sport* / (hé qu'est-ce que je t'ai dit, ah tu vas avec ton short pour faire du sport)
 99[4C] JAMES *kisa* / (qu'est-ce qui y a ?)

Dans cet extrait, le passage au français, à la ligne 91, de Jonathan ne semble pas constituer un désalignement vis-à-vis du choix de langue de sa mère mais bien une alternance-relative-à-l'interlocuteur, son frère, James, à qui il reproche de lui prendre un de ses shorts. Celui-ci s'aligne sur son choix du français qui est la langue préférentielle dans leurs échanges. Mais dès lors que leur mère s'adresse à eux en créole (ligne 95) ils s'alignent sur son choix de langue (ligne 97 et 99).

Notons également que le français parlé par les garçons est teinté d'expressions marquées comme « langues des jeunes collégiens » en Guyane : *man, bay, awa, wohh, tchipp*.

Exemple 72 : "awa man arrête de toucher mes affaires bay wohh tchipp"

Illustration

91[3C/T/A/E] JONATHAN <((en créole)) *awa*> <((en anglais)) **man**> <((en français)) arrête de toucher mes affaires bay >/ *wohh tchipp*

Enfin, alors que le portugais est totalement absent de ces échanges, il apparaît dans des TP de Jonathan et de Jennifer avec le terme d'adresse « mae » :

Exemple 73 : "oh mae"

Illustration

56[3D] JONATHAN <((en portugais)) *mae/ mae/*> (Maman ! maman !)
[...]

71[3C] JONATHAN *Mae / mo pa pouvé alé lékol aprè midi(.) mo krévé tout mo choset mouyé(.) mo chausure osi(.) bet a fayi dékolé (0.2) mo jason(.) rohan(.) basilio tout mo klas yé chausure fayi dékolé (0.2) roue a la pli(.) a koz di roun ti fi di nou klas i fè yon bruit é aprè déjà mesié M. té honte(.) honté to wè paské i té ka palé ké moun la i té honte é i fè sport a pié a koz di ti fi a* (Maman, je ne peux pas aller à l'école cet après-midi, j'ai crevé et toute mes chaussettes sont mouillées, mes chaussures aussi ça a failli se décoller, Moi Jason, Rohan, Basilio toute ma classe leurs chaussures ont failli se décoller ? la roue sous la pluie, à cause d'une fille de notre classe elle a fait un de ces bruits et après monsieur M. a eu honte, la honte tu vois parce qu'il parlait avec des gens-là il avait honte. Il a fait le sport à pied à cause de la fille là)

[...]

77[5C] JENNIFER oh *mae(.) mo pa mèm té gen gro bol wassey* (Oh maman je n'ai même pas eu un gros bol de wassaï)

Il n'est cependant pas employé systématiquement, Jonathan utilise également « manman » et James « maman ».

(b) Le créole, langue de la famille, le français langue de la fratrie (interaction 2) ?

Nous allons maintenant nous pencher sur la deuxième interaction enregistrée dans cette famille qui semble conforter ce qui a été observé ci-dessus. Kelly et sa fille interviennent majoritairement en créole tandis que deux de ses fils, Jonathan et James, interviennent majoritairement en français ce qui explique la plus forte présence de cette langue vis-à-vis de l'interaction précédente. Le parikwaki est encore une fois totalement inexistant. Il semble donc que, pour reprendre la terminologie de Bouchard-Coulombe (2011) « la force d'attraction » se soit tournée plus vers le créole et le français dans cette famille mais que celle-ci se joue différemment selon ses membres. En effet, la plus grande présence du français, d'un point de vue quantitatif, par rapport au corpus précédent, semble en grande partie liée aux échanges entre les frères qui sont en train de jouer à un jeu vidéo. Les échanges entre Kelly et ses enfants se font majoritairement en créole et comme dans les interactions précédentes, les garçons auront tendance à s'aligner sur le créole dans leurs échanges avec leur mère et à passer au français dès qu'ils échangent au sein de la fratrie. Après un début d'enregistrement où la mère échange successivement avec ses fils, son époux, sa fille, deux échanges sont menés en parallèle, l'un entre les garçons autour d'un jeu vidéo et l'autre qui concerne essentiellement la mère et ses filles avec quelques interventions des garçons. Enfin, la fin de l'enregistrement est marquée par l'arrivée d'une personne qui vient voir Jennifer, la deuxième fille de Kelly, où mère et filles (puisque son autre fille, Jessica, est également présente) échangeront avec de très rares interventions des garçons.

La préparation du repas

Le début de l'enregistrement est un échange initié par James qui est suivi de petits échanges successifs entre la mère et ses enfants.

Contrairement à la majorité des exemples que nous avons pu observer ci-dessus, dans cet échange avec sa mère le français sera plus présent.

Exemple 74 : "i fè matété"

Illustration

- 1[4A] JAMES il a mélangé le riz de papa et toi
 2[1B] KELLY humm (oui)
 3[4AC] JAMES paracétamol(.)<((en créole)) mo trouvél (.) mo poté dlo bay to (.) mamae gadé to wè sé moun ka bien roulé(O.2) yé pa ka dépasé ligne hein/> (Du paracétamol, je l'ai trouvé, je t'ai amené de l'eau, maman regarde tu vois les gens conduisent bien ils ne dépassent pas la ligne hein !)
 4[1A] KELLY ouais
 5[4A] JAMES <((en français)) oui mais toi tu dépasses quand tu roules (.) tu dépasses la ligne c'est quand y a aucune voiture que là tu peux les dépasser (.) t'as vu regarde deux centimètres (0.2)>
 6[1AC] KELLY laisse là je vais regarder (bruit + aboiements de chien) (0.6) <((en créole)) to pa ka manjé/ ((la mère s'adresse au père)) (Tu ne manges pas?)
 7[7C] JACQUES mo ja manjé tout a lèr (J'ai déjà mangé tout à l'heure)
 8[4C] JAMES (0.3) mo mété tro bokou dlo pa vrè mamae (J'ai mis beaucoup d'eau maman)
 9[1C] KELLY i fè matété (0.2) (ça a fait du matété)

Des jeux d'alignement et de désalignement se profilent ainsi dans ce court échange :

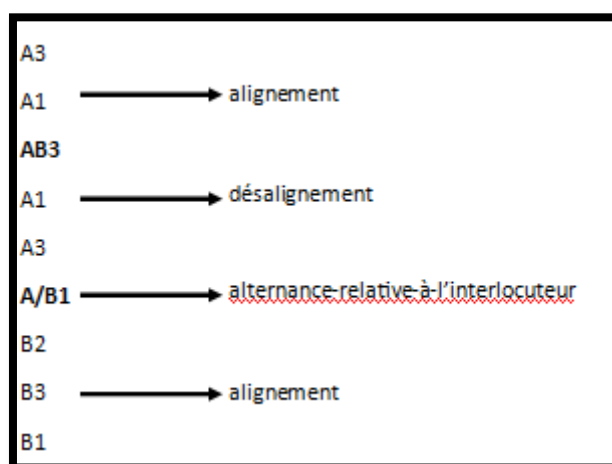


Figure 53 : des jeux d'alignements et de désalignements

L'échange est initié par James en français. A la ligne 3, James passe au créole – dont nous avons vu qu'il s'agissait de la langue de préférence de sa mère dans ses échanges avec ses enfants – mais elle utilise le français à la ligne 4 pour lui

répondre, James s'aligne sur son choix ligne 5 et elle le suit dans cette langue à la ligne 6. Lors de ce même tour de parole elle passe au créole avec une alternance interne au tour de parole qui est liée au changement d'interlocuteur (Kelly s'adresse à son époux). Son mari lui répond en créole. James s'aligne sur leur choix en reprenant la discussion sur la cuisson du riz (ligne 8).

S'ensuit un nouvel échange, initié cette fois par Jennifer en créole :

Exemple 75 : la débroussailleuse

Illustration

10[5C] JENNIFER *ki moun ki mété débroussailleuse a la / (Qui a mis la débroussailleuse ici ?)*

11[4E] JAMES *jonathan/*

12[2A] JEROME <((en français)) c'est papa>

13[4A] JAMES *quoi/*

14[2A] JEROME *c'est papa ((aboiements de chien))*

Cependant ses frères ne s'aligneront pas sur son choix avec l'intervention de Jérôme à la ligne 11. On peut supposer que, comme nous avons déjà pu le constater, cela est dû au fait qu'ils échangent entre eux. En effet, en réponse à la question de Kelly, James accuse son frère Jonathan d'avoir placé la débroussailleuse à cet endroit ce à quoi son frère lui répond que c'est son père qui l'a fait. Enfin, dans le dernier échange de cet extrait nous retrouvons le modèle convergent avec le choix préférentiel de la mère, ponctué d'alternances vers le français, déjà observé dans les échanges de l'interaction précédente.

Exemple 76 : "jessica pa vini manjé"

Illustration

15[1C] KELLY <((en créole)) *jessica pa vini manjé*> (*jessica ne vient pas manger*)

16[2C] JEROME *i ka dronmi (0.2)* (*elle est en train de dormir*)

17[1C] KELLY *ki mirak jodla kaz a kalm* (*Quel miracle aujourd'hui la maison est calme*)

18[2C] JEROME *a normal paske jodla pa gen anyen pou fè / kaz a kalm* (*c'est normal, parce qu'aujourd'hui il n'y a rien à faire, la maison est calme*)

19[4C] JAMES *jérome to ka joué* (*Jérôme tu joues*)

20[2C/A] JEROME *non pas enko mo ka joué taló (.)* <((en français)) *ce soir*> (*non pas encore tout à l'heure, ce soir*)

21[5C] JENNIFER <((en créole)) *to kontan sa mizik a/* (*Tu aimes cette musique-là*)

22[1C] KELLY *i pa djè bon* (*Ce n'est pas terrible*)

23[5A] JENNIFER *humm c'est bon (0.2)* (*Oui c'est bon*)

24[1C] KELLY *jessica manjé kan mèm vit fè/* (*Jessica mange vite fait quand même ?*)

Kelly reprend la parole en créole en demandant à ses enfants si Jessica viendra manger, Jérôme s’aligne sur ce choix (ligne 16) de même que James (ligne 19) avec l’insertion d’un groupe nominal en français (« ce soir ») qui apporte une précision temporelle par rapport à « talò ». Le seul cas de désalignement dans cet échange intervient donc à la ligne 23 sous la forme d’une alternance-relative-au-discours « hm c’est bon » qui peut avoir pour fonction d’insister sur son désaccord vis-à-vis de l’évaluation de la qualité de la musique sur laquelle elle échange avec sa mère. A la suite de ces échanges, deux autres séquences vont se dérouler en parallèle, la première, « le jeu vidéo », entre les garçons essentiellement et la seconde, « Claire », essentiellement entre la mère et ses filles. Ces deux exemples illustrent bien des choix préférentiels marqués selon les interlocuteurs.

Le jeu vidéo

Cette séquence comptabilise 90 tours de parole, 73% d’entre eux sont entièrement en français et 27% d’entre eux en créole où mixtes (11 en créole uniquement et 13 mixtes). Nous nous intéresserons plus ici aux interventions en créole et aux tours de parole multilingues.

La majorité des échanges se font entre Jonathan et James qui sont en train de jouer à un jeu vidéo (89% des tours de parole). Leur frère Jérôme est spectateur et commente ou questionne leurs actions (9 TP) ce à quoi nous pouvons ajouter quelques rares interventions de Jessica et de leur mère (4 TP).

Entre les deux frères qui jouent, la majorité des échanges se fait donc en français (74%) et une partie des tours de paroles qui ont été codés comme multilingues (11) concernent des insertions de termes qui sont des marqueurs de la manière de parler des jeunes collégiens : « bay », « man », « awa », « bèt ».

Exemple 77 : "awa, moi je garde mon équipe bay"

Illustration

Réf : Village Espérance 1 _ Famille de Kelly_04/06/2017_ Int 1 (Rencontre 1)

53[4A] JAMES oh **bay** tu m’énerves jonathan
 68[4C] JAMES **awa** (*non*)
 86[4A/C] JAMES **awa** moi je garde mon équipe bay (.) c’est mon équipe qui gagne
 4[3A] JONATHAN <((en français)) diversion du cercle géant/ ohh ::/ diversion ::// ((rire)) oh mais tu fais même pas de diversion tu attaques directe **man**>
 19[4C/A] JAMES **awa** (.) **awa** (*non, non*) ça fait trop oh bay/ ça fait trop ((rire)) (.) l’orage//
 27[3A] JONATHAN <((en français)) oh je vais changer d’équipe **man** / oh je vais remettre mon ballon>
 50[4C/A/C] JAMES [...] (en français)) envoie moi plein> <((en créole)) **bèt**/> (*envoie moi plein de choses*)

Les autres tours de parole peuvent être interprétés soit comme des alternances-relatives-au-discours soit au modèle de « mélange codique » décrit par Auer (1996) où c'est le fait de « parler mélangé » qui est significatif en soi, et notamment un moyen de marquer une identité pour un groupe : « identité jeune collégien de Saint-Georges ».

Exemple 78 : "sa fini bwoay"

Illustration 1

74[4A/C/F] JONATHAN j'te dis bon ballon ((rire)) bon ballon <((en créole))
 (.) *mo di ou(.) wè mo pédi conte dé man* (bon ballon j'te dis, ouais j'ai perdu
 contre deux « man »)
 75[2A/C] JEROME <((en français)) contre deux (.) deux autres personnes
 (.) pendant ce temps-là> <((en créole)) *mo ka manjé mo lajan*> (pendant ce
 temps-là je mange mon argent)
 76[3A] JONATHAN <((en français)) pourquoi t'as envoyé celui-là>
 77[4A] JAMES j'arrive pas/
 [...]
 [...]
 83[3C] JONATHAN *sa fini (.) fini bwoay/* (c'est terminé, terminé bwoay !)
 84[3/4A] JONATHAN/JAMES Ouhé :::::!!!

Illustration 2

103[4A] JAMES oh/ prend la maison avec des trucs ((bruits))
 104[3A] JONATHAN je prends la maison avec des bombes aussi
 105[4A] JAMES quelle maison qui a des bombes/
 106[3A] JONATHAN allons james (.) tu vas voir
 107[4A] JAMES oh t'as pris la mienne et la petite cabane
 dégonflée là/
 108[3A] JONATHAN oui avec plein de bombes
 109[4A/C/A] JAMES comme ça toi tu vas envoyer la cabane dégonflée
 (.) tu vas envoyer la cabane là et moi la cabane j'envoie là (.) <((en créole)) *mais
 pou ayen cette cabane / ((rire)) yé ké gagné:>* <((en français)) oh bay t'as triché/>
 (mais elle est pour rien cette cabane, ha ha ! (rire) ils vont gagner)
 110[3A] JONATHAN oh moi j'accepte pas les tricheurs moi/ on voit
 quelque chose qui est mou hein
 111[4A] JAMES derrière (.) diversion avec ces bombes-là/
 112[2E/C] JONATHAN *aïe aïe aïe/* <((en créole)) *éklaté mo mèzon*>
 ((rire)) (aïe aïe aïe ! éclate ma maison)

A la ligne 109, le créole semble être employé pour commenter ce qui est dit au début de la phrase. A la ligne 112, il permet d'insister, de mettre l'emphase sur le fait que le jeu est terminé. Enfin, dans les deux cas, on voit que l'emploi du créole est accompagné de rires ce qui laisse supposer que l'on est bien face à des alternances-relatives-au-discours.

Cependant, si l'on observe l'extrait suivant, il semble véritablement relever d'une forme d'échange multilingue où c'est bien le fait de parler mélangé, alterné qui apparaît comme significatif :

Exemple 79 : "James mèm pa savé a kisa stratèji sa boug ka bat ké fransè"

Illustration

- 146[4C/A/C] JAMES <((en créole)) *gadé mamae mo ké jonathan nou ka (.) gadé/ mo ké jonathan (.) gadé jonathan ké mo(.) noun tou lé dé la*> <((en français)) envoie moi plein> <((en créole)) *bèt/*> ((Regarde maman Jonathan et moi, regarde Jonathan et moi) envoie moi plein de choses)
- 147[2A/C] JEROME <((en français)) je t'ai envoyé plein de <((en créole)) *bèt bay (.) éh/ sa mounia gen éklèr tout bèt oui*> (je t'ai envoyé plein de choses éh/ ces gens ils ont des éclairs et tout)
- 148[3C] JONATHAN *awa yé pa gen/ (non ils n'en ont pas !)*
- 149[4C/A] JAMES *awa* <((en français)) jonathan tu m'aides pas là>
- 150[3A] JONATHAN j'taide attends je cherche une stratégie là (.) tu sais pas c'est quoi le mot stratège/
- 151[2C] JEROME <((en créole)) *james mèm pas savé a kisa stratèji sa boug ka bat ké fransè a*> (James lui-même ne sait pas ce que c'est une stratégie, ce gars-là se débat avec le français)
- 152[4C/A] JAMES *nou ka gannyé nou ka gannyé/ nou ka gannyé nou ka gannyé hein/* <((en français)) douze heures/ il nous reste douze heures jonathan> (On gagne, on gagne ! on gagne, on gagne hein !)

Enfin, comme nous avons déjà eu l'occasion de le constater, l'inclusion de la mère dans la conversation a pour conséquence le passage au créole.

Exemple 80 : "mamae bay mo le soutien d'avancer jusqu'au bout"

Illustration

- 139[3A] JONATHAN tu commences là/
- 140[4A] JAMES mais pas encore/ je t'attends j'ai déjà terminé
- 141[3A] JONATHAN éh /je regardais quelque chose
- 142[4A] JAMES jeu vidéo
- 143[3A] JONATHAN j'arrive/ j'arrive/
- 144[4C/A] JAMES ((rire)) *jonathan/ jonathan/ mamae bay* <((en créole)) *mo*> <((en français)) le soutien d'avancer jusqu'au bout>
- 145[1E] KELLY ((éternuements))
- 146[4C/A/C] JAMES <((en créole)) *gadé mamae mo ké jonathan nou ka (.) gadé/ mo ké Jonathan (.) gadé jonathan ké mo(.) noun tou lé dé la*> <((en français)) envoie moi plein> <((en créole)) *bèt/*> ((Regarde maman Jonathan et moi, regarde Jonathan et moi) envoie moi plein de choses)

Ainsi, à la ligne 144 le James interpelle sa mère avec le terme d'adresse emprunté au portugais « mamae », il continue sa phrase avec un groupe verbal en créole puis un groupe nominal en français. Il reprend juste après, ligne 146, en l'interpellant à nouveau « gadé mamae » afin qu'elle les regarde jouer dans un tour de parole en créole. On notera cette fois l'utilisation de « mamae » pour s'adresser à sa mère.

Au début de cette séquence, Jérôme est spectateur de l'activité de ses frères et intervient de temps en temps dans la conversation en s'alignant ou non sur les choix de langue de ses frères :

Exemple 81 : "i gannyé"

Illustration

45[3C] JONATHAN ((en train de jouer au jeu vidéo)) *bay mo voyé plein armé(.) ah ah mo ka fini bay / ah ah moo ka fini éh yes :: / (bay, j'ai envoyé plein d'armée, ah ah, je termine bay ! ah ah je termine hé yes....!)*
46[2C] JEROME *i gannyé (Il a gagné)*

Dans cet exemple, Jérôme semble s'aligner sur le choix du créole effectué par son frère. Dans l'exemple suivant, le choix du créole peut être lié au fait qu'il souhaite attirer l'attention de ses frères :

Exemple 82 : le créole pour attirer l'attention ?

Illustration

115[4C/A] JAMES *awa (.) awa (non, non) ça fait trop oh bay/ ça fait trop ((rire)) (.) l'orage//*
116[2C] JEROME *<((en créole)) zot pédi/> (vous avez perdu ?)*
117[3A] JONATHAN *<((en français)) oh ouais ils ont envoyé cinquante squelettes i/>*
118[4A] JAMES *quoi /*

Kelly et sa fille Jennifer

En parallèle du jeu vidéo, Kelly et sa fille continuent d'échanger et les garçons, particulièrement Jérôme, interviennent ponctuellement en s'alignant sur leurs choix.

Exemple 83 : alignement des fils sur le choix préférentiel dans les échanges entre leur mère et leurs sœurs

Illustration 1

28[5C] JENNIFER *<((en créole)) mo té la ba mo té ka manjé bèf> (quand j'étais là-bas je mangeais du bœuf)*
29[2C] JEROME *é to pa poté bay mo/ (Et tu ne m'en as pas apporté ?)*
30[5C] JENNIFER *mo ké mennen ((aboïement de chien)) (j'en amènerai)*
31[1C] KELLY *to staj a arété la / (Ton stage est terminé là !)*
32[2C] JEROME *jennifer pa gen lékol(.) to pa kalé lékol enkó /((aboïement de chien)) (Jennifer n'a pas école, tu ne vas plus à école ?)*
33[5C] JENNIFER *mo en vakans ((aboïement de chien)) (Je suis en vacances)*
34[1C] KELLY *pou tout le monde pa vrè (pour tout le monde, c'est pas vrai !)*

35[5C/A/C] JENNIFER sé premiè anné yé té arété <((en français)) un peu plus : (.) loin <((en créole)) aprè yé di yé gen lékol toujou> (Les premières années ils ont arrêté un peu plus tard après ont leur a dit qu'il y avait école toujours)

36[2C] JEROME a ki moun sé premié anné / a pa sé ti jeun là / (Qui sont ces premières années ? ce ne sont pas les petits jeunes là ?)

37[5C] JENNIFER wè sa moun ya pati (oui ils sont déjà partis)

38[3C] JONATHAN po// sa timoun ya fò (.) mo ka rigolé di yé (oh la la ! ces enfants sont forts, je rigole d'eux)

On constate ainsi qu'aux lignes 29, 32 et 36 Jérôme s'aligne sur le choix de sa mère et de sa sœur, de même que Jonathan à la ligne 38.

La fille de Kelly va parfois utiliser le français dans cet échange sous une forme courante d'alternance-relative-au-discours, le discours rapporté que l'on trouve mentionné dans Matthey & De Pietro (1997), Alvarez-Caccamo (1990), Mitchell-Kernan (1972). Ce type d'alternance est un moyen pour le plurilingue d'exploiter le passage à une autre langue pour signifier que l'on est dans une fonction linguistique spécifique, ici le discours rapporté (Alby, 2006).

Jennifer explique qu'elle s'est disputée avec des enfants et à chaque fois qu'elle renvoie à des propos en les introduisant explicitement comme du discours rapporté, elle emploie le français, ce qui laisse entendre que c'est la langue de référence entre eux.

Exemple 84 : "mo pran babié ké yé"

Illustration

39[5C] JENNIFER mo pran babié ké yé (je me suis disputé avec eux)

40[1C] KELLY to ka babié (tu te disputes)

41[5C/A/C/A/C/A/C] JENNIFER to wè (.) jédi (.) jédi aprè midi to wè (.) aprè sa mo soti deró(.) aprè sa to wè i gen oun ti boug de mana to wè di cayenne mèm i alé lékol mana i gen so kopine gen tout bèt (.) mo palé kél nou fè konèsans aprè mo té ka palé ké tiboug a to wè kom ami to wè aprè, aprè claudia di di <((en français)) jennifer viens >/ mo di kisa mo fè enko aprè claudia dit to ké chaché problem / mo di ki problem enko mo ka chéché mo jis palé ké ti boug a ti boug a gen kopine(.) aprè ti boug a di <((en français)) qu'est-ce qu'elle veut elle/ pourquoi elle te dit ça/ ouais elle est méchante avec toi (.) tout le monde est méchant avec toi/ (.)> <((en créole)) i santi ké mo ka soufè hen (.) mo espliké gadé ((bruit de couverts)) mo espliké ti boug a (.)> <((en français)) si j'ai fait quelque chose que j'ai rien fait et bin c'est ma faute de tout le monde/ (.)> <((en créole)) mo jis fè konèsans ké roun ti boug senpa (.) a roun ami i gentil(.) i senpa ((bruit)) merkredi nou pati(.) claudia que mo nou pa janmen palé ké claudia (.) mo pa ouvè mo bouche pou li mo/

(Tu vois jeudi, jeudi après-midi, tu vois, après je suis allée dehors et après il y a un garçon de Mana tu vois de Cayenne même, il a été à l'école à Mana, il a sa copine et tout, j'ai discuté avec lui, on a fait connaissance après je lui parlais tu vois comme à un ami tu vois, ensuite Claudia a dit « Jennifer viens » ! je lui ai demandé ce que j'avais fait encore, après Claudia a dit « tu cherches des problèmes ? Je lui ai répondu « quel problème que je cherche encore je parlais

juste au garçon il a déjà sa copine, après le garçon a dit » « qu'est-ce qu'elle veut elle ? Pourquoi elle te dit ça ? Ouais elle est méchante avec toi, tout le monde est méchant avec toi ! » Il a senti que je souffrais, je lui ai expliqué, j'ai expliqué au garçon « si j'ai fait quelque chose que j'ai rien fait et bin c'est ma faute, de tout le monde. J'ai juste fait la connaissance d'un gars sympa, c'est un ami, il est sympa (bruit). (nous sommes partis mercredi Claudia et moi nous ne nous sommes pas adressées la parole, je ne lui ai pas adressé la parole) »

42[2C] JEROME *a ki moun sa claudia a/ (C'est qui cette Claudia !)*

43[5C] JENNIFER *aprè sa mo di (.) mo té fayi abandoné (.) sa moman mèkredi jedi vendredi kon sa mo pa mèm té ké alé mana mo té ké rété a mo kaz hein (.) mo té fayi abandoné hein (après ça j'ai failli abandonner, ces jours-là mercredi, jeudi vendredi je ne serai même pas allée à Mana, je serai restée chez moi hein, j'ai failli abandonner hein)*

[...]

48[5C] JENNIFER *aló mo di ti boug a mo pa gen ami vrè ami mo pa gen (.) hmm aprè i di konsa <((en français)) ils se servent de toi/ on dirait (.) toi t'es gentille ça me fait mal (.) t'es trop gentille avec eux.> <((en créole)) mo di ok.> (Alors j'ai dit au garçon que je n'ai pas de vrai ami après il a dit « ils se servent de toi », on dirait, toi t'es gentille ça me fait mal, t'es trop gentille avec eux, je lui ai ok.)*

[...]

56[5C] JENNIFER *<((en créole)) avan mo té ka palé ké claudia (.) aprè mo pa té ka palé ké claudia enkó i ka fè moun chié sa gro fanm makak a> (Avant je parlais à Claudia, après je ne lui parlais plus elle embête le monde cette grosse macaque)*

57[2A] JEROME *<((en français)) c'est pas bien de dire ça hein/>*

58[5C] JENNIFER *<((en créole)) sa gro(.) gro zié a ((rire))/> (0.1) (Cette grosse avec ces gros yeux ah ah ah !)*

[...]

60[2C] JEROME *gro wéy (.) gro wèy (0.2) gro wéy (Gros yeux, gros yeux... gros yeux)*

61[5C] JENNIFER *tout manière mo pa bien avek claudia (.) claudia pa ka gadé mo hein/ (de toutes les manières je ne suis plus bien avec Claudia, elle ne me regarde plus)*

62[2C] JEROME *gro wèy (0.2) gro wèy (gros yeux, gros yeux)*

63[5C/A/C] JENNIFER *et mo espliké <((en français)) tu vois elle me dit ça parce qu'elle veut des enfants pour elle tout seule> <((en créole)) i pa lé mo palé ké tout moun di oun manière(0.2) [mè claudia mo remarké i sa oun manipulatrix se fanm a i ka servi moun kon oun chien>] (Et j'ai expliqué « tu vois elle me dit ça parce qu'elle veut des enfants pour elle toute seule » elle ne veut pas que je parle avec tout le monde de quelque manière qu'il soit, mais Claudia j'ai remarqué que c'est une manipulatrice cette femme, elle se sert des gens comme si c'étaient des chiens).*

[...]

67[5C] JENNIFER *<((en créole)) mo gadé a té mo wèy (.) mo pa té pouvé gadé en ba paske soley a(.) mo wéy té ka fè mal (j'ai regardé c'était mes yeux, je ne pouvais plus regarder en bas à cause du soleil, mes yeux me faisaient mal)*

Jennifer est en train d'expliquer qu'elle a eu une dispute avec une autre fille Claire, en racontant celle-ci elle va successivement introduire plusieurs discours rapportés à la ligne 41 (« après Claire dit », « après ti boug a dit : », « mo expliqué ti boug a : »), 47 (« après i di konsa : »), 62 (« et mo expliqué : »).

Jessica

La clôture de cet enregistrement concerne à nouveau un échange entre Kelly et ses enfants. Après un court passage en français, la conversation va se poursuivre dans la langue préférentielle, le créole.

Le début de cette séquence concerne un des rares passages où Kelly s'exprime en français et cela semble clairement dû à l'arrivée d'une nouvelle personne (le papa d'Esther) qui vient voir Jessica.

Exemple 85 : "le papa d'Esther"

Illustration

153[1A]	KELLY	<((en français)) bonjour/ hein// <i>i la</i> (.) <i>jessica !</i> (<i>Bonjour elle est là</i>)
154[4A]	JAMES	<i>jessica//</i>
155[1A]	KELLY	<i>y a quelqu'un pour toi//</i>
156[3A]	JESSICA	<i>c'est qui /</i>
157[1A]	KELLY	<i>c'est qui éh ben sort de ta chambre/</i>
158[6A]	JESSICA	((rire))
159[1C]	KELLY	<((en créole)) <i>alé dépêché ou /></i> ((bruits d'aboiements))
160[6A]	JESSICA	<((en français)) <i>ah oui c'est le papa d'Esther</i> > ((aboiements))
161[1A]	KELLY	((aboiements)) <i>oh :: max (le chien) arrête/</i>
162[4C]	JAMES	<((en créole)) <i>mamae mo pa ka tandé ou</i> > ((aboiements)) (<i>Maman je ne t'entends pas</i>)
163[1C]	KELLY	<i>sa chien a mèm /</i> (<i>ce satané chien hein !</i>)
164[6A]	JESSICA	<((en français)) <i>mais je l'ai déjà</i> >
165[4A]	JAMES	<i>ta carte</i>
166[3A]	JONATHAN	<i>c'est quoi/</i>
167[A]	JESSICA	<i>c'est un truc euh :: épreuve anticipée orale de français année deux mille dix-sept (.) heu :: je dois écrire mon nom ça été signé par ma heu :: professeure et le proviseur.</i>
168[1A]	KELLY	<i>c'est à toi/</i>
169[6A]	JESSICA	<i>ouais mais je l'avais déjà mais le proviseur n'avait pas signé</i>
170[1A]	KELLY	<i>aah : ben il s'est trompé</i>

Dans cette séquence Kelly utilise donc le français pour échanger avec ses enfants et plus particulièrement sa fille Jessica qui reçoit un visiteur. Cette utilisation du français peut donc être attribuée à l'arrivée de ce dernier dans un premier temps, mais également à la thématique abordée en lien avec les études de sa fille. L'utilisation du créole par Kelly est inversement une alternance-relative-au-discours, ligne 159, où elle demande à sa fille de se dépêcher, ainsi qu'un aparté ligne 163 pour marquer son énervement face aux aboiements du chien. La fin de

l'interaction qui concerne des échanges entre Kelly et ses enfants se fait entièrement en créole selon le modèle familial classique, les seuls passages en français relèvent d'alternances-relatives-au-discours : reprises de la chanson en train d'être jouée (« c'est le cœur, c'est l'amour qui fait vivre », « nous sommes amours »), une insertion d'un marqueur discursif (« pour une fois ») et un jeu de mots sur une expression toute faite (« on ne chante pas la bouche pleine »).

iii. La fratrie : des pratiques différenciées selon le genre ?

Le créole et le français sont donc les deux langues de socialisation principales dans la famille de Kelly. Des différences sont cependant constatées dans les choix préférentiels quant à l'utilisation de ces langues selon les générations et selon le genre. Ainsi, si les enfants s'alignent sur le choix préférentiel du créole de Kelly, dès lors que celle-ci n'est plus impliquée le français apparaît de manière beaucoup plus marquée et plus spécifiquement entre les garçons.

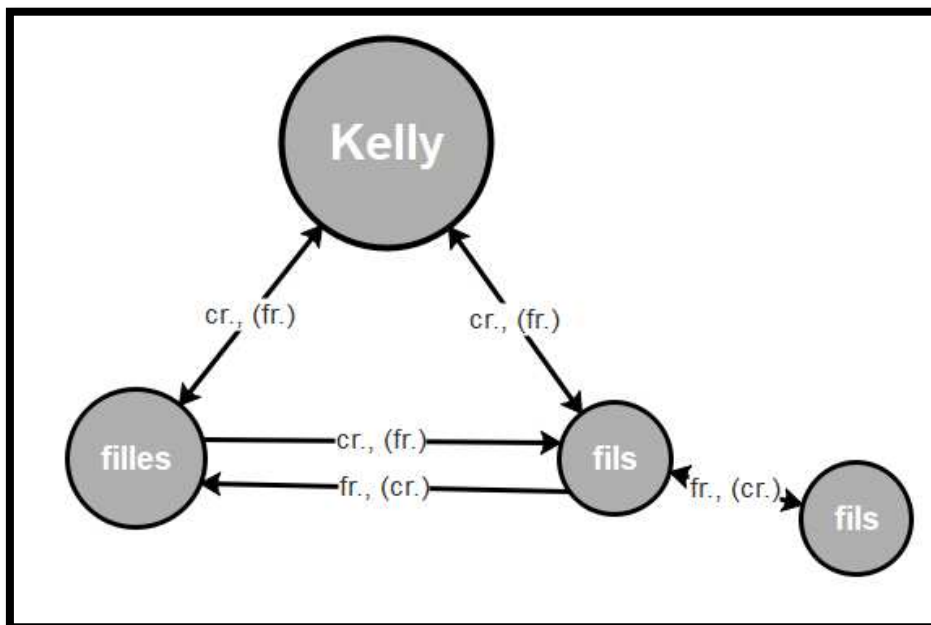


Figure 54 : Kelly, ses fils, ses filles

On obtient ainsi un modèle où à chaque fois une langue ressort comme langue de préférence tandis que l'autre apparaît plus dans le cadre d'alternances-relatives-au-discours (langues entre parenthèses).

Nous relevons que dans cette famille il existe une perte flagrante de l'usage du parikwaki au niveau de la troisième génération. On est en présence d'enfants qui ne parlent et ne comprennent absolument pas la langue familiale et qui sont donc en rupture totale avec la famille de leur mère. En faisant référence aux familles indiennes migrantes en Europe Haque (2010 : 32) avance que l'absence de transmission par les parents aux enfants est liée au fait qu'elle soit « soumise à la politique linguistique nationale » qui mise essentiellement sur une scolarité où

règne une idéologie monolingue et où la langue dominante est mise sur un piédestal, ce qui pousse les parents désirant une bonne intégration scolaire pour leurs enfants à opter pour la langue dominante au sein du foyer, mettant de ce fait à l'écart la langue familiale dans la transmission linguistique. Cette réalité peut être applicable à certaines familles parikwaki, dont le choix de ne pas transmettre la langue familiale peut aussi provenir d'une certaine « soumission à la politique linguistique éducative ». En effet, la rupture avec la langue familiale peut être motivée par un désir de réussite scolaire et sociale où l'adoption de la langue majoritaire au détriment de sa propre langue devient indispensable.

Aucune politique linguistique familiale visant à maintenir le parikwaki n'est mise en place par la mère qui est la seule palikurophone du foyer. Le créole et le français sont les deux langues dominantes et privilégiées dans cet espace familial. Il est important de rappeler que les Parikwene sont en situation migratoire en Guyane depuis de nombreuses années, et qu'ils ont été contraints de vivre dans un contexte où leur langue est minoritaire et où le français et le créole sont dominants. Il n'est donc pas étonnant de constater que dans un processus d'adoption de la ou les langue(s) dominantes, et d'intégration professionnelle et scolaire du pays d'accueil, le choix des parents se porte sur la non-transmission à leurs enfants d'une langue minorisée. La rupture avec la langue familiale apparaît chez ces familles comme une issue qui permettra à leurs enfants de maîtriser la langue de scolarisation et de réussir dans les études. Cette idée est corroborée par Filhon (2010) qui explique que ne pas transmettre la langue familiale est un choix que les parents s'imposent afin que la scolarité de leurs enfants n'en soit pas perturbée.

Par ailleurs, on observe aussi que face à un environnement plurilingue, les enfants de Kelly ont des stratégies différentes ce qui les amène à effectuer des choix de langues en fonction des différents interlocuteurs et notamment en fonction des membres de la famille (Ghimenton, 2010). Même si dans la sphère familiale il y a entre fratrie une tendance à utiliser plutôt la langue française chez les plus jeunes entre eux et la langue créole chez les aînés entre eux, on peut constater qu'ils vont quand même exploiter leurs ressources langagières plurilingues par le biais particulièrement d'alternances codiques qui ont des fonctions relatives au discours ou relatives aux participants.

iv. Kelly : une politique linguistique familiale en faveur du français, un regard très normatif sur le parikwaki

Kelly avait annoncé que les langues parlées avec ses enfants étaient le français, le créole et un petit peu le parikwaki. On constate que dans la famille nucléaire le parikwaki est inexistant dans les échanges alors que Kelly avait annoncé le parler un petit peu avec ses enfants, mais l'on peut supposer que lorsqu'elle est avec ses propres parents et ses enfants celui-ci peut s'insérer dans les échanges du fait de la présence de la première génération. Ce qui paraît également particulièrement intéressant c'est le décalage entre ce qu'elle déclarait sur les places respectives du français et du créole dans ses échanges avec ses enfants : « [plutôt en] français [...]

un peu créole ». Revenons maintenant à ses discours sur ces langues et leurs importances respectives.

(a) Une affirmation de l'importance du français

Lorsque j'interroge Kelly la première fois sur le fait que le parikwaki soit appris à l'école, sa réponse porte immédiatement sur la difficulté des enfants à parler le français, difficulté dont nous avons vu ci-dessus qu'elle l'a elle-même vécue très fortement.

Exemple 86 : "des fois les enfants a beaucoup de difficultés à parler le français"

Illustration

Enquêtrice

• d'accord / +[conv] et qu'est-ce que tu penses de / de la langue palikur à l'école par exemple' / est-ce que toi tu.. / tu aimerais que cette langue la soit apprise à l'école' /

Kelly

moi je disais oui à propos la langue de palikur / il faut que des fois les enfants a beaucoup difficultés parler le français

Kelly ne répond donc pas directement à la question et laisse entendre que le parikwaki n'est peut-être pas ce sur quoi il faut se focaliser et que la difficulté en français est le problème principal. Elle a d'ailleurs des suggestions pour aider les enfants à surmonter ces difficultés :

Exemple 87 : "il faut avoir les personnes traduisent une langue pour la maîtresse"

Illustration 1

Kelly

il avoir les.. / les personnes / traduisent une langue / pour la maitresse / parce que des fois les enfants font la maman apprendre que des paliku / et lorsqu'ils arrivent à l'école ils ont des difficultés pour demander les toilettes / et pi peut être ils ont dit a maitresse / en paliku ont dit / aux toilettes / +[lang=parikwaki] / ben les maitresses ont / mais qu'est-ce qu'elle a répondu elle m'a dit pourquoi tu me dis ça' / dis-moi encore / et peut être les enfants dire / elle comprenait pas éh... les toilettes en palikur +[lang=parikwaki] / et puis elle trouve c'est drôle c'est ce que l'enfant dit / il faut que les personnes les traduit pour elle /

Enquêtrice

• donc quelqu'un qui traduise pour les enfants

Kelly

• pour les enfants c'est là que l'enfant va comprendre / ce que le maitresse a dit tu vois /

Enquêtrice

• d'accord / j'ai compris ce que tu veux dire

Kelly

• parce que y a des maitres / demandent l'enfant reste dans son place / reste regarder ce que / ils comprennent rien du tout / parce que.. / lorsque / il te demande / tu fais ça je voulais que tu fasses ce mathématique et pi il reste / ils

comprennent rien du tout / il faut qu'il y avait des traductrices pour demander est-ce que tu es comprend' en le palikur soit en portugais / c'est là que l'enfant va comprenne et parler le français

Enquêtrice

• c'est ça que l'école devrait faire pour ces enfants-là' / pour les aider'

Kelly

• hmm hmm (oui , oui) / pour les aider /

Illustration 2

Enquêtrice

• d'accord / donc il faudrait quoi alors pour ces enfants-là'

Kelly

• / moi j'ai trouvé que / pour moi hein' j'ai trouvé que les enfants motivés dans le français / parce que beaucoup de matières sur.. le français

Enquêtrice

• oui c'est ça' et comment l'école peut faire donc pour les motiver' /

Kelly

ah.. +[rire] là c'est il faut que.. euh / au niveau des parents / c'est comme euh.. au niveau de... scolaire pour les enfants en portugais / y a.. y a beaucoup / parce que ../ des fois lorsque les enfants parlent le portugais chez.. pour le maitre / le maitre des fois ne comprenait rien le portugais / il faut avoir les personnes qui traduit tu vois'/ pour le maitre pour comprenne ce que l'enfant disait

Enquêtrice

• ah d'accord hmm

Kelly

c'est la même chose que le palikur / surtout les enfants des fois les parents parlaient pas sauf le palikur avec les enfants / lorsqu'il va à l'école ils ont des difficultés / lorsque les profs le maitre le maitresse +[pron=pi] dit / bon qu'est-ce qui font l'enfant resté comme ça regardé par ce que ils ne comprenaient rien du tout / il faut avoir les personnes qui demandent ce qu'ils voulaient est-ce qu'ils comprennent ce devoir-là /

Kelly préconise donc la présence de traducteurs qui permettraient aux enseignants de comprendre les besoins des enfants et notamment des besoins de base : « lorsqu'ils arrivent à l'école ils ont des difficultés pour demander les toilettes » et peut-être aussi pour éviter que la maîtresse ne « trouve que c'est drôle ce que l'enfant dit ». La traductrice pourrait également permettre à l'enfant de mieux comprendre ce qui est dit et « c'est là que l'enfant va comprenne et parler le français ». On peut supposer ici que Kelly nous livre son propre vécu. Ainsi au-delà du poids symbolique du français, de son importance comme langue d'ascension sociale, se profile également l'importance du parcours scolaire du parent, de ce qu'il a lui-même vécu et qu'il ne veut pas que ses propres enfants vivent. Ainsi, Kelly insiste sur l'importance du français à l'école par rapport au parikwaki. Certes, elle « trouve il faut que l'enfant apprenne à parler les palikur » mais le français reste quand même beaucoup plus important : « parce qu'on a beaucoup de matières en français, beaucoup [...] parce que le français il y a beaucoup mathématiques français, histoire, sciences, tout ça, il faut avoir beaucoup de de... de capacités de

dire ce matière-là pour qu'elle apprenne. » Et d'une certaine manière, il semble que pour Kelly le problème vienne du fait que les enfants ne sont pas en contact avec le français dans la sphère familiale.

Exemple 88 : "les enfants a eu beaucoup de difficultés pour que des fois les parents ne parlent pas le français"

Illustration

Kelly

apparemment je disais que.. +[bb] y a certains parents qui parlaient en palikur disaient aux enfants d'apprendre / mais... les enfants a eu beaucoup de difficultés / pour que.. des fois les parents ne parlent pas le français / de fois ils ne parlent pas aussi à créole / c'est pour ça des fois les enfants a des difficultés à.. dans les études

Ce constat de Kelly, son propre vécu, peut donc l'avoir amenée à privilégier d'autres langues que le parikwaki dans ses échanges avec les enfants. On observe en effet ici que le français n'est pas le seul à être considéré comme facilitant en contexte scolaire : « des fois les parents ne parlent pas le français, des fois ils ne pas aussi à créole, c'est pour ça des fois les enfants a des difficultés à... dans les études ».

(b) un regard normatif sur le parikwaki

Pour autant, Kelly ne considère pas qu'il ne faille pas transmettre le parikwaki à ses enfants, mais pas forcément dans le contexte scolaire et si c'est le cas de la « bonne manière » et surtout à chaque fois qu'elle l'évoque elle revient systématiquement sur le fait que le plus important pour les enfants, ce sont les études et donc, implicitement, le français :

Exemple 89 : "il faut avoir beaucoup de langues"

Illustration

Enquêtrice

et tu penses que +[tx] transmettre le palikur à ses enfants est-ce que c'est une bonne chose' / la langue palikur

Kelly

oui c'est une bonne chose pour que les enfants ne.. / ne n'oublie pas la langue / maternelle / et puis.. mais il faut que que l'enfant progresse dans les études c'est plutôt les études qu'est important pour eux /

Enquêtrice

• hmm (oui)

Kelly

tu vois / parc'qui y a pas de.. professeur en palikur tu vois' si y a des professeurs parlent euh.. institutrices ou un maitresse en palikur / éh.. / fait ce devoir là mais en même temps c'est bien en langue palikur mais en même temps il faut avoir beaucoup de langues pour l'enfant comprenne des choses

Enquêtrice

• ah d'accord

Kelly

- pour découvrir

Enquêtrice

- oui c'est ça / qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis qu'il faut avoir beaucoup de langues'

Kelly

- ça veut dire que il faut que l'enfant comprenne le français / le portugais / et la langue maternelle

Enquêtrice

- d'accord /

Kelly

- parc' que le français c'est plus important / moi je trouve hein' /

Enquêtrice

- pour l'école'

Kelly

- pour l'école / surtout pour l'école / mais à la maison tu peux parler avec tes enfants en langue / tes langues /

Ainsi, pour Kelly, même s'il ne faut pas « oublier le palikur » les études demeurent les plus importantes. Il faut donc pour Kelly avoir plusieurs langues (« le français, le portugais et la langue maternelle ») dans son répertoire pour pouvoir « comprendre des choses » mais le français reste le plus important : « parce que le français c'est plus important, moi je trouve hein ! [...] pour l'école, surtout pour l'école » mais également à la maison où l'on peut parler les langues de son répertoire.

Quant au parikwaki, elle n'a rien contre le fait qu'il soit enseigné à l'école mais sous certaines conditions.

Exemple 90 : "il faut avoir le palikur précise"

Illustration 1

Enquêtrice

- et tu penses quoi de.. / par ce que y a Adam qui fait le palikur à l'école aussi/ pour les enfants

Késia

- mais il faut avoir le palikur précise / comment to dire

Enquêtrice

- c'est à dire'

Késia

- c'est c'est à dire euh.. comment to prononcer.. / euh.. *+[bb]* par exemple euh.. une assiette en palikur / un assiette en palikur on dit *+[lang=palikur :su tay win nu da mioug (vas me chercher une assiette)]* / c'est pas la même chose que avec assiette *+[rire] / +[rire]*

Enquêtrice

- tout ça de mots pour dire assiette

Késia

- assiette / *+[lang=parikwaki : mioug (assiette)] / +[lang=parikwaki : mioug (assiette)] / +[lang=parikwaki :su tay win nu da mioug (vas me chercher une assiette)] /*

Enquêtrice

- d'accord
- **Késia**
- c'est une assiette va chercher pour moi une assiette

Enquêtrice

- d'accord

Késia

- +[rire]

Enquêtrice

- et alors tu dis qu'il faut que ça soit précis

Késia

- +[lang=parikwaki] c'est le papier +[lang=parikwaki]

Enquêtrice

- hmm (oui)

Késia

- ça pas même le cahier / non' / +[lang=parikwaki]

Enquêtrice

- d'accord / c'est deux mots différents

Késia

- hmm (oui)

Illustration 2

Enquêtrice

- ah d'accord ok / donc pour toi il faut que ça soit bien précis

Kelly

- précis' précis en en.. palikur /

Enquêtrice

- donc il y a peut-être des..

Kelly

le crayon en palikur / on dit que que / ça pas crayon on prononce / c'est +[lang=parikwaki] / c'était +[lang=parikwaki] ça veut dire +[lang=parikwaki] c'est bic c'est crayon / +[lang=parikwaki] / +[lang=parikwaki] c'est écrire /

Enquêtrice

- d'accord

Kelly

- +[rire] /

Ce « parikwaki » précis, c'est donc le respect de l'emploi des « bonnes » formes pour Kelly. Or elle a l'impression que ce n'est pas exactement ce qui se passe lorsque les enfants l'acquièrent avec les ILM de l'école.

Exemple 91 : "ils ont nommé le pitiula, c'est pas pitiula, c'est kateye"

Illustration

Késia

• parç' que une fois j'ai entendu ah.. lorsque première rentrée dé / mon garçon / j'ai entendu lorsque ils ont prononcé le nom des enfants pour appeler / comment ils ont dit pour le goûter.. le sucré / ils ont nommé le +["pitiula"] c'est pas +["pitiula"] / c'est +[lang=parikwaki : kateye (goûter)] / +[conv]

Enquêtrice

- ah d'accord c'était pas le bon mot

Késia

• hm hm (non) +["pitiula"] c'est portugais /

Enquêtrice

• et qui est-ce qui a dit ce mot-là'

Késia

+["rire"] / euh.. ils ont dit que / faut pas que les enfants euh.. c'est un.. +["bb"] / c'est eux même oui / j'ai entendu / c'est Adam que Michaëlla /

Enquêtrice

• ah d'accord

Késia

ils ont dit ça mais je dis ah +["pron=pi"] / dans mon coeur je dis ah c'est pas comme ça' on dit +["lang=parikwaki : kateye (goûter)] / +["lang=parikwaki : usuh ka muwaka bakimnay aïta aka katéyé da axnin (nous ne voulons pas que les enfants se battent pour manger)] /

Enquêtrice

• d'accord donc tu penses que.. des fois ils confondent des mots

Késia

• hmm avec les portugais /

Enquêtrice

• ah d'accord ok / donc pour toi il faut que ça soit bien précis

Késia

• précis' précis en en.. palikur /

Enquêtrice

• donc il y a peut-être des..

Késia

• le crayon en palikur / on dit que que / ça pas crayon on prononce / c'est +["lang=parikwaki :penetni"] / c'était +["lang=parikwaki :penetni"] ça veut dire +["lang=parikwaki :penetni"] c'est bic c'est crayon/ +["lang=parikwaki :tamakne (écrire)] / +["lang=parikwaki : tamakne"] c'est écrire /
[...]

Enquêtrice

• donc pour toi à l'école les gens qui enseignent le palikur il faut qu'ils disent les bons mots

Késia

• de bons mots pour les enfants / pour que / parce que y a beaucoup de palikur en les enfants

Il faut donc avoir le « palikur précis », utiliser les bonnes formes de la langue, mais également ne pas remplacer des mots de cette langue par des emprunts à d'autres langues. Kelly semble vivre cela comme une forme de non-respect qui la touche personnellement : « dans mon cœur je dis ah c'est pas comme ça on dit ». Elle déplore ainsi qu'actuellement le parikwaki ne soit plus parlé correctement, qu'il se mélange avec d'autres langues.

Exemple 92 : "des fois y a des personnes qui sont amérindiens qui parlent amérindien mais des fois ils parlent mélange"

Illustration

Kelly

mais c'est une fois que.. j'ai un garçon là d'ici il était petit/ et ils ont amené le petite mot / j'ai dit mais comment ils ont / en même temps palikur en même temps portugais mais / c'est pas ça'

Enquêtrice

• c'était pas bien traduit' non/

Kelly

+*[rire]* / parce que ces personnes-là ils sont déjà habitués parler le créole / parler.. le français avec les parents tu vois / maintenant lorsque qu'on parle.. euh.. en palikur on a beaucoup de difficultés prononcer le palikur / +*[pron=pi]* il faut comprene le palikur / bien précis avec ce qu'on demande / tu vois' d'accord je comprends / c'est ça

Enquêtrice

• c'est ça ouais par ce que eux ils mélangent en fait avec le portugais et le français et le créole aussi /

Kelly

• hmm / maintenant les générations les enfants a.. a / a aux villages on parle pas le palikur très bien ils parlent que le créole /

Enquêtrice

• c'est dû à quoi tu penses'

Kelly

par c'que peut-être à part pour les parents parlent le créole le français avec eux / c'est là que les enfants n'est pas trop évolué parler les langues /

Enquêtrice

• hmm (oui) / mais au deuxième village ils parlent peut-être un peu plus

Kelly

oui ils ont plus parlé les les la langue maternelle tu vois'/ mais avant j'ai presque oublié ma langue et ma maman me disait il faut pas oublier / parce que c'est très important pour dialoguer et pour parler / tu vois / +*[rire]*

Enquêtrice

• oui oui

Kelly

mais des fois lorsque je parlais avec les grandes personnes / tout de suite je viens de ma langue je parlais et il n'a rien compris et tout de suite je traduis en français +*[rire]*

Enquêtrice

• +*[rire]* parce que t'es habituée

Kelly

• hmm (oui)

Enquêtrice

• mais tu les comprends bien'

Kelly

oui.. hmm (oui) // tu sais des fois y a des personnes qui sont amérindiens qui parle amérindien mais des fois ils parlent mélange

Enquêtrice

• ah ouais d'accord

Késia

• mélange ça tombe pas bien avec éh.. palikur / parce que stylo portable tout ça il faut bien connaitre comment on dire en palikur / le papier c'est pas / c'est pas +*[lang=parikwaki papié]* non et puis c'est +*[lang=parikwaki pikagtan (cahier)]* / +*[lang=parikwaki pikagtan (cahier)]* / +*[lang=parikwaki pikagtan]* c'est pas

cahier un papier comme ça

Enquêtrice

• d'accord ok / ouais y a des mots bien précis

Elle est donc tout à fait consciente du fait que parler en français et en créole aux enfants impacte leur maîtrise du parikwaki (« parce que ces personnes-là ils sont déjà habitués parler le créole / parler.. le français avec les parents tu vois / maintenant lorsque qu'on parle.. euh.. en palikur on a beaucoup de difficultés prononcer le palikur ») et qu'aujourd'hui « au village on parle pas le palikur très bien, ils parlent que le créole », elle-même « avant » elle a « presque oublié sa langue » mais sa mère a été là pour insister sur son importance (« ma maman me disait il faut pas oublier »).

On voit ici toute la difficulté qu'à Kelly à se positionner, très certainement du fait de sa propre histoire scolaire. Qu'en est-il alors de Denise ?

3.2.2.3.4. Denise, une socialisation précoce en parikwaki, mais pas seulement

Denise est donc la plus jeune des enfants qui, comme ses sœurs, est née à Urucàua au Brésil en 1980. Elle est arrivée en 1981 à Saint-Georges de l'Oyapock, avec ses parents alors qu'elle n'avait qu'un an. Au moment de l'enquête elle a 36 ans. Denise comme ses deux sœurs (Julia et Kelly) ont été élevée dans un monolinguisme familial privilégiant le parikwaki, résultat d'une politique linguistique familiale instaurée par ses parents. Sa langue de première socialisation est donc la langue parikwaki.

Jusqu'à aujourd'hui Denise a toujours habité dans la maison familiale avec ses parents et ses enfants. Elle est maman de deux enfants au moment de l'enregistrement, un garçon et une fille qui ne sont pas du même père. Le garçon qui est l'aîné de ses enfants était âgé de quatorze ans au moment de l'enregistrement et la deuxième est une fille qui avait environ un an et demi. Environ un an après notre entretien, Denise a eu un autre enfant, un garçon.

Denise a une histoire assez différente de celle de ses sœurs aînées. En effet, arrivée très jeune enfant sur le territoire français, elle a pu être scolarisée dès l'âge de trois ans. Denise a ensuite poursuivi sa scolarité jusqu'à la classe de troisième au collège de Saint-Georges, puis elle n'a plus voulu continuer, elle donc décidé d'arrêter l'école. A l'école c'était une élève très timide qui parlait peu. Comme beaucoup de jeunes parikwene elle a appris le créole à l'école et s'adressait donc à ses camarades de classe en créole principalement car elle ne maîtrisait pas beaucoup la langue française mais également parce que ses amis amérindiens karipuna ne parlaient pas cette langue.

Exemple 93 : "a un lot indien bambou"

Illustration

Enquêtrice

es ke lékol par exemple to té ka palé palikur ké sé rot ya' (Est-ce qu'à l'école par exemple tu parlais palikur avec les autres ?)

Denise

• hm hm (non)

Enquêtrice

• to pa té ka palé' / pou ki sa (Tu ne parlais pas ? Pourquoi ?)

Denise

non parfoi euh.. / mo pa gen kamarad isi / moun ki ka palé kréyol a pa yé indien mè a oun lot indien kon sa / bambou kon sa / (non parfois euh.. j'ai pas de camarade ici, les personnes avec qui je parlais c'était d'autres amérindiens de bambou qui parlent le créole)

Enquêtrice

ah wè dakór a té rot / sa ki pa gen lang palikur a / donc yé té ka palé plis kréyol' (Ah d'accord c'était d'autre amérindiens, ceux qui ne parlent pas le palikur, donc ils parlaient plus le créole)

Denise

• oui

Les Amérindiens de son entourage étaient donc des « indiens bambou » (du quartier Bambou) qui sont locuteurs de créole⁶⁴.

Sa présence en Guyane depuis un très jeune âge peut expliquer qu'elle favorise et partage aujourd'hui quotidiennement le créole dans ses conversations mais aussi par le fait qu'elle vit dans un contexte où les enfants sont confrontés de façon quotidienne à cette langue locale qui est véhiculaire dans la commune de Saint-Georges de l'Oyapock, et qui est aussi une langue parlée à l'école entre enfants. Depuis son enfance elle mélange les deux langues, le français et le créole et aujourd'hui, lorsqu'elle s'adresse à ses parents elle utilise le créole et le parikwaki. Elle parle également un petit peu le portugais (« oun tibi mè pa bokou (je le parle un petit peu mais pas beaucoup) ») qu'elle a appris en tant que langue vivante étrangère durant ses études (« annan lékol kolèj » (à l'école, au collège) ») avec un professeur de portugais (« o kolèj nou té ka anpran ké té profèsèr portigè » (on a appris au collège avec un professeur de portugais) »).

Avec ses enfants, elle déclare parler soit le français, soit le créole ou alors de façon occasionnelle le parikwaki mais avec des différences selon les enfants :

Exemple 94 : "ké André so bó ké kréyol sa ki la non"

Illustration

Enquêtrice

é ké to timoun aprésan ki lang to ka palé ké yé' (Et avec tes enfants maintenant quelle langue tu parles avec eux ?)

Denise

⁶⁴ Les Karipuna sont un groupe amérindien qui a la particularité d'avoir pour langue vernaculaire le créole guyanais.

mo / dè fwa mo ka palé indien ké li / dé fwa mo ka palé kréyol / dè fwa fransè..
+[rire] (je, des fois je lui parle en amérindien, des fois je lui parle en créole, des fois en français.)

Enquêtrice

donc to ka palé indien kréyol ké André (Donc tu parles en amérindien et en créole avec André ?)

Denise

ké.. André so bó ké kréyol sa ki la non (Avec.. André lui c'est plus le créole, mais avec celle-là non)

Enquêtrice

• ké sa ki la a kisa' (Avec celle-là c'est en quoi?)

Denise

ké sa mélanjé indien créole français +[rire] (Avec celle-là je mélange l'amérindien le créole et le français.)

Avec son fils aîné elle parle donc essentiellement en créole (« André so bó ké kréyol ») mais avec sa fille elle mélange les trois langues de son répertoire (« ké sa mélanjé indien créole français (rire) »).

Et il semblerait que dans le cas de ses enfants, le parikwaki soit encore une langue utilisée :

Exemple 95 : "i ka répond [en parikwaki] mè parfwa aprè sa yé ka tounen en fransè ké kréyol"

Illustration

Enquêtrice

• é es yé ka répond dè fwa en palikur' (Et est-ce qu'ils répondent des fois en palikur ?)

Denise

oui yé ka répond / i ka répond parfois i ka répond / mè parfwa aprè sa yé ka tounen en fransè ké kréyol (Oui ils répondent, ils répondent après parfois ils reprennent en français et en créole.)

Pour les enfants de Denise, la présence du parikwaki est renforcée par le fait que leurs grands-parents vivent avec eux et que c'est également un espace d'échange entre les grands-parents et leurs propres enfants ou entre la deuxième génération.

Lors de nos enregistrements d'interactions en famille en 2018 au premier village Espérance, nous avons eu l'occasion d'enregistrer des interactions de la famille des trois sœurs (Julia, Kelly et Denise) dans la maison familiale, celle-ci était présente avec son troisième fils âgé alors d'un an. Nous avons donc pu obtenir un court extrait d'interaction entre la mère et le dernier fils, celui-ci nous révèle qu'ils se parlent en français :

Exemple 96 : le français langue privilégiée avec sa fille cadette ?

Illustration

57[6A] PFS

maman/

Malheureusement, l'absence d'autres interactions avec ses enfants ne permet pas véritablement d'avoir plus d'informations sur leur utilisation du parikwaki.

Au moment de l'enregistrement de l'entretien, le père de la fille de Denise vit aussi dans la maison familiale. Celui-ci parle plusieurs langues entre autres le « taki-taki » (qui désigne soit le sranan-tongo, soit le nengee tongo (qui comprend les langues aluku, ndyuka et pamaka), l'anglais, le hollandais, le créole ainsi que le français.

Exemple 97 : avec son mari, le créole et le français

Illustration

Enquêtrice

• / i ké to mari to ka palé ki lang' (Et avec ton mari tu parles quelle langue ?)

Denise

• mo ka palé ké li nimpote lang indien kréyol fransè *+[rire]* (Je lui parle dans n'importe quelle langue, indien, créole, français.)

Enquêtrice

• é ki lang i ka palé li mèm lè i ka répond to' (Et quelle langue il parle quand il te répond ?)

Denise

• i ka palé / so pa i ka palé taki taki anglais et hollandais (il parle, ses langues qu'il parle c'est le taki taki, l'anglais et le hollandais.)

Enquêtrice

• ah dakó / a so lang' / mé ké to ki lang i ka palé (Ah d'accord ce sont ses langues ? Mais avec toi il parle quelle langue ?)

Denise

• i ka palé en kréyol ké fransè (Il parle en créole et en français.)

Ils échangent entre eux dans leurs langues communes, le créole et le français mais parlent également les autres langues de leur répertoire avec leurs enfants (du moins avec sa fille pour ce qui concerne Denise comme nous l'avons constaté dans l'exemple ci-dessus). Son mari, quant à lui parle dans différentes langues aux enfants :

Exemple 98 : "é ben i ka palé ké yé so lang mèm"

Illustration

Enquêtrice

• é ké so timoun ki lang i ka palé' (Et avec ses enfants quelle langue il parle ?)

Denise

é ben i ka palé ké yé so lang mèm / eh bèt é.. *+[bb]* / mo pa mèm konèt si sa surinarien so lang taki taki mo pa savé (Et bien il parle sa propre langue, et le truc là je ne sais même pas si c'est la langue surinamienne , taki taki je ne sais pas !)

Enquêtrice

• taki taki' (le taki taki ?)

Denise

• ké hollandais' (Avec le hollandais)

Enquêtrice

i a palé hollandais ké so timoun' ah dakór / to timoun ka palé alór' (Il parle le hollandais avec son enfant ? Ah d'accord, ton enfant parle aussi alors ?)

Denise

• i ka répété mè.. (Elle répète mais...)

Les enfants comprennent également le portugais : « portugè mèm ah koman yé ka aplé, yé ka lé la ba koté mo kouzin a so timoun-yan yé ka palé osi yé ka tandé (Mais le portugais ah comment je peux dire ça, ils vont là-bas chez mon cousin qui a ses enfants qui parlent le portugais et ils entendent la langue) ».

Contrairement à ses sœurs, Denise semble véritablement décomplexée face aux questions de la place des différentes langues et de leur transmission. Certes, elle trouve important (« oui i importan ») que les parents continuent à parler le parikwaki à leurs enfants : « pou yé grandi ké sa, pou yé konet palé ké, pou i bien konet koman éh koutum di indien-yan » (pour qu'ils grandissent avec ça, pour qu'ils sachent parler avec [les gens], pour qu'ils connaissent les coutumes des Amérindiens) ». De même, elle déclare que ce serait également une bonne chose si le parikwaki était enseigné à l'école (« i té bien osi ouais i té ké bien » (ça serait bien aussi, ça serait bien oui)) pour qu'ils apprennent à parler le parikwaki, qu'ils apprennent de nouvelles choses dans cette langue (« hen ben pou palé / pou anpran palé bien indien tout sa / pi tèt i gen roun bagaj i pa konèt to wè hen ben pou i / +[b] » (Et bien pour parler, pour apprendre à parler l'amérindien , tout ça, peut-être qu'il y a quelque chose qu'il ne connaît pas tu vois et bien pour qu'ils..)). Elle est cependant bien moins prolixue que ces sœurs dans ses arguments pour ou contre le maintien de cette langue ou son enseignement. Elle découvre d'ailleurs au cours de cet échange que le parikwaki est enseigné à l'école (« mè isi i gen.. / i gen ka anpran indien » (mais ici il y a des gens qui apprennent le parikwaki ?). Cependant, au moment d'évoquer une éventuelle participation au dispositif pour sa fille, elle insiste sur le fait qu'elle le parle déjà, comme si un apprentissage supplémentaire n'était pas nécessaire :

Exemple 99 : "i ja konèt"

Illustration 1

Denise

hm hm pit tèt l'anné prochaine / mè i ka anpran hen / i ja konèt / so gran mèr ja ka palé kél so gran pèr ka palé kél / (Non peut être l'année prochaine, mais elle (sa fille) apprend, elle sait déjà, sa grand-mère et son grand-père lui parlent déjà.)

Et lorsqu'elle évoque le fait que l'apprentissage du parikwaki à l'école est important, elle semble renvoyer aux enfants en général, pas aux siens :

Illustration 2

Denise

hmm / pas ke yé déjà gen profèsèr de portugè yé ja ka anpran déjà / mè sa ki plu mieu a lang indien pas ke dé fwa isi / nou timoun ya yé pa ka konpran indien é malgré yé paran sa oun indien.. tou sa yé mèm pa ka konpran / i té ké bien i gen profèsèr indien mèm pou.. bien anpran (Oui parce qu'il y a déjà des professeurs de portugais, ils apprennent déjà cette langue. Mais le plus important c'est la langue amérindienne parce que des fois ici, nos enfants ne comprennent pas l'amérindien malgré le fait que leurs parents soient amérindiens; ils ne comprennent pas. Il serait bien qu'il y ait des professeurs amérindiens même pour qu'ils apprennent bien.)

Le seul point sur lequel elle insiste d'elle-même dans ce domaine concerne l'acquisition de langues étrangères (le portugais et l'anglais) à l'école qui sont importante dans le cas de rencontres (« peut-être oun jou i gen oun ot étrangé ka vin i ka palé i déjà ka konpran tou sa » (peut-être qu'un jour ils rencontreront une personne étrangère et là ils pourront parler car ils comprendront déjà).

Toutes ces langues présentes dans les répertoires respectifs de chacun des parents ont une importance capitale dans la dynamique des répertoires linguistiques des enfants et des parents.

On constate donc que, dans cette famille, la langue parikwaki a une place assez réduite dans les conversations mère-enfants, cependant sa présence perdure car les jeunes générations sont encore en contact avec cette langue par le biais des grands-parents qui sont les vrais transmetteurs. En effet, les grands-parents (génération 1) ont toujours exercé une politique linguistique familiale basée exclusivement sur la langue parikwaki dans le foyer, non seulement chez la génération 2 (des trois sœurs), mais aussi chez les troisièmes générations qui concernent donc les enfants de Denise. La proximité des enfants (3^{ème} génération) de Denise avec les grands-parents dans la maison familiale est certainement à l'origine de leur compréhension du parikwaki.

3.2.2.4. Synthèse

Dans ces trois histoires, on constate que chez les enfants de la troisième génération, la langue créole prévaut sur les autres langues présentes dans les répertoires des interrogés, le français arrive au second rang. Le créole est très présent dans les foyers comme première et seconde langue transmise aux enfants.

On note que, malgré une socialisation en langue parikwaki, chacune des sœurs a une histoire différente et que cela semble avoir des conséquences sur les politiques linguistiques familiales qu'elles exercent dans leurs foyers respectifs.

En effet, chez les enfants de Julia, le parikwaki est encore présent. Il est important à ses yeux qu'ils le parlent et qu'ils le comprennent. De fait, la transmission de cette langue est effectuée par Julia dans le cadre d'une souplesse et d'une politique

familiale que nous pouvons qualifier de « tolérante » ou d'« ouverte ». Dans son foyer la pratique de la langue parikwaki n'est ainsi pas exclusive et elle permet à ses enfants de parler à leur gré dans la langue de leur choix. Cependant, compte tenu de la prédominance du créole en tant que langue véhiculaire sur le territoire, il s'avère occuper une place prépondérante.

Pour ce qui est des enfants de Kelly on constate une rupture avec la langue parikwaki. Selon Haque (2012) on peut qualifier la politique linguistique familiale menée par la mère « d'invisible » car la transmission de la langue parikwaki ne figure pas parmi les objectifs des parents. Cette rupture peut s'expliquer par le fait que Kelly et sa famille habitent en dehors du village ce qui les éloigne de la famille de celle-ci. Le deuxième élément de réponse que l'on peut avancer expliquant cette rupture est celui de la présence d'un père de famille franco-créolophone dans le foyer. Enfin, le troisième élément, et non des moindres, réside, probablement, dans l'expérience scolaire singulière de cette mère à l'école de la république et dans le rapport difficile qu'elle a connu avec la langue française. Considérant l'apprentissage de celle-ci comme essentiel dans la réussite scolaire et l'intégration sociale, tout se passe comme si elle a gardé cette hantise de la non-maitrise de la langue de l'école. En conséquence, c'est vers cet objectif qu'elle fixe la priorité linguistique familiale. Les enfants non seulement ne parlent et ne comprennent pas le parikwaki, mais ils ont une attitude distanciée à l'égard de cette langue devenue quasi étrangère ou rangée au rang d'un « charabia ». » Un tel cas de figure illustre la perte de la transmission de la langue aux enfants de la troisième génération.

Dans la famille de Denise, nous constatons que la langue parikwaki est toujours présente. Cette présence est due essentiellement au fait que Denise et ses enfants vivent dans la maison familiale avec la génération des grands-parents. Cette proximité familiale favorise non seulement le contact avec des personnes qui communiquent de façon quotidienne dans cette langue, mais cela favorise aussi l'écoute et la compréhension de cette langue. Ainsi, les enfants de Denise possèdent une compétence partielle en parikwaki dans le sens où ils la comprennent parfaitement et semblent la parler au vu des déclarations de celle-ci. Nous sommes dans un cas de figure où c'est la grand-mère qui a le rôle de transmetteur prioritaire de la langue familiale.

Les analyses réalisées sur les pratiques linguistiques familiales par le biais des interactions en familles ainsi que les biographies langagières de ces trois sœurs, nous permettent de mettre en lumière une complexité importante dans la transmission de la langue familiale. En effet, le choix de maintenir ou pas la langue familiale dans les familles parikwene dépend des différentes politiques linguistiques familiales mises en œuvre au sein du foyer par les parents et de leurs propres histoires. Cependant, nous ne pouvons minorer le cadre global déterminant les conditions du devenir des langues. En effet, le contexte des rapports entre langues sur un territoire, l'histoire de leur implantation, leurs

fonctions et leur prestige déterminent dans une large mesure la force de leur attrait et leur chance de transmission.

Cette réalité, qu'on pourrait qualifier de concurrentielle, affecte les pratiques linguistiques des enfants et oriente leurs choix. Ces derniers, bien que qu'étant plurilingues et donc en capacité de jongler avec les codes en présence en fonction des interlocuteurs, des situations, des intentions et des besoins d'expression, manifestent néanmoins des orientations spécifiques qui les inscrivent dans une réalité de jeunes avec des codes spécifiques et des marqueurs distinctifs.

3.2.3. Section 3 : les militantes

Cette histoire est basée sur deux familles différentes mais dont les figures féminines se distinguent par leur militantisme. Elle s'appuie sur :

- Un entretien : celui de Béatrice ;
- Deux interactions : une enregistrée chez Béatrice et une autre enregistrée chez Natacha.

Globalement, les deux interactions sont moins exploitées dans cette histoire que dans les précédentes. D'une part, parce que celle de Béatrice est très courte, mais surtout parce qu'elles sont majoritairement monolingues en parikwaki hormis quelques insertions de termes en français. Nous nous attacherons donc plutôt ici aux discours tenus par ces deux militants.

L'interaction « chez Béatrice » se passe en présence d'elle-même et de son fils.

L'interaction « chez Natacha » comporte cinq participants : Natacha, ses enfants (son fils de 12 ans, Nicolas, sa fille de 8 ans, Sonia et le bébé) et sa nièce Corinne.

3.2.3.1. Béatrice

Béatrice est une femme parikwene née à Saint-Georges en 1981. Elle a donc trente-cinq ans au moment de l'enquête. Ses parents sont tous deux nés à Urucàua au Brésil et sont palikurophones. Lors de notre enregistrement, seule sa mère est encore en vie. Cette dernière est l'aînée d'une fratrie de quatre enfants, ses trois sœurs sont nées en Guyane. Les parents de Béatrice sont des personnes traditionnellement implantées sur la commune de Saint-Georges, ils ont été les premiers Parikwene à s'installer dans le village Philogène qui a été créé à l'initiative de son père et qui porte d'ailleurs leur nom de famille.

Exemple 100 : "moi c'est Béatrice Philogène"

Illustration

• *+/mic/* / bon ben moi c'est Béatrice / Philogène / euh j'ai trente-cinq ans / j'habite au village euh Espérance dit village Philogène y a bientôt / trente ans de cela en années on habite là-bas

Elle est l'avant dernière enfant d'une fratrie de quatre enfants, un garçon et trois filles. Toute la fratrie habite dans le village Philogène. Béatrice avait cinq ans lorsqu'elle est venue habiter dans son village et elle a commencé sa scolarité à l'âge de sept ans. A l'époque sa famille se déplaçait entre le village Philogène qu'ils avaient créé et la « crique Onozo » au bord du fleuve.

3.2.3.1.1. L'enfance de Béatrice

Considéré du point de vue des langues de socialisation, la situation de Béatrice révèle une multiplicité d'influences. Première et exclusive, la langue parikwaki est celle du milieu familial. Elle est acquise dès le berceau. Mais assez rapidement, bien d'autres ressources langagières viendront élargir les horizons de l'enfant. L'entrée en milieu scolaire représentera un espace plurilingue qui ne manquera pas de la capter. La langue de scolarisation, le français, est découverte pour la première fois dans ce contexte. Elle l'adoptera dans une relative sérénité. Mais simultanément, elle découvre la langue véhiculaire dominante, le créole. Très vite, elle se rendra compte que c'est la langue de communication entre enfants et que c'est l'outil incontournable de l'intégration. Elle l'apprendra assez vite. Ce n'est pas tout. L'influence brésilienne n'est pas loin. Le portugais étant très présent dans l'environnement, il est intégré dans le répertoire langagier. Mais en dépit de cette ouverture, nous le verrons, forger sa place dans le contexte scolaire oyapockois ne fut pas du tout évident pour Béatrice. Nonobstant, étant née et ayant été socialisée au carrefour des langues et s'étant nourrie de ces multiples sources, la jeune femme parvient à en faire une force, un atout qu'elle ne manquera d'utiliser à un moment de son parcours. Cette sécurité linguistique acquise ne manquera pas, par ailleurs, de jouer sur sa manière de concevoir et mettre en place une politique familiale à la fois ancrée dans le parikwaki et ouverte sur les autres langues du territoire.

- i. Le parikwaki comme langue de la famille, les premiers contacts avec le créole et le français

Dans la famille de Béatrice on ne parle qu'en parikwaki :

Exemple 101 : "ma mère elle parle que le palikur"

Illustration 1

Enquêtrice

• mais tes parents ne parlaient pas créole/

Béatrice

• non / non

Enquêtrice

• que palikur'

Béatrice

• oui / que palikur / ma mère elle parle que le palikur /

Illustration 2

Béatrice

• [...] j'ai été élevé avec une langue amérindienne [...]

Illustration 2

Enquêtrice

- mais quand t'es rentrée à l'école à sept ans / tu ne parlais pas le français'

Béatrice

- non

C'est donc à son arrivée à l'école, qu'elle va découvrir deux nouvelles langues, le créole et le français. Le créole est acquis avec ses camarades de classe :

Exemple 102 : "j'ai connu des camarades, j'ai discuté en créole, je connaissais parler enfin"

Illustration 1

- toi tu as appris le créole à l'école/'

Béatrice

- oui

Enquêtrice

- en parlant avec d'autres enfants'

Béatrice

- oui à l'école /

Illustration 2

Béatrice

- j'ai connu des camarades j'ai discuté en / en créole / je connaissais parler enfin / je parlais le créole je venais de le découvrir / et j'ai eu des camarades avec qui j'ai discuté / j'ai joué

L'école est aussi le lieu du premier contact avec le français dont elle dit qu'il s'est passé de manière aisée et qu'elle l'a tout de suite adopté.

Exemple 103 : "j'ai tout de suite aimé la langue français"

Illustration

Enquêtrice

- d'accord / et pour toi le français à l'école comment ça se passait quand toi t'étais à l'école' /

Béatrice

- pour moi euh par rapport au français c'était pas / c'était pas difficile je l'ai appris comme ça je sais pas comment' / mais j'ai tout de suite compris quand il parlait et / je enfin la langue française j'aime bien la langue française j'ai / peut-être que j'ai pas eu de problème mais je sais pas je me rappelle pas vraiment bien mais je pense que j'ai tout de suite aimé la langue française

[...]

Béatrice

- que j'ai tout de suite adopté et essayé de parler en français essayer d'lire

Enfin, l'école c'est également la découverte de langues vivantes « étrangères » (au sens scolaire du terme).

Exemple 104 : "le portugais, l'anglais"

Illustration 1

Enquêtrice

• d'accord / et toi tu avais appris d'autres langues à l'école/ à part le français'

Béatrice

• le français le portugais l'anglais /

Elle précise cependant qu'en ce qui concerne le portugais, c'est plutôt la télévision brésilienne qui lui a permis d'acquérir cette langue et qu'elle l'utilise aujourd'hui dans son cadre professionnel.

Illustration 2

Béatrice

• le portugais je l'ai pas vraiment appris à l'école c'est plutôt avec la télé brésilienne

Enquêtrice

• tu as la télé brésilienne chez toi' ou française'

Béatrice

• oui avant j'avais la télé brésilienne et comme je travaille maintenant je suis obligée de parler le portugais avec les personnes qui..

ii. La scolarité de Béatrice

La scolarité de Béatrice a semble-t-il été perturbée, non pas comme pour Kelly par le difficile apprentissage du français, mais par des difficultés d'intégration. Il est intéressant de noter dans le nuage de mot ci-dessous, qui reprend toutes ses interventions portant sur son histoire scolaire, l'importance du mot « groupe » :

/ je parlais le créole je venais de le découvrir / et j'ai eu des camarades avec qui j'ai discuté / j'ai joué / et... à partir de la CM1 CM2 on était / le même groupe / on est passé en / en.. au collège / et puis euh / qu'est-ce que je peux dire encore // »

Elle commence donc enfin à discuter, jouer... Et c'est avec ce groupe qu'elle va poursuivre ses études jusqu'à une partie de sa scolarité au collège :

Illustration 2

« et CE1 CE2 c'est à partir du CM1 CM2 que j'ai connu mes camarades tout ça et de là j'ai commencé à parler et à discuter / et après le français tout ça / et on .. comme en CM1 CM2 c'était le même groupe / j'étais passé avec le même groupe parce que en CM1 j'étais avec le même groupe / en CM2 j'étais avec j'étais avec le même groupe et je me suis familiarisée avec / et le collègue c'était le même groupe / j'ai commencé le collège avec le groupe du CM1 / monter le sixième avec la même groupe / le cinquième avec le même groupe »

L'intégration au sein de ce groupe lui permet ainsi d'aborder sereinement cette arrivée au Collège, mais elle va de nouveau vivre la solitude ce qui semble avoir impacté son désir de poursuivre ses études.

Exemple 106 : "étant une jeune amérindienne j'étais pas vraiment aimée, je voulais que ça se finisse"

Illustration

euh la quatrième et la troisième / on.. s'est un peu séparé / et euh.. / le collègue ça a été un peu dur +[pron=piɸ] mais j'étais / au niveau du travail je savais que je pouvais / euh.. je pouvais réussir au niveau des notes et je pouvais avoir des bonnes notes / mais le problème c'est que / je sais pas je.. / +[bruit de moteur de voiture] étant une jeune amérindienne et j'étais pas vraiment.. euh / aimée aimée tout ça et pi / j'avais des problèmes avec des camarades tout ça et.. / ce qui fait que j'avais des difficultés je voulais pas y aller à l'école / je voulais pas / ce que je voulais c'est que ça ça se finisse / et que.. de ne plus retourner au collège / parce que j'avais des problèmes /

C'est donc véritablement son sentiment de solitude, son impression d'être rejetée qui semble lui avoir posé problème, car par ailleurs son rapport aux apprentissages, au français ne semble pas avoir posé de difficultés particulières : « je pouvais réussir au niveau des notes et je pouvais avoir de bonnes notes », « à part ça, je travaille, j'ai eu de bonnes notes jusqu'au brevet, il me manquait à peine deux points pour réussir le brevet mais j'ai pas pu avoir ». Certes, au tout début de sa scolarité elle fait part de difficultés de compréhension : « au niveau de la langue je comprenais pas vraiment parce que j'ai été élevée avec une langue amérindienne », « je comprenais rien du tout, je savais pas, c'est difficile de [...] comme ça ». Comme Kelly, elle a dû « [s']aider [soi] même à faire les devoirs, à essayer de comprendre la langue » car ses « parents n'ont jamais été à l'école » mais

au « fur et à mesure » elle a « su ce que c'était l'école et apprendre écrire, compter ». Quant au français, comme nous l'avons vu ci-dessus « c'était pas difficile », elle l'a « appris comme ça », elle ne « sai[t] pas comment » et surtout elle a « tout de suite aimé » et adopté cette langue.

Elle sort donc du système scolaire à la fin du collège sans « brevet, ni expérience de travail, ni rien du tout ».

3.2.3.1.2. Béatrice à l'âge adulte

Béatrice sort donc du système éducatif à la fin de son année de troisième sans diplôme et elle nous dit qu'à partir de ce moment-là elle a « toujours cherch[é] d'autres, des ptis boulots par ci par là à faire, et de faire des ptits boulots de vente » ou encore de suivre des formations.

i. Une médiatrice plurilingue

Au moment de l'entretien elle est médiatrice sociale et culturelle dans une association, c'est encore le cas aujourd'hui. Elle a pu grâce à ces années de travail dans le secteur du social, obtenir une licence dans ce domaine. Elle précise qu'il n'y a pas d'assistante sociale à Saint-Georges et que d'une certaine manière elle pallie ce manque.

Exemple 107 : une médiatrice plurilingue

Illustration 1

Béatrice

• en fait là on est pas vraiment.. comme on suit une formation / là comme y a pas d'assistante sociale y a rien et que y a que l'association DAAC y a des personnes qui viennent faire des trucs administratifs ils viennent demander des titres de séjour euh.. que ça

Enquêtrice

• vous vous êtes là pour euh. les aider à faire toutes ces démarches-là'

Béatrice

• ouais

Et dans le cadre de ce travail, elle est amenée à utiliser plusieurs langues dont le portugais :

Illustration 2

Enquêtrice

• c'est bien / donc t'es obligée de parler plusieurs langues à la fois parce que tu as plusieurs publics

Béatrice

• ouais / le créole le français le palikur / et / le portugais / plus le portugais

Entre-temps, Béatrice a rencontré le père de ses enfants.

ii. La famille nucléaire de Béatrice

Son compagnon est un Parikwene né à Urucàwa au Brésil qui est arrivé à Saint-Georges alors qu'il n'avait que deux mois. Il a aussi été scolarisé à Saint-Georges jusqu'en classe de troisième. Quatre années après leur rencontre, Béatrice a eu son fils qui a six ans au moment de l'enregistrement : « / jusqu'à ce que je rencontre euh.. mon mari / et.. après j'ai eu / six mois après j'ai eu.. je suis tombée enceinte / et.. j'ai perdu mon bébé à .. elle avait trois mois / et quatre ans plus tard j'ai eu un autre enfant qui a maintenant six ans et qui va à l'école ». La famille vit dans le village Philogène à proximité de la famille de Béatrice.

Celle-ci semble très impliquée dans la scolarité de son fils :

Exemple 108 : "je vois qu'au niveau de sa scolarité qu'il avance vraiment"

Illustration 1

• [...] et moi ce que / je sais pas parce que je sais pas si c'est euh. parce que j'ai un seul fils / mais je / tout avec tous les instituteurs qui.. / qu'il a eu / trois le troisième aujourd'hui / il a bien progressé / il comprend le français tout le temps quand je vais.. / aux réunions ils me disent que. / qu'il enfin que il travaille bien / qu'il comprend dès qu'on lui explique il comprend tout ça / et jusqu'à maintenant je je la vois évoluer il fait des efforts même à la maison il / il chante il écrit il lit des livres / et quand il regarde la télé moi c'que je fais avec lui c'est que quand il veut voir quelque chose / il me demande moi je lui dis / qu'est ce que t'as appris' c'est quoi un' c'est quoi deux' j'essaie de / quand il regarde / il me dit quelle couleur je lui demande / qu'est-ce qu'on t'a appris à l'école' / voilà / pour moi enfin / au niveau de la télé j'essaie de / au lieu de lui faire / regarder les dessin animés sans que.. / j'essaie de. / de mettre la télé que ça soit / quelque chose au moins qu'il apprend / et j'essaie de faire ça avec lui que ça soit le portable j'essaie de.. / tout ce qu'il voit parce que le prof qui.. est avec lui en ce moment nous dit que.. / essayez de discuter avec eux / et de voir si vous.. / soit vous sortez avec lui.. / de lui demander qu'est-ce qu'il a appris' / ou / le chemin.. les lettres est-ce que ça appartient / est-ce que ça fait partie de. de son prénom les lettres tout ça / et ça j'essaie de faire avec lui / à.. / à la maison / et. / là euh / ça se passe vraiment bien / que au niveau je je vois que ça / au niveau de sa scolarité qu'il avance qu'il avance vraiment que / voilà

Illustration 2

Béatrice

• ouais +[rire] oui / voilà et jusqu'à maintenant là j'ai un peu je sais pas comment ça se passe vraiment à la maison parce que / je suis pas vraiment pas vraiment avec lui en ce moment mais / j'essaie quand je suis là j'essaie de / discuter avec lui / de dire que que.. même si on est en vacances mais y a les écritures y a des livres on peut lire et après tu peux aller jouer

Enquêtrice

• là il a commencé à lire'

Béatrice

• oui il a commencé à lire / là il a commencé à lire / un livre pour euh.. / pour la ma première lecture / c'est un livre que je lui donne / et là il est à à moitié il

connait / il sait tout je lui dis de reprendre tout il peut lire jusqu'à la moitié /
+[/b/

Enquêtrice

• c'est bien hein'

Béatrice

• et là il commence l'autre moitié et.. / il commence à apprendre

Ce témoignage souligne un fait majeur dans le rapport à l'école : celle-ci étant perçue comme centrale, bien des pratiques de suivi scolaire sont adoptées. Sont mentionnés dans ce cadre, les rencontres formelles et informelles avec les professeurs, des échanges autour de l'école avec l'enfant, le soutien quotidien à travers divers supports de loisirs, Tout est occasion d'apprentissage. Nous serions là dans une « pédagogisation » de la vie quotidienne et des loisirs. Mais cette démarche ne va pas sans une certaine inquiétude quant aux effets de la promotion de la langue parikwaki dans le milieu familial. En effet, Béatrice s'inquiète un peu du fait qu'avec son travail elle ne peut plus passer autant de temps à le suivre qu'avant et met en avant le fait que si elle s'est autant impliquée c'est parce qu'elle craignait qu'il n'ait des difficultés du fait de l'importance qu'elle a accordé au parikwaki dans les échanges familiaux :

Exemple 109 : "au niveau de sa langue je pensais qu'il aurait pu avoir des difficultés parce que à la maison, pour moi, je voulais qu'il parle que le palikur"

Illustration 1

« [...] / avec lui c'est.. au niveau de l'école c'est c'est c'est que.. / parce que comme je travaille je suis pas vraiment / mais au début de sa scolarité j'étais j'étais avec lui / je l'accompagnais tous les réunions tout ça / si.. / avec tous les.. les instituteurs qu'il a passé ça s'est bien passé au niveau / parce que au niveau de sa langue je pensais qu'il avait / qu'il aurait pu avoir des difficultés parce que à la maison / pour moi je voulais qu'il parle que le palikur / que le palikur qu'il grandisse avec le palikur parce que j'ai grandi avec le palikur / »

Béatrice affiche donc une politique linguistique familiale explicite et affirme son souhait que son enfant ne parle que le parikwaki à la maison, ce qu'elle met en regard de la perte des compétences dans cette langue des jeunes du village :

Illustration 2

« parce que comme en voyant les jeunes du village en ce moment avec des des jeunes de mon âge / qui a des enfants deux ou trois mais qui ne connaissent rien à la langue palikur ni / ni au français / et moi je ne voulais pas que ça / je voulais que. qu'il parle le français qu'il parle le créole et qu'il parle le palikur / »

Elle souhaite donc que son fils développe des compétences dans différentes langues (« qu'il parle le français, qu'il parle le créole et qu'il parle le palikur ») tout en

insistant sur la nécessité de séparer les espaces dans lesquels ces langues doivent être parlées :

Illustration 3

« là pourquoi tout le temps je lui dis que.. / tu es à l'école tu parles le français mais quand tu es à la maison / tu parles le palikur / je veux pas que tu oublies tout ça / *+[bruit de chants d'oiseaux]* »

Pour autant, Béatrice n'exclut pas totalement l'utilisation d'autres langues dans le contexte familial, elle veut juste s'assurer que son fils « n'oublie pas tout ça ». Elle est également attentive à ce que son compagnon maintienne également le parikwaki dans ses échanges avec leur fils.

Exemple 110 : "je lui dis de mélanger un peu mais de surtout pas laisser tomber le palikur"

Illustration

Enquêtrice

• et est-ce que son papa lui parle en palikur à la maison'

Béatrice

• oui /

Enquêtrice

• que en palikur'

Béatrice

• il parle en palikur et en créole /

Enquêtrice

• et en créole aussi

Béatrice

mais là je lui dis de mélanger un peu mais de surtout pas laisser tomber le palikur / le plus important pour moi

Leur fils est donc en contact avec le parikwaki, « le plus important pour [elle] », le créole, le français mais également le portugais.

Exemple 111 : "il répond en français, en créole et en palikur"

Illustration 1

Enquêtrice

toi tu lui parles que en palikur'/ et le papa les deux palikur et créole / et il répond en quelle langue' il répond en quelle langue ton fils quand il te parle'

Béatrice

• il répond en français / en créole et en palikur

[...]

Enquêtrice

• et il la parle bien'

Béatrice

• oui

Enquêtrice

• il répond bien / donc en français aussi en créole aussi / il maîtrise les trois langues'

Béatrice

• oui /

Le créole, parfois parlé avec son père, a été acquis en contexte scolaire :

Illustration 2

Enquêtrice

• mais le créole il l'a appris plutôt avec son papa' / au départ

Béatrice

• au départ ouais / c'est plutôt avec les gamins quand il est rentré à l'école / il a commencé à parler le créole / là il / parce qu'au début quand il était rentré il connaissait pas un mot de créole

Quant au portugais, également dans le répertoire de son fils, il a été acquis par le biais de ses échanges avec des cousins :

Illustration 3

Béatrice

• euh.. le portugais pour mon fils j'ai dit qu'il / euh.. deux ou trois mots en portugais et / mais comme le frère de ma belle-sœur a des enfants / brésiliens / sa femme est brésilienne / alors quand il parle / il mélange avec le brésilien / quand eux ils jouent il parle de mots en mots deux ou trois

Enquêtrice

• donc il parle palikur et brésilien'

Béatrice

• non mais ils se comprennent' / là ils ont grandi ils se comprennent les deux

Enquêtrice

• les deux langues'

Depuis sa naissance la langue parikwaki est parlée quotidiennement et exclusivement dans la famille de Béatrice. A son tour, Béatrice a transmis le parikwaki à son fils qui le comprend et le parle couramment. C'est une langue dans laquelle il semble être très à l'aise quand il s'adresse à sa mère car ils interagissent librement en parikwaki comme le montre l'exemple suivant.

Exemple 112 : le parikwaki entre Béatrice et son fils

Illustration

1**B** BEATRICE mag twi(.) ivouknin iramna (Il est parti couper les feuilles)

2**B** JEAN-PHILIPPE makiw ivouknin iramna/ (Pourquoi couper les feuilles ?)

- 1B BEATRICE **Ig ivouknin iramna kada ounihinrin payt no** (0.2) **payt ga komune** (il coupe les feuilles pour changer la maison... maison de la commune (carbet communautaire))
- 2B JEAN-PHILIPPE **ah iningain** (ah d'accord)

La politique linguistique familiale explicite de cette maman est donc couplée à des actes. A travers ce court extrait d'interaction on constate que le parikwaki est très présent et qu'il a une place prépondérante dans les conversations fils-mère et mère-fils. Bien que la mère de famille soit celle qui transmet la langue à son enfant, il n'en reste pas moins que la grand-mère joue aussi ce rôle car lors de conversations familiales, la grand-mère s'adresse à son petit-fils en parikwaki exclusivement.

Exemple 113 : le parikwaki entre le fils de Béatrice et sa grand-mère

Illustration

Enquêtrice

• euh.. et avec ta maman / elle parle palikur avec ton fils aussi'

Béatrice

• hmm / (oui)

Béatrice défend donc pour son fils le développement de compétences plurilingues mais elle ne veut surtout pas qu'il laisse « tomber le palikur » qui est « le plus important » pour elle.

3.2.3.1.3. Béatrice la militante

Béatrice est consciente du fait que « la langue palikur disparaît » progressivement des pratiques des jeunes du fait de leur apprentissage du français et considère que prendre en compte le parikwaki à l'école serait par conséquent une bonne chose. Dans cette optique, la politique linguistique familiale de Béatrice ne se limite pas uniquement à son espace privé et ne renvoie pas à un désir strictement affectif et individuel. Elle paraît s'inscrire dans une conscience plus large qui comprend une réflexion sur la situation d'une langue minorée et en danger de disparition dans un contexte de réalités socialisatrices multiples et concurrentes. Cette conscience ne va pas rester uniquement au stade du constat personnel. Elle trouvera une traduction sur le terrain de l'action associative.

Exemple 114 : "« je pense que la langue palikur [...] c'est très important pour que ça soit à l'école"

Illustration

Béatrice

à l'école' ouais ça serait bien / pour moi je +[pron=pi] ça s'rait bien / parce que vu qu'on est ici mélangé / amérindiens / brésiliens je pense que la langue palikur est surtout maintenant avec les jeunes qui apprennent que le français alors que la langue palikur disparaît je pense que c'est très important / pour que / que ça soit / à l'école /

Sa politique linguistique familiale explicite s'applique également dans ses relations avec les autres habitants du village, son militantisme ne s'arrête donc pas à la sphère familiale.

Exemple 115 : "parler le palikur ça pour nous c'est très très important"

Illustration

Béatrice

• en fait euh / chez nous là / là on essaie de dire aux parents de de dire à leurs enfants quand ils sont à la maison je sais qu'il y a l'école tout ça / mais / parler le.. le palikur / ça pour nous c'est très très important / de parler palikur / je sais que maintenant y a des jeunes qui disent ah la langue palikur ça va' / mais c'est une langue amérindienne tu es amérindien tu parles la langue palikur / là-bas tous les enfants ils parlent le palikur

Il y a donc un « chez nous » (le village Philogène) où s'agit la défense du parikwaki et où des discours en faveur de son maintien dans la famille sont déployés : « on essaie de dire aux parents de dire à leurs enfants quand ils sont à la maison » de parler le parikwaki qui est un marqueur de leur groupe : « tu es Amérindien, tu parles la langue palikur ». Ce « on » qui essaie de modifier les pratiques des parents, est celui des membres de l'association, dont elle est la fondatrice, qui régit le village et dont l'un des premiers objectifs, inscrit dans les statuts (annexe 9), est de poursuivre la transmission du parikwaki. La politique linguistique familiale exercée par Béatrice au sein de la sphère familiale se manifeste donc également à travers les revendications et les actions militantes qui incitent fortement à la pratique du parikwaki qu'elle préconise dans son association mais aussi à travers ses discours prônant la langue familiale dans son foyer.

Le modèle qu'elle revendique est le « là-bas » brésilien où selon elle tous les enfants parlent le parikwaki. Ainsi, d'après elle, dans le village Philogène les enfants des onze familles qui le composent parlent parikwaki.

Exemple 116 : "il y a des enfants qui parlent en créole mais ils finissent toujours par parler le palikur"

Illustration

Enquêtrice

• hmm / y a beaucoup de famille là dans le village'

Béatrice

• hmm ouais / onze

Enquêtrice

• onze familles' / d'accord / et les enfants quand ils sont entre eux ils parlent palikur'

Béatrice

• oui

[...]

Béatrice

oui / y a des enfants qui parlent palikur mais y a des enfants qui parlent en

créole / mais ils finissent toujours par parler le palikur

A cet ici, ce « chez nous », s'opposent les pratiques du village Espérance 1.

Exemple 117 : "« le village 1 ils savent parler mais ils veulent pas, c'est ça leur problème"

Illustration

Béatrice

• ouais / le village 1 ils savent parler mais ils veulent pas c'est ça leur problème

Enquêtrice

• ils veulent pas tu penses'

Béatrice

• ils veulent pas / ils l'apprennent pas aux enfants à parler le palikur / je connais des jeunes qui / qui sont.. hum / pas mon âge mais / qui ont deux ou trois petits de trois quatre ans ils savent rien parler / ils parlent avec leurs enfants que / que le français et les enfants ils savent pas parler le palikur

Enquêtrice

• et en créole ils parlent pas en créole'

Béatrice

• si ils parlent en créole / c'est leur choix hmm /

Selon elle, les habitants du village Espérance 1 ont donc fait un choix conscient de ne pas parler, apprendre le parikwaki à leurs enfants alors qu'ils en avaient tout à fait la possibilité et la conséquence est que ceux-ci ne « savent pas parler le palikur ».

Le discours fort de Béatrice en faveur de l'utilisation du parikwaki dans la sphère familiale n'est pas qu'un affichage, il se traduit également dans ses pratiques comme nous allons le constater au travers d'exemples tirés de l'interaction enregistrée chez Béatrice. L'extrait est certes assez court, mais il illustre bien ce que Béatrice déclare. Il s'agit donc de l'unique échange mettant en scène Béatrice (Mer) et son fils, âgé de 7 ans.

Pour chaque participant et pour chacune des langues nous avons inscrit dans le tableau ci-dessous la quantité totale de tour de parole :

Tableau 19 : nombre de tours de parole des participants et langues utilisées

Langues \ TP	Pal	Fr/pal
Mère	5	1
Fils	5	
Total	10	1

L'utilisation de manière exclusive du parikwaki par les deux participants révèle que la langue familiale continue à être transmise et parlée au sein de ce foyer.

Si l'on analyse ce court extrait d'interaction familiale on observe que la mère débute l'échange avec une amorce en français, puis elle continue en langue parikwaki. Cette marque discursive en français peut révéler une compétence et une habileté plurilingue et donc une certaine habitude de s'exprimer en français au quotidien. N'oublions pas que cette mère de famille est née sur le sol français, qu'elle a été scolarisée jusqu'à la troisième et que, de plus, elle exerce depuis quelques années une activité professionnelle à Saint-Georges de l'Oyapock en tant que médiatrice. La langue française est donc une langue qu'elle utilise au quotidien.

Exemple 118 : une amorce en français, une interaction en parikwaki

Illustration

1 **A/B** BEATRICE eh ben oui hein (0.4) **ig twik akiw** (Eh ben oui hein, il est encore partie)
2 **B** JEAN-PHILIPPE **maki/** (Pourquoi ?)

Après l'amorce en français, la mère change de langue et poursuit avec le parikwaki qui sera utilisé majoritairement dans la suite de l'interaction tant par Béatrice que son fils, à l'exception de quelques insertions en créole.

Exemple 119 : le parikwaki, langue principale des échanges entre Béatrice et son fils

Illustration

1 **B** BEATRICE **mag twi(.) ivouknin iramna** (Il est parti couper les feuilles)
2 **B** JEAN-PHILIPPE **makiw ivouknin iramna/** (Pourquoi couper les feuilles ?)
1 **B** BEATRICE **Ig ivouknin iramna kada ounihinrin payt no** (0.2) **payt ga komune** (il coupe les feuilles pour changer la maison... maison de la commune (carbet communautaire))
2 **B** JEAN-PHILIPPE **ah iningain** (ah d'accord)

Nous sommes donc ici face à un modèle d'échange symétrique qui correspond au type 1 de la typologie de Auer (1984/5) : A1 A2 A1 A2 ... où les choix de langues sont convergents avec parfois des insertions de mots d'autres langues comme dans cet exemple : A1 A2 A[B]1 A2.

Lorsque l'on effectue un décompte des mots en parikwaki, en français et en créole, on constate que sur 61 mots dans l'interaction, 56 sont en parikwaki, cinq en français et un en créole. La grande majorité des tours de paroles, soit 92%, sont donc en parikwaki. Cette interaction monolingue entre une mère et son fils,

résidant au village Philogène nous montre que le parikwaki à toute sa place dans ce foyer et qu'il a bien été transmis à la troisième génération.

Béatrice est une maman qui a opté ouvertement pour une politique linguistique familiale en faveur du parikwaki. Sa détermination réside non seulement dans le fait qu'elle est fortement attachée à sa langue qui apparaît pour elle comme « un élément constitutif de son identité » pour reprendre les termes employés par Clerc & Cortier (2008 : 157) mais aussi par son militantisme qui se traduit par une forte insistance sur l'importance de la pérennisation de la langue parikwaki non seulement dans la cellule familiale, mais dans tout le village et au-delà.

Effectivement, la revendication de cette maman portant sur le soutien et le maintien de la langue parikwaki dans la cellule familiale, est aussi liée à son engagement et au militantisme associatif qu'elle a au sein de l'association dénommée « Tinogben » qui signifie « les femmes » en parikwaki dont elle est l'une des responsables depuis sa création en 2009 dans le village Philogène. Notons que cette association a pour objectifs principaux de « promouvoir la langue et la culture ainsi que défendre les droits des amérindiens » (selon les propos de Béatrice datant du 12/10/2016). Il est vrai que la mise en place d'associations « militantes » participe efficacement au maintien des langues lorsqu'elles ont pour mission de valoriser et encourager la langue familiale dans les foyers. Ainsi nous constatons qu'à travers l'association que dirige cette femme revendiquant les droits, la culture et la langue parikwaki, la transmission est renforcée. Par conséquent, ce militantisme joue un rôle majeur dans la pérennisation et l'existence de la langue parikwaki non seulement dans le foyer mais également dans le village. Aussi, comme le stipulent Kymlicka & Grin (2003) repris par Violette (2014 :134) « la langue, en tant que principal trait distinctif, constitue donc le fondement des revendications de reconnaissance [...] des minorités linguistiques ». Le milieu associatif peut donc être considéré comme un lieu stratégique pour favoriser la vitalité et la pérennisation d'une langue. Par conséquent, toujours selon Violette (2014 : 134) « les stratégies de protection de la transmission et de vitalisation de la pratique de la langue découlent directement d'un militantisme linguistique qui tire sa logique d'une association essentielle entre langue et peuple ». Cette dernière précision inscrit donc le combat -car c'est de cela qu'il s'agit- dans une filiation politique qui embrasse un collectif large, doté d'une histoire et d'une culture, et qui tente, dans un jeu de rapport de forces inégales, de faire entendre sa voix.

3.2.3.2. Natacha

Natacha est née à Cayenne en décembre 1985. Ses parents sont palikurophones et sont tous deux nés au Brésil. Ils sont arrivés à Saint-Georges alors qu'ils étaient adolescents : 13 ans pour sa mère et 16 pour son père. Seule sa mère a été scolarisée jusqu'en CM2 d'après les déclarations de Natacha. Lors de l'enregistrement de son interaction en novembre 2017, elle avait 32 ans. Elle a de nombreux frères et sœurs, la fratrie compte en effet onze enfants dont huit filles et trois garçons. Les parents de Natacha ont toujours parlé en parikwaki avec tous leurs enfants, la

fratrie entière a donc bénéficié d'une socialisation exclusivement en langue parikwaki. Le créole est la langue seconde, tous le comprennent et le parlent, même les grands-parents. Néanmoins, s'il est compris, il est très peu parlé dans cette famille.

Natacha a presque toujours habité à Saint-Georges. Elle a été scolarisée jusqu'en troisième puis après le collège, a effectué une seconde dans un établissement Public d'Enseignement et de formation Professionnel Agricole situé sur la commune de Macouria, à mi-chemin entre Cayenne et Kourou à environ 240 kilomètres de Saint-Georges. Après la seconde elle a interrompu son cursus scolaire. Au moment de l'enquête Natacha est une maman de trois enfants : deux garçons, un scolarisé au collège et le second un bébé de quelques mois, une fille de 9 ans scolarisée en classe de CE2. Elle vit dans le village Espérance 2 avec ses trois enfants.

3.2.3.2.1. Le parikwaki, omniprésent

Depuis la naissance de Natacha la langue familiale est omniprésente, grâce notamment à la transmission effectuée par ses parents d'une part et la présence des grands-parents. Le parikwaki est donc la langue qui prime dans le foyer. Les parents s'adressent à leurs enfants en parikwaki et les enfants répondent et s'adressent en parikwaki à leurs parents. Ces échanges entre parents/enfants et enfants/parents quasi exclusifs en langue parikwaki sont donc symétriques. L'exemple suivant montre un échange mère / enfants exclusivement en parikwaki.

Exemple 120 : "des échanges symétriques"

Illustration

1B NATACHA awaku piswa ahaitkerevyé (En effet, parce que tu voulais apprendre)

2B SONIA mamayh ini kuxe ka nopsemahad behe/ (Maman, cette couche est grande n'est-ce pas ?)

3B/A NICOLAS ini kiapiad kuxad, mamayh yeye ka wihuwasake bebey, ig awna ig ta axnete(.) ay/ ay/ mamayh!Ay mamayh nuduhya ! ((rire)) <((en français)) allé > bebey awna nah awkevyé/ (ça c'est une grande couche, maman grande sœur ne veut pas changer le bébé, il a dit qu'il va manger d'abord. Aïe Aïe ! Maman ! Aïe mon dos ! ((Rire)). Allé bébé dit « Je me lave »)

1B NATACHA ku yis ka keh ku parye nukamayh gimowkan nah biuhbey(.)

(Si vous ne faites pas ce que veut mon bébé vous aurez la fessée)

2B SONIA mamayh yeye ka kehkemahad/ (Maman grande sœur ne veut pas faire !)

3B NICOLAS ig keh nah axke numin(.) (Ce qu'il mange me donne envie de manger)

Si les grands-parents jouent un rôle important dans la transmission du parikwaki aux petits-enfants par leurs contacts répétés facilités par un mode de vie traditionnel, il n'en reste pas moins que dans la famille de Natacha on constate

que c'est elle qui transmet directement la langue familiale à ses enfants et qu'elle n'hésite pas à rappeler ses enfants à l'ordre lorsqu'ils utilisent d'autres langues.

Exemple 121 : "ihi semeh awnah parykwaki"

Illustration

2B SONIA **avanekwa nah timah** (.) edeur/ (J'entends toujours. edeur !)
 3B/A NICOLAS **kawa**/<((en français)) edeur/> (Non ! c'est edeur !)
 1B NATACHA **ih i semeh awnah parykwaki**/ (Oui mais n'oublie pas ! tu parles palikur)

Les enfants ont un échange sur la prononciation d'un mot en français (« odeur ») la fille le prononce « edeur » et le garçon la reprend : « kawa, odeur ». Il est très intéressant de constater la pédagogie de Natacha dans cet échange, elle renvoie tout d'abord un feed-back positif vis-à-vis de la prononciation proposée par son fils, puis dans un second temps lui rappelle l'importance de parler en parikwaki. On constate que Natacha impose à ses enfants la même éducation linguistique qu'elle a reçue de ses parents, une éducation linguistique qui laisse transparaître une politique linguistique familiale assez exigeante, déterminée et bien instaurée qui permet non seulement le maintien de la langue familiale dans le foyer mais aussi la pérennisation de la langue chez les générations plus jeunes.

Le créole est utilisé comme langue véhiculaire dans les échanges effectués en dehors de la cellule familiale. Le français aussi est utilisé en dehors du foyer par les enfants et leur maman pour communiquer avec les personnes extérieures, en dehors du cadre familial. Mais il nous faut cependant noter qu'en analysant de façon plus détaillée les interactions mère / enfants de cette famille, il n'est pas rare de rencontrer des marques discursives en français et des insertions de mots en créole et en français (dans certains cas l'origine ne pouvant être précisée, les deux propositions sont faites) comme nous avons pu le constater également pour Béatrice.

Exemple 122 : des insertions de mots en créole et en français

Illustration 1

3B/C/B NICOLAS **mmah decem** **kadah vacahsad**/ (En décembre il y a des vacances ?)
 1B NATACHA **ya adah bakimnayh** (Oui pour les enfants)
 2B/C/A/B SONIA **aytehan agiku** <((en français)) collègue> *lekoll*/l'école **akivara awnah// ikevinay / pisme kinetihwenen aka pikagmadavu ((rire))// Kadadh gaytak egkis awnah mahawnivyad (.) ku *lekoll*/l'école akivara ugestaw (.) ig ivegnutuh (0.2) ((rire))**/ (Au collège les profs disent « taisez-vous ! » et toi tu étais en train de parler à ta copine ? Ah ah ah ! ((Rire)). Y en a d'autres, ils parlent beaucoup. Quand le prof tourne le dos ils parlent et ils se retournent ils me regardent (Rire).

Ces insertions pourraient être analysées comme des « bouées transcodiques » (Moore, 1996), cependant on peut également penser qu’il s’agit là de termes acquis en contexte scolaire pour lesquels il n’y a pas d’équivalent en parikwaki (mois de l’année) ou encore d’emprunt déjà intégrés au parikwaki (lekol/l’école). Notons également un emprunt intégré au parikwaki : « vacahsad ».

Illustration 2

3B/C/A/B NICOLAS yis ivuhe aka **rexo/réchaud** (.) kuwin yuma gaz (.) yua un awehne (Vous êtes tellement habitués avec la gazinière et quand il n’y a pas de gaz, pas d’eau chaude)

3.2.3.2.2. Le repas : Natacha et ses enfants

Nous allons maintenant analyser l’interaction enregistrée chez Natacha qui donne des indications sur les différentes langues utilisées ainsi que sur les choix de langues utilisés en fonction des interlocuteurs. Cette interaction permet également d’établir une comparaison entre les interactions de la famille de Béatrice et de Natacha. L’interaction comporte cinq participants : Natacha, ses trois enfants (son fils aîné Nicolas (12 ans), sa fille Sonia, huit ans, le bébé) et sa nièce (Corinne). Elle est composée de 105 tours de parole.

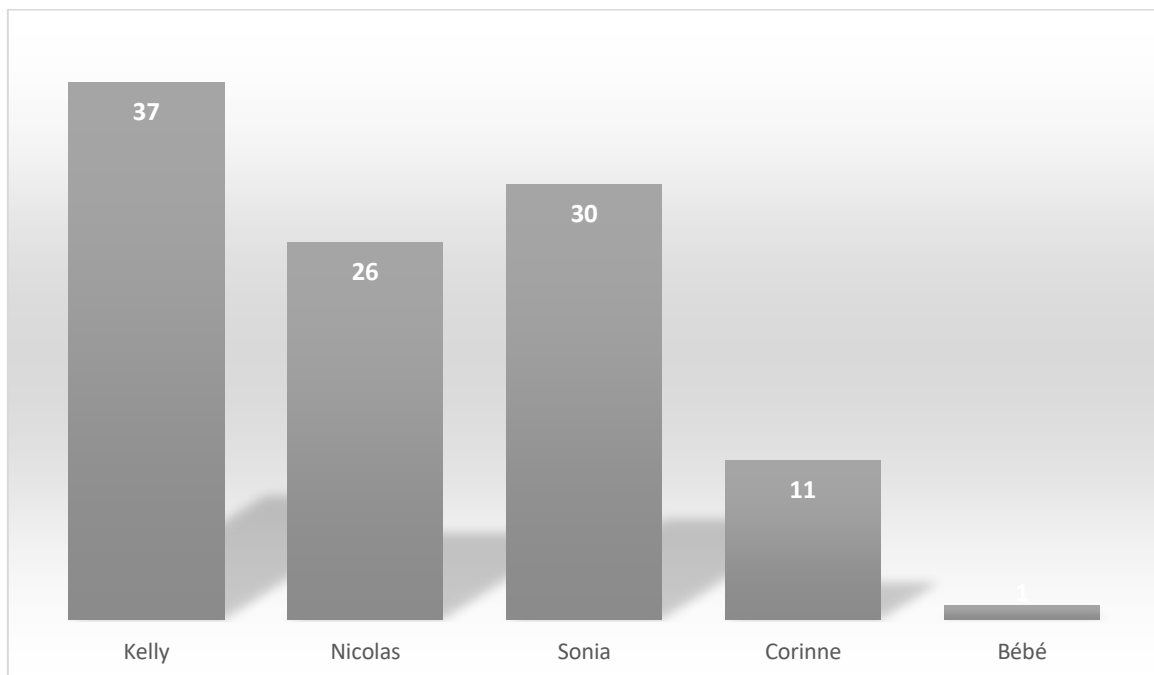


Figure 55 : nombre de tours de parole de chaque participant

La quantité totale de tour de parole pour chacune des langues et pour chaque participant est précisée dans le tableau suivant :

Tableau 20 : nombre de tours de parole des participants et langues utilisées

Langues TP	Pal	Pal/fr/pal	Pal/fr	Pal/fr/pal/fr/pal	Fr	Ind
Natacha	35	1	1			
Sonia	20	1	4	1		
Nicolas	24		3		2	1
Corinne	11					
Bébé						1
TOTAL	90	2	8	1	2	2

Ce tableau révèle que le parikwaki est bien utilisé majoritairement seul dans les interactions entre Natacha et ses enfants, soit 86%. Les échanges sont symétriques (parikwaki) et sont ponctués par des alternances-relatives-au-discours et donc significatives pour le locuteur et des mélanges codiques au sens de Gumperz (1989 : page ; traduit par Simonin (1989 : 57)) : « la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. » Ce mélange codique est surtout utilisé quand les enfants et la mère utilisent des nombres comme dans l'exemple suivant.

Exemple 123 : "un, deux, trois"

Illustration 1

16[2B/A] SONIA **apakwis yeye asa wyhuwasig (0.2) kwis danuh ahawkanavgik (.) uya pak** <((en français)) un(.) deux(.) trois> (Ça y est grande sœur, change-le c'est l'heure, c'est l'heure allé on va chanter, un, deux, trois)

[...]

35[2B/A] SONIA **aysakeb nah iki/** <((en français)) soixante/> (Je mets jusqu'à combien ? soixante ?)

36[1B/A/B] NATACHA **iki** <((en français)) cent vingt (.) <((en palikur)) ya ikevi> (Mets à cent vingts. Oui là c'est bon)

Illustration 2

57[2B/A/B/A/B] SONIA **divet** <((en français)) deux heures> **awaku kaksa nah hya** <((en français)) une heure cinquante> (.) <((en palikur)) mmah pis isevwe/> **Ba pis himak/** (Il doit être deux heures car tout à l'heure il était un heure cinquante . Alors tu as sommeil ? Tu veux dormir ?)

Léglise et al. (2013 : 3) évoquent le fait que « le système des classificateurs numériques est très mal maîtrisé par de nombreux Parikwene capables par ailleurs d'assurer une communication satisfaisante dans la langue. » Maurel

(2016) observe par ailleurs qu'il s'agit d'une langue avec un système de numération assez long et complexe. Ainsi, le chiffre 8 s'écrit de la manière suivante : **ntewnehker akak pahat arawna**.

On constate également la présence d'alternances-relatives-au-discours qui conduisent les enfants, en particulier, à recourir au français.

Exemple 124 : "pawase ig awna bisou de malheur"

Illustration 1

- (1) 1B MER **ig awana avit pis diuhe aypa nah myavad**
(Il a dit avant que tu reviennes je suis déjà mort)
- (2) 3B FIS **asa ayhbukan .tsk** (Donne-moi un bisou.tsk)
- (3) 2B/A FI1 **pawase ig awna** <((en français)) bisou de malheur>
(Tu mens « il a dit bisou de malheur »)

A la ligne 2, le fils de Natacha produit une alternance de type discours rapporté. C'est encore lui qui produit une alternance à la ligne 22 pour souhaiter « bon appétit » à la famille alors que le terme en parikwaki (« bowba ») existe.

Illustration 2

- 18[3B] NICOLAS **mamayh bebey tihevad (.) payva nah keh/** (Maman le bébé pleure. Je fais quoi?)
- 19[1B] NATACHA **ikigi agikut gihmun** (Mets-le dans son parc)
- 20[2B] SONIA **ya agiku gihmun/** (Dans sa voiture ?)
- 21[1B] NATACHA **ya/ kabaynad** (Oui, c'est aussi bien)
- 22[3A] NICOLAS <((en français)) bon appétit tout le monde>
- 23[4E] BEB ((pleurs))
- 24[1B] NATACHA **ikevi/ nah idis pibirikut** (Ça suffit, je vais le faire goûter)
- 25[3B] NICOLAS **metekwa ig ax ini awa nah hya aytehan nopsisa bakimni ax aka atit** (C'est la première fois qu'il mange ça parce que j'ai vu là-bas un enfant manger avec beaucoup de piment)

Illustration 3

- 37[2B] SONIA **mmah kwis yis keh biboh/** (C'est bon pour le biberon ?)
- 38[3A] NICOLAS <((en français)) c'est bon/ j'ai fait(.)

L'alternance-relative-au-discours à la ligne 38 peut être interprétée comme un moyen d'insister sur le fait que l'action demandée a bien été réalisée ou peut-être comme une manière de marquer un peu d'énerverment. Ainsi, les enfants bien qu'ils soient de parfaits locuteurs dans leur langue familiale, puisent dans l'ensemble de leurs ressources linguistiques même quand ils interagissent en famille.

Par ailleurs, comme nous l'avions déjà observé, le corpus comprend également des mélanges de langues avec l'introduction dans un tour de parole en parikwaki « de mots isolés ou d'expressions idiomatiques brèves et figées » (Gumperz, 1989 : 64).

Exemple 125 : "byatrah tivik aka vélo"

Illustration

58[1B/A] NATACHA **byatrah tivik aka** <((en français)) vélo>
(Bertrand est parti avec le vélo)
59[2B] SONIA **a kiw:/** (Encore !?)

Sur la globalité du corpus, si l'on fait un décompte des mots en parikwaki et en français, on constate que sur 608 mots dans l'interaction, 96% sont en parikwaki. Ce résultat montre bien la prédominance de cette langue dans l'interaction.

Dans la famille de Natacha, comme dans celle de Béatrice, il y a bien une habitude de communication en parikwaki tant en direction des enfants que des enfants vers les parents. La troisième génération s'exprime aisément dans la langue familiale et exploitent leurs répertoires dans le cadre d'alternances-relatives-au-discours dans des fonctions que l'on retrouve assez classiquement chez les locuteurs plurilingues.

3.2.3.3. Synthèse

Dans ces deux cas de figure on observe le rôle primordial de la famille « en ce qui concerne la transmission linguistique intergénérationnelle puisqu'elle est le véritable creuset au sein duquel les langues peuvent être préservées » (Haque, 2019 : 10). Par ailleurs, on voit bien que « c'est la politique au niveau de la famille qui détermine finalement le maintien ou la perte d'une langue (Spolsky (2004) et qu'il y a ici « une organisation, une gestion des langues ou des variétés dans la communication ordinaire » qui relève de choix explicites de la part de ces deux mères (Haque, 2008 : 66).

Cependant trois observations complémentaires, correspondant, chacune, à une à nuance, peuvent être soulignées ici. La première rappelle une différence dans le militantisme des deux femmes. Effectivement, bien qu'elles soient toutes les deux déterminées à pérenniser le parikwaki dans les interactions familiales, Béatrice se distingue par l'élargissement de son combat au cadre du village, combat qu'elle relie aux droits des Amérindiens à préserver leur identité. La deuxième observation, liée justement à la précédente, souligne la nécessité, du moins pour le chercheur, d'envisager la politique linguistique familiale, non pas comme un univers isolé, mais bel et bien comme partie d'un tout plurilingue, dans lequel se jouent des rapports de forces entre acteurs et instances socialisatrices concurrentes. Enfin, la troisième et dernière observation renvoie à quelques particularités du répertoire des palikurophones, celui des mères transmettrices et de leurs enfants en particulier. Ni les premières ni les seconds ne sont monolingues. Bien au contraire. Ils ont tous intégré au moins trois langues

(parikwaki, créole et français), et cette réalité multilingue transparait sous des formes, discrètes certes, mais néanmoins réelles, dans les interactions langagières familiales. Plusieurs indices relevant notamment de l'alternance codique, ponctuent les échanges et témoignent par là même du caractère vivant du multilinguisme effectif des acteurs.

4. Discussion et conclusion

Nous avons pu, au travers de ces différentes approches méthodologiques, donner un aperçu des pratiques langagières et des politiques linguistiques familiales des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock. Ceci a permis de rendre compte de la manière dont différentes stratégies d'utilisation des ressources de leurs répertoires langagiers sont mises en œuvre et agies par les membres des familles. Il en ressort que de multiples facteurs peuvent expliquer ces choix, qu'ils se situent au niveau de leurs histoires personnelles ou qu'ils se jouent au sein même des interactions familiales. Ainsi, il apparaît que ce sont les locuteurs eux-mêmes qui sont les acteurs de la transmission des différentes langues parlées sur ce territoire et que l'on ne saurait s'arrêter à l'idée selon laquelle ces pratiques langagières et politiques linguistiques familiales seraient subies par les membres de ces familles. Ces résultats vont à l'encontre de la vision des contextes migratoires qui « impose [...] une image des nouveaux arrivants écartelés entre des cultures et des langues [et se] voient [ainsi] refuser l'agentivité dans la rédaction des histoires de leur vie, fluides et mouvantes, entre ici et là-bas » (Radar & Lepichon, 2019 : 120). Il s'agit donc bien ici de sortir d'une conception déterministe sans pour autant nier « le rôle des rapports de pouvoir et de l'institutionnalisation des inégalités » (Canut & Guellouz, 2018 : 12 ; renvoyant à Heller & Duchêne, 2012).

C'est la mobilisation d'une triangulation des approches qui a permis de recueillir des données portant sur les trois axes d'analyse des politiques linguistiques familiales identifiés par Spolsky (2014) : les idéologies, la gestion des langues et les pratiques langagières. En effet, comme le souligne Deprez (2005 : 14) :

Pour comprendre pourquoi, dans le champ des évolutions possibles, tel changement se réalise, et non tel autre, les pratiques attestées doivent être mises en perspective avec les données démographiques et socio-économiques, d'une part, mais aussi avec les modes de vie et de sociabilité au niveau local, d'autre part.

Ces axes d'analyse s'inscrivent, en ce qui concerne cette étude, dans un contexte postcolonial. Ici, la notion de contexte postcolonial est à entendre au sens de Donatien (2020) :

Contrairement à ce qu'induit le préfixe « post », le *postcolonial* n'invite pas à se situer vis-à-vis de la colonisation, dans un *après-chronologique* trop simpliste. Il invite essentiellement à son dépassement, en inventant un autre rapport au passé, au présent et au futur. Il remet également en question toutes les certitudes qui figeaient le rapport des peuples colonisés et colonisateurs entre

eux, dénonçant et déconstruisant « l'imposition culturelle », la subalternité et la chosification [...].

Il s'agit donc dans cette perspective de rendre aux sujets leur agentivité dans le processus de transmission familiale.

Dans ce dernier chapitre, nous reviendrons sur les différents résultats et ce qu'ils nous apprennent des processus de transmission et des politiques linguistiques familiales. Nous convoquerons parfois des histoires qui n'ont pas été exploitées ci-dessus et qui sont issues d'autres entretiens ou enregistrements d'interactions. Nous montrons dans un premier temps la dynamique de la construction des répertoires plurilingues de ces familles (section 1). Puis nous rappelons les caractéristiques principales des pratiques langagières observées (section 2). Nous nous intéressons ensuite aux processus de transmission (section 3), aux idéologies qui leur sont reliées (section 4) et aux politiques linguistiques familiales qui en découlent (section 5). Pour finir, nous nous interrogeons sur la catégorisation de ces familles en tant que familles migrantes ou autochtones (section 6) et aux prolongements auxquels ce questionnement peut amener (section 7).

4.1. La construction de répertoires plurilingues « segmentés »

Les données quantitatives issues des enquêtes menées en contexte scolaire sur un total de 523 élèves mettent en évidence un nombre important de langues parlées dans les écoles de Saint-Georges avec dix-huit langues déclarées, et plus particulièrement les quatre qui dominent numériquement, à savoir le français (43%), le portugais (33%), le créole (14%) et le parikwaki (6%). Ces résultats confortent certains des résultats des études antérieures de Leconte et Caitucoli (2001) et Léglise (2011) menées en contexte scolaire à Saint-Georges sur le plurilinguisme des élèves. Ils confirment en effet la baisse relative du parikwaki (7%) alors qu'il atteignait un taux de 9,92% en 2001 et 8% en 2011. Cependant, pour les autres langues la tendance est inversée par rapport aux résultats antérieurs, notamment pour le français. En effet, la tendance s'accroît pour cette langue qui voit son poids atteindre 43% alors qu'il était de 17,6% en 2001, 18% en 2011. Le portugais, quant à lui, est encore en baisse, puisqu'il enregistre 30%, alors qu'il atteignait 42,06% en 2001, 38% en 2011. Tandis que le créole guyanais atteint un taux de 20% alors qu'il était de 38,89% en 2001 et 32% en 2011.

Les élèves de Saint-Georges de l'Oyapock, qu'ils soient ou non palikurophones, se socialisent, parfois dès leur plus jeune âge, dans plusieurs langues. C'est également le cas pour les élèves palikurophone puisque 42% de ces élèves déclarent le parikwaki comme unique langue de première socialisation, ce qui suppose que la majorité d'entre eux a eu une socialisation plurilingue (parikwaki-

français/créole/portugais...⁶⁵) avant d'arriver à l'école où leurs répertoires continuent de s'enrichir.

Les données quantitatives et qualitatives révèlent donc l'existence de répertoires langagiers plurilingues chez les élèves de Saint-Georges de l'Oyapock ainsi que l'existence de répertoires familiaux hétérogènes et variés. Ces répertoires peuvent se définir

comme, un ensemble de langues différentes (Beacco, 2008 ; Billiez, 2007 ; North, 2008) utilisées (ou connues, North, 2006) par le sujet dans l'interaction sociale (Billiez, 2007 ; North, 2006), acquises au cours de différentes modalités d'apprentissage (Beacco, 2008), dans lesquelles le sujet possède divers niveaux de connaissances (Beacco, 2008) et qui peuvent changer au long de sa vie.

Ambrosio & al. 2015 : 11

Dès les années 1960, Gumperz (1964 : 137) insiste sur le rôle que jouent les interactions dans la construction des répertoires langagiers, il les définit comme « la totalité des formes linguistiques employées régulièrement au cours d'interactions sociales significatives. » Il en proposera dans les années 1980 une deuxième définition où la notion de formes linguistiques est remplacée par celle de « ressources linguistiques » (Gumperz, 1986 : 20) ce qui est « en faveur d'une interprétation plus radicale des concepts de répertoire [...] qui aborde le langage comme ressource communicative structurée par et dans l'action » (Bouter & Heller, 2014 : 3).

Au travers des histoires narrées, nous avons pu constater la manière dont ces répertoires se construisent dans le temps, selon les mobilités des personnes, au détour de rencontres, et dont ces ressources sont mobilisées pour interagir et faire sens. Ce plurilinguisme est bien « la conséquence des histoires de vie. Il résulte des mariages qui ont unis des parents et des voyages qui les ont déplacés » (Deprez (2017 : 13). Ces répertoires se « (re)construisent [donc] tout au long de la vie et [sont] influencé[s] par la pluralité et l'imprévisibilité de l'histoire de vie du sujet. Ceci signifie qu'il[s] [ne sont pas] stable[s] et qu'il[s] se reconfigure[nt] dans l'interaction sociale » (Ambrosio & al., 2015 : 12). Ils se construisent donc également dans les interactions avec des pairs, avec le voisinage ou encore avec les autres membres de la famille. Les contextes d'acquisition sont très variables (apprentissage formels, non formels et informels). Ils peuvent dépendre d'adaptations « à d'éventuels déplacements professionnels, géographiques ou pour des raisons familiales, des besoins personnels ou professionnels » (*ibid.*). Ambrosio & al. (2015 : 19) listent ainsi les différentes études ayant mis en évidence la manière dont le répertoire plurilingue peut s'enrichir :

- Situations de mobilité qui modifient « les pratiques langagières liées aux nouvelles situations d'interaction et de contact de langue des sujets, que ce soit en rapport avec leurs langues d'origine, les langues du pays d'accueil ou

⁶⁵ Pour ne citer que les plus fréquentes dans nos données.

d'autres » (Billiez et al., 2000 ; Blanchet, 2003 ; Boutet & Saillard, 2003 ; Deprez, 2003 ; Eloy, 2003).

- Dynamiques linguistiques des familles (Barontini & Caubet, 2008 ; Deprez, 2000, 2003, 2008 ; Leconte, 1997 ; Boutet & Saillard, 2008).
- Contextes éducatifs formels (Adami, 2008 ; Billiez & Trimaille, 2001 ; Deprez et al., 2004 ; Lambert, 2005 ; Simon, 2005 ; Townsend & Williams, 2003).
- Pratiques communicatives du quotidien (Billiez & Lambert, 2005 ; Boutet & Saillard, 2001).
- Dans la propre dynamique des communautés et des réseaux sociaux (Billiez et al., 2000).
- Dans les dynamiques et les parcours professionnels (Billiez, 1979 ; Boutet, 2001 ; Thamin, 2007 ; Thamin & Simon, 2010 ; Wantz-Bauer, 2001).
- Dans des situations particulières de mobilité, comme c'est le cas spécifique des étudiants internationaux (Murphy-Lejeune, 2003).

Nous avons vu de nombreux exemples ci-dessus mais nous pouvons convoquer ici l'histoire de Sylvie, à titre d'exemplarité, afin de mettre en évidence ce qui peut présider à l'extension des répertoires langagiers dans le cas des familles palikurophones.

Exemple 126 : Sylvie (des mobilités, l'école, l'alphabétisation, les pairs, le voisinage, l'église pour ses enfants)

Illustration

Sylvie, la mère de Lewis⁶⁶ est née au Brésil à Aucàwa où elle a été socialisée en **parikwaki**, puis a vécu une courte expérience de scolarisation en **portugais** (deux ans). Dans les années 1970 ses parents se déplacent vers la Guyane où elle vivra dans un premier temps au village parikwene de Macouria⁶⁷. En 1981, sa famille se déplace à Saint-Georges pour que les enfants puissent être déclarés et obtenir la nationalité française (« mè kom mo pa déklaré tout sa ki mo +[b] / mo pa déklaré sa ka fè nou vini la / en mille neuf cent quatre-vingt-un (Comme je n'étais pas déclarée, je n'étais pas déclarée c'est pour cela que nous sommes venus en 1981.). » À leur arrivée à Saint-Georges, ils s'installent dans un village (crique Onozo) où ne vivent que des Parikwene (« anvan i pa té gen brésilien ki ka abité annan / vilage a krik onozo ah ben a indien sèlman (avant il n'y avait pas de Brésiliens qui habitaient ici, au village de la crique Onozo il y avait seulement des Amérindiens »). Compte tenu de ses lieux d'habitation (villages parikwene) elle continue de se socialiser en **parikwaki**, mais très certainement aussi en **créole** puisqu'elle évoque le fait qu'il serait arrivé dans son répertoire au moment où elle est arrivée en Guyane. Elle nous dit que comme elle n'a pas été à l'école, elle l'a appris « seule » (« kréyol mo anpran mo mèm / mo mèm mo

⁶⁶ chapitre 3, section 2, 3.2.1.

⁶⁷ Commune située entre Cayenne et Saint-Georges.

anpran pasé mo pa té lékol kon mo té timoun / mo té timoun mo paté lékol / mè kom mo vini isi aprè mo ka... (j'ai appris le créole moi-même, moi j'ai appris parce que je ne suis pas allée à l'école quand j'étais petite, quand j'étais enfant je n'allais pas à l'école, mais quand je suis venue ici j'ai...) ». On peut postuler ici que « mo mèm » renvoie au fait qu'elle l'a acquis de manière informelle dans ses échanges avec des créolophones. Sa non-scolarisation a fait qu'elle n'a pas acquis durant cette période le français. Après son mariage, elle et son époux vont vivre à Macouria puis reviennent à Saint-Georges. Elle fait également des aller-retours entre la Guyane et le Brésil, où elle aura un de ses fils. Lorsqu'ils reviennent à Saint-Georges, elle fait un stage d'alphabétisation où elle apprend un peu le français : « a nou ki vini / nou nétoyé tout sa koté a la / a nou ki nétoyé e pui la nou koumansé bay yé staj pou nou pou nou pouvé fè staj / ben mo alé fè (C'est nous qui sommes arrivés, on a nettoyé partout de ce côté-là, c'est nous qui avons nettoyé et puis on a commencé à faire des stages et je suis allée en faire). » Cela lui a permis de le comprendre un peu : « sa ka fè mo konpran tibi pa bokou (grâce à ça je comprends un petit peu, pas beaucoup) » et de pouvoir se débrouiller pour demander des choses simples : « i ka bay pou mo doumandé dlo (je peux me débrouiller pour demander de l'eau). » Aujourd'hui, dans sa famille élargie, elle reste au contact de ces quatre langues au travers des interactions de la famille élargie.

Son histoire illustre donc bien les différents modes et contextes d'apprentissage des langues et la manière dont cela influe sur la construction du répertoire langagier : les langues parlées en famille dans l'enfance, à l'âge adulte les mobilités, les apprentissages informels⁶⁸ (avec les pairs, le voisinage), les apprentissages formels (l'école, l'alphabétisation). Nous pouvons ajouter à cela un autre exemple d'apprentissage informel qu'elle évoque dans son entretien et qui ouvre sur un autre espace de socialisation : l'acquisition du portugais par ses propres enfants à l'église « i anpran konsa / annan légliz (Ils ont appris comme ça, à l'église (portugais)). »

Le tableau ci-dessous récapitule la manière dont (ou du moment où) ces différentes langues sont entrées dans les répertoires langagiers tels que cela est déclaré dans les 18 entretiens :

Tableau 21 : lieu/moments/modes d'acquisition des langues des répertoires langagiers (entretiens)

	Parikwaki	Créole	Français	Portugais
Famille (enfance)	18	2	1	0
Ecole langue de scolarisation	0	0	16	2
Ecole langue vivante étrangère	0	0	0	6

⁶⁸ Au sens d'un apprentissage qui se produit de manière naturelle, dans le cadre d'activités diverses.

Camarades du voisinage (avant l'école)	0	11	0	4
Camarades à l'école	0	5	0	2
Télévision	0	0	0	1
Stage d'alphabétisation	0	0	1	0
Eglise	0	0	1	1

Le parikwaki, pour ces personnes, âgées de 20 ans à 56 ans, a donc été entièrement acquis au sein de la famille. Pour le créole, hormis deux cas où il est transmis en famille (Célia, par son père en plus du français, et Gérard à qui ses parents parlaient le créole) on constate que c'est majoritairement une langue acquise dans le voisinage ou avec les camarades de classe. Il apparaît donc assez clairement avec un rôle de véhiculaire. En ce qui concerne le français, ce sont les apprentissages formels qui dominent (langue de scolarisation ou stage d'alphabétisation) même si dans un cas il a pu être « renforcé » par la fréquentation de l'église. Enfin, pour ce qui est du portugais, il a également majoritairement fait l'objet d'apprentissages formels, soit en tant que langue de scolarisation au Brésil, soit en tant que langue vivante étrangère dans le système scolaire (au collège notamment). Il a cependant pu être acquis par d'autres biais, les camarades, la télévision ou encore l'église.

Ces familles gravitent donc dans des univers familiaux plurilingues où les différentes ressources linguistiques sont mobilisées pour permettre des ajustements aux interactions quotidiennes en fonction de multiples facteurs liés aux histoires des sujets. Le répertoire langagier est un « répertoire segmenté » (Blommaert, 2010) qui se construit en effet au cours des « circonstances de vie du sujet et dans les interactions sociales auxquelles il participe » réunissant ainsi « l'ensemble des ressources linguistiques qu'il acquiert au long de sa vie » (Ambrosio & al., 2015 : 9). Ainsi, observer cette situation uniquement sous l'angle, d'une part, d'une « langue d'origine⁶⁹ » unique et, d'autre part, d'une langue qui va la supplanter progressivement est très largement réducteur.

Ainsi, le « paradigme assimilationniste [...] qui présuppose que toute une communauté [...] est nécessairement vouée à s'assimiler (culturellement et linguistiquement à la société d'installation » via l'acquisition de la langue officielle, ici le français, trouve ici une limite du fait de la présence d'autres langues qui jouent également un rôle non négligeable. Ces langues peuvent être des langues régionales, ici le créole guyanais, comme cela avait pu être montrée par Eloy (2003). Il peut aussi s'agir de langues frontalières, comme c'est le cas pour le

⁶⁹ Nous reviendrons ci-dessous sur ce terme.

portugais mais aussi, dans une certaine mesure, pour le créole qui est également parlé du côté brésilien :

Si les Karipuna se considèrent aujourd'hui eux-mêmes comme « Indiens », ils ne parlent pas une langue amérindienne mais une variante du créole guyanais, appelée localement *patua*, qui est devenue réellement ici une langue ethnique opposable aux locuteurs lusophones brésiliens. Reconnu comme langue indigène par le Brésil, le *patua* fait à ce titre depuis plusieurs années l'objet d'un enseignement spécifique dans les écoles des villages par des « professeurs indigènes ». L'adoption du créole guyanais par les Karipuna, comme langue véhiculaire sans doute dans un premier temps puis comme langue vernaculaire, montre l'importance de l'influence française dans cette zone et témoigne de la densité des rapports qui se sont établis dans l'histoire entre la Guyane et les populations installées sur la rive orientale de la rivière Oyapock.

Collomb (2013 : 114)

S'arrêter sur le simple constat que le parikwaki se retrouve triplement minorisée : face au français qui jouit d'un statut de langue officielle et de langue de la scolarité, mais aussi face aux langues véhiculaires que sont le créole (langue régionale) et le portugais (langue frontière) aurait été réducteur. Certes, les inégalités du point de vue des statuts ou du poids des langues peuvent influencer les politiques linguistiques familiales des parents qui peuvent orienter ou non leurs pratiques langagières vers la langue la plus prestigieuse, mais la réalité est beaucoup plus complexe.

Ainsi, ce travail présente l'originalité de traiter la question des politiques linguistiques familiales et des pratiques langagières familiales dans un contexte quadrilingue⁷⁰ où les familles vont privilégier des choix de langues qui pèseront sur les politiques linguistiques familiales exercées. L'originalité résidant notamment dans le fait que les études menées dans ce domaine se sont majoritairement centrées sur le lien entre une « langue d'origine », d'une part, et « la langue » du pays d'accueil d'autre part (au sens de langue officielle, nationale).

Il a permis de montrer que dans ce contexte, les acteurs peuvent exploiter une multiplicité de ressources pour interagir, signifier, s'adapter...

4.2. Des pratiques langagières plurilingues

Les pratiques langagières des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock ont été analysées dans un premier temps au travers des déclarations des élèves scolarisés dans les écoles de la commune. Dans un second temps, elles l'ont été au travers de pratiques déclarées issues d'entretiens puis de pratiques familiales spontanées. Ceci a permis de mettre en relation « ce que les gens disent de leurs pratiques »

⁷⁰ Si l'on ne prend en compte que les quatre langues qui ont le poids numérique le plus important.

avec « ce qu'ils en font ». Mais également, comme nous l'avons montré ci-dessus, d'avoir un regard critique sur les tendances qui se dégagent des résultats de la première enquête en milieu scolaire.

Lors de l'enquête macrosociolinguistique, les élèves ont été questionnés sur les langues que les générations précédentes leur parlent et celles qu'ils parlent au sein de la fratrie. Les résultats laissent, d'une part, entendre un très relatif recul du poids du parikwaki dans la commune et, d'autre part, des signes d'une diminution de la transmission de cette langue d'une génération (au sens familial) à une autre avec des différences selon que les élèves ont déclaré le parikwaki comme langue de première socialisation ou autre langue parlée.

4.2.1. Place du parikwaki dans les interactions familiales : pratiques déclarées des enfants

Ces résultats ont permis de mettre en évidence le rôle essentiel des grands-parents en tant que transmetteurs de la langue parikwaki ce qui va dans le sens des résultats de nombreux travaux (Haque, 2019 ; Spolsky, 2004 ; Fibbi & Matthey, 2010 ; Madhura, 2014), et ce quelle que soit la place du parikwaki dans les répertoires : les grands-parents s'adressent plus à leurs petits-enfants dans cette langue dans tous les cas de figure et cela vaut également en ce qui concerne les langues utilisées par les enfants pour s'adresser à leurs grands-parents. Le rôle des mères semble également ressortir de ces résultats avec des figures maternelles qui parleraient plus le parikwaki avec leurs enfants que les pères, comme cela a pu également être constaté, par exemple, par Deprez (1996). Notons cependant que ceci vaut uniquement pour les enfants ayant déclaré le parikwaki en L1. Dans tous les cas, une érosion⁷¹ est constatée de génération en génération familiale dans l'utilisation du parikwaki entre les grands-parents et les enfants, les parents et les enfants et entre les enfants eux-mêmes, l'érosion semblant moins marquée pour les enfants ayant déclaré le parikwaki en L1⁷² :

- parikwaki L1 : GP>E (87%), P>E (71%/65%⁷³).
- parikwaki L2 : GP>E (53%), P>E (27%⁷⁴).

Même si dans le premier cas de figure l'usage du parikwaki semble plus important, l'écart entre les pratiques des grands-parents et celles des parents est relativement proche : -22 points pour le premier cas et -26 points pour le second. On a aussi pu constater une asymétrie entre les langues utilisées des adultes vers les enfants et

⁷¹ Erosion cependant à nuancer au regard de la relative baisse du poids du parikwaki dans les déclarations des enfants.

⁷² GP : grands-parents, P : parents, E : enfants.

⁷³ Respectivement mères et pères.

⁷⁴ Moyenne père/mère car les chiffres diffèrent très peu (respectivement 28% et 26%).

celles utilisées par les enfants pour s'adresser à eux, avec encore une fois une différence marquée selon la place du parikwaki dans les répertoires.

- Parikwaki L1 : E>GP (79%), E>P (65%/58%).
- Parikwaki L2 : E>GP (33%), E>P (22%⁷⁵).

En ce qui concerne la fratrie, il y a une nette différence selon que les enfants aient déclaré le parikwaki en L1 (60% d'utilisation de cette langue) ou en L2 (10%). Or, dans le premier cas de figure nous avons pu constater que les grands-parents et les parents s'adressent plus aux enfants dans cette langue. Assez logiquement, on peut en déduire que l'utilisation par les adultes de leurs langues de première socialisation avec les enfants est un facteur de maintien de celle-ci et, qu'inversement, moins ils la parlent et moins les enfants la parleront, notamment entre eux comme nous venons de le montrer. La « famille revêt [donc] bien un rôle primordial en ce qui concerne la transmission linguistique intergénérationnelle puisqu'elle est le véritable creuset au sein duquel les langues peuvent être préservées » (Haque, 2019 : 10). Face à des injonctions institutionnelles survalorisant une langue, seule la pratique dynamique des langues minorées détermine leur maintien chez les générations les plus jeunes (Abdelilah-Bauer, 2015 : 170). Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 5, la pratique régulière par les adultes d'une langue contribue donc bien au maintien de celle-ci dans les répertoires des enfants et inversement (Madhura, 2014).

Ces données ont également permis d'entrevoir les langues auxquelles pouvaient « profiter » cette non-utilisation du parikwaki dans les familles. Le portugais, qui a pourtant un poids important à l'échelle de ce territoire où il joue un rôle de véhiculaire semble très peu présent dans les réponses apportées par les élèves ayant déclaré le parikwaki en ce qui concerne les langues parlées en famille. Cette faible présence du portugais est confortée si nous observons les données qualitatives. Il est présent dans les répertoires des personnes avec lesquelles des entretiens ont été menés puisque seules trois personnes ne l'ont pas déclaré (Célia, Anne et Manon⁷⁶). Cette présence dans leurs répertoires s'explique par différentes raisons :

- Enseignement en tant que LVE dans le système éducatif (10 sur 15) ;
- Scolarisation au Brésil (2) ;
- Langue utilisée à l'église (1) ;
- Echanges avec les pairs (2) ;
- Echanges avec le voisinage (2) ;
- Milieu professionnel (1) ;

⁷⁵ Les chiffres sont identiques pour les pères et les mères.

⁷⁶ Respectivement : annexes 4a, 4e et 4k.

- Télévision du Brésil (2).

Cependant, nombre d'entre eux déclarent peu maîtriser cette langue, c'est notamment le cas pour ceux qui ne l'ont appris qu'en tant que LVE :

Exemple 127 : "mo ka palé tibi"

Illustration

Laure : « ils ont mis le portugais mais / moi je comprends pas *+[rire]* »

Yann : « portugais *+[bb]* c'est c'est pas ma langue *+[rire]* je comprends rien / *+[bb]* / j'arrive j'arrive même pas à parler le portugais / *+[rire]* /

Chantal : « ben je / quand / je sais pas ça je comprends hein / »

John : « j'avais un ptit peu de difficulté à parler le portugais »

Denise : « oh.. portugè a mo pa mète mo tèt dèyè portugè / (Ah le portugais je ne me suis pas focalisé dessus.) », « hmm mo ka palé oun tibi mè pa bokou (oui je le parle un petit peu pas beaucoup.) »

Julia : « mo ka palé tibi (Je parle un petit peu) »

Parmi ceux qui déclarent le parler et le comprendre, certains facteurs semblent jouer rôle essentiel : la multiplication des contacts avec cette langue en plus des acquisitions scolaires. C'est le cas notamment pour Béatrice et Lewis.

Il fait partie des langues avec lesquelles Béatrice a été en contact au moment de la scolarisation (« le français, le portugais et l'anglais »), mais elle précise que ce n'est pas véritablement comme cela qu'elle l'a appris :

Exemple 128 : la télévision et le milieu professionnel

Illustration

Enquêtrice

• d'accord / et toi tu avais appris d'autres langues à l'école/ à part le français'

Béatrice

• le français le portugais l'anglais /

Enquêtrice

• hmm (oui)

Béatrice

• le portugais je l'ai pas vraiment appris à l'école c'est plutôt avec la télé brésilienne

Enquêtrice

• tu as la télé brésilienne chez toi' ou française'

Béatrice

• oui avant j'avais la télé brésilienne et comme je travaille maintenant je suis obligée de parler le portugais avec les personnes qui..

Enquêtrice

• ah d'accord par rapport à ton travail / tu reçois beaucoup de gens qui parlent portugais / c'est quoi que tu fais comme travail'

Béatrice

euh. c'est.. médiatrice de l'association

En ce qui concerne Lewis, il l'a appris à l'église, au collège, par le biais de la télévision brésilienne : « à l'école c'était euh... le français c'est obligatoire donc on doit l'faire / et à l'église c'est en portugais la langue en portugais donc on apprend les quatre langues en même temps », « au début il y a / cinq six ans en arrière / j'avais mis une canal sat du Brésil / parce que j'aime aussi voir / le journal en portugais / ». Lewis l'utilise par ailleurs au quotidien puisque c'est la langue de première socialisation de sa femme comme nous avons pu le constater dans son histoire racontée dans le chapitre 8 (section 1). Il s'agit d'ailleurs de la seule interaction où le portugais intervient dans de nombreux tours de parole, soit seul (31% des tours de parole) soit dans des tours de paroles multilingues (6%)⁷⁷. La présence du beau-frère de Lewis (frère de sa femme Isabela) pourrait expliquer la forte présence de cette langue, mais nous avons pu constater qu'elle est également employée entre les enfants et leurs parents. Lewis s'adresse ainsi à ses enfants dans les différentes langues de son répertoire, comme l'illustre l'exemple ci-dessous où il passe successivement du français au parikwaki puis au portugais :

Exemple 129 : un tour de parole multilingue

Illustration

Illustration

29[1 **A/B/D**] PER ((sonnerie du téléphone)) ((répond au téléphone))<((en français)) ha mamie il faut appeler mamie/>(0.2) Gaga/ <((parle en palikur avec sa fille))> (0.5) <((en portugais)) ai/ eu vou te deixar la no (0.3) tu vai pegar: a débroussailleuse (0.2) tu colocar la no momento papi ja: ja vai pegar é pra te colocar ali> (je vais te laisser ici tu prendras la débroussailleuse tu la mettras là, dans un moment papi va la prendre(0.2) il faut que tu la mettes ici)

Sur l'ensemble des autres interactions le portugais n'apparaît que neuf fois et uniquement pour le terme d'adresse « maman » :

- dans la famille de Julia où Solène utilisera trois « mamae » pour interpeller sa mère.
- dans la famille de Kelly où, sur toutes les fois où les enfants interpellent leur mère (16), dans 14 cas c'est avec un terme d'adresse portugais (« mamae » ou « mae ») et deux fois en français. Notons que les seules fois où le terme « maman » est employé correspondent à des moments où les échanges se font en français. Dans tous les autres cas, ils sont en train d'échanger en créole.

Nous aurions pu supposer que le français serait donc la langue privilégiée du fait de son poids à la fois numérique et institutionnel, ce n'est pourtant pas le cas et les résultats diffèrent ici selon que le parikwaki ait été déclaré en tant que L1 ou en tant que L2 :

⁷⁷ Pour 196 tours de parole.

- parikwaki L1 : lorsque les adultes ne s'adressent pas à eux en parikwaki, le créole semble lui être préféré dans la quasi-totalité des cas en ce qui concerne les enfants et leurs grands-parents ou les enfants entre eux, et le français et le créole (avec un poids équivalent) pour les parents.
- parikwaki L2 : le portugais est plus présent dans les réponses, mais reste en retrait par rapport au français et au créole. Mais pour ces dernières langues, la tendance est inversée par rapport au groupe précédent, car même si le créole est encore très présent, le français le supplante avec les parents et entre enfants. Le créole est cependant, comme dans le cas précédent, majoritairement utilisé pour s'adresser aux grands-parents.

En ce qui concerne les grands-parents, on peut supposer que l'utilisation majoritaire du créole soit liée au fait qu'ils ne maîtrisent que peu le français, peut-être parce qu'ils n'ont pas été scolarisés, ce qui relèverait d'adaptation des enfants aux compétences de leurs grands-parents. Mais pour ce qui est de son emploi entre enfants ou entre enfants et parents, avec les différences que l'on a pu observer entre les deux groupes, il y a peut-être à s'interroger sur la notion de « langue familiale ». Ce terme, employé en général dans la littérature pour renvoyer à l'idée de la langue minoritaire unique qui serait ou non transmise, pourrait ainsi ne pas s'appliquer ici uniquement au parikwaki mais également au créole pour le premier groupe. Enfin, en ce qui concerne, la place plus importante du français pour le deuxième groupe, il y a à s'interroger sur les attitudes que ces enfants ont vis-à-vis de cette langue et les valeurs ou le capital linguistique qu'ils lui attribuent. Nous y reviendrons dans la section 4 ci-dessous.

Les résultats basés sur des données quantitatives tendent à montrer que le modèle générationnel de Fishman (1966), présupposant une perte de la langue familiale à la troisième voire la quatrième génération, est opérationnel. Cependant, même si dans certains cas il reflète la réalité, « il conduit à masquer ou à schématiser un processus autrement plus complexe » (Barontini, 2013). Nous avons ainsi pu commencer à mettre en évidence certaines différences observées et le rôle que peuvent jouer les trajectoires personnelles ou la constitution des familles dans choix de langues opérés par les familles.

L'ensemble des entretiens menés a été recueilli auprès d'habitants des trois villages qui ont tous eu pour langue de première socialisation le parikwaki, mais parfois aussi d'autres langues. Selon leurs âges d'arrivée sur le territoire français ou leur lieu de naissance, ces histoires peuvent cependant différer. Mais dans tous les cas leurs répertoires langagiers se sont enrichis en fonction de leurs trajectoires personnelles comme nous l'avons montré dans la section 1 ci-dessus. Ainsi, la question des pratiques langagières ne peut s'expliquer par le seul filtre du contact entre « une supposée langue de première socialisation » et une langue officielle, de scolarisation. Les autres langues du territoire (au sens large de la macro-région incluant donc le Brésil) jouent également un rôle essentiel dans les histoires de vie de ces individus. Les trajectoires langagières de ces familles s'inscrivent donc dans

un « plurilinguisme résultant de phénomènes de contact et de la cohabitation des communautés » (Madhura, 2014 : 35).

Les habitants de ces trois villages possèdent donc des répertoires plurilingues riches et les enregistrements d'interactions familiales ont mis en évidence la manière dont ceux-ci sont mobilisés en fonction des situations et des intentions de communication. Notons que dans certains corpus analysés, au moins quatre langues différentes sont utilisées. Ces résultats montrent d'une part des dynamiques propres au plurilinguisme familial et d'autre part ils révèlent l'aspect dynamique qu'il peut y avoir dans les choix de langue opérés dans les échanges familiaux.

4.2.2. Stratégies interactionnelles : des ressources plurilingues en action

Nous avons pu observer, lors de l'analyse des interactions, des stratégies diversifiées mettant en évidence les capacités d'adaptation des uns et des autres, la manière dont des choix préférentiels s'opèrent en fonction des interlocuteurs, mais aussi tout simplement la manière dont toutes ces ressources peuvent être exploitées comme indices de contextualisation. Autant de stratégies habituelles dans des situations de plurilinguisme.

4.2.2.1. Alternances-relatives-aux-interlocuteurs

Nous avons pu observer dans les interactions différentes séquences de négociation sur les choix de langues entre les membres de la famille.

4.2.2.1.1. Des interactions aux choix de langues convergents

Deux interactions se distinguent par leur caractère convergent sur l'ensemble des tours de parole, celles des familles de Béatrice et de Natacha dans les histoires de celles que nous avons choisi de qualifier de militantes. Ce « militantisme » prend des formes différentes : Béatrice étend son action militante à l'échelle de son village tandis que Natacha l'agit en famille. Cependant, dans les deux cas de figure nous sommes confrontés à deux figures féminines déterminées à ce que le parikwaki soit maintenu dans les pratiques de leurs enfants. Cela passe par son emploi quasi-exclusif dans les échanges avec ceux-ci. Ce choix préférentiel du parikwaki n'est en aucun cas une question de compétences puisqu'elles ont d'autres langues dans leurs répertoires respectifs, langues qu'elles utilisent dans d'autres contextes. Il en ressort que la structure de leurs interactions est entièrement symétrique : A1 A2 A1 A2... pour l'interaction de Béatrice qui ne comprend que des échanges entre elle et son fils. Le modèle s'applique également pour l'interaction enregistrée dans la famille de Natacha, mais il conviendrait ici d'y ajouter une plus grande diversité d'interlocuteurs puisque l'interaction inclut son fils de 11 ans, sa fille de 8 ans, sa nièce et un bébé. Ainsi, pour l'extrait suivant :

Exemple 130 : des choix convergents

Illustration

- 65[2B] SONIA waxwanig ayta/ Mmani pis magipkasepka/
((Rire)) (Emmenez-le moi. Alors à qui on voulait te marier ? ((Rire))
- 66[3B] NICOLAS pis/ haraksepka/ ((rire)) (Toi ! on te courait après ?
((Rire))
- 67[1B] NATACHA tu/ yuma pitun pis/ mataka ig ka axbe (Oh ! mais
tu n'as pas de ventre toi ! Il a mangé mais on ne dirait pas.)
- 68[5B] CORRINE egme nathacha akevad ta gut esther(.) (Et
Nathacha est allée se plaindre chez Esther)
- 69[3B] NICOLAS kawa nah merenbi(.) egan ay ayavun(.) (Non j'avais
honte. Je n'ai pas dit c'est elle qui m'a posé la question)
- 70[5B] CORRINE nah ka awna ariknawnama awaku: (0.2) Sander
myatevun ayteke nah awna git miniw nuru-nah ka cythiaman/ (Je n'ai
rien dit parce que ... Tu sais Sander m'a embêté et je lui ai répondu, laisse –
moi je ne suis pas Cythia !)
- 71[3B] NICOLAS mmahki inenegnad eric gukak pisamu igme chya
gukak pegni(.) (C'est une histoire compliquée car Eric s'est mis avec ta
petite sœur et Chya s'est mis avec ta grande sœur.)
- 72[5B] CORINNE ig uyma gihayo/ (Mais il n'avait pas une femme ?)

La structure serait donc : A2 A3 A1 A5 A3 A5 A3 ...

Ces choix convergents apparaissent également dans d'autres interactions, mais pas sur toute leur durée.

4.2.2.1.2. Des séquences de choix de langues convergents

L'interaction enregistrée dans la famille de Lewis met en évidence les postures d'alignement des différents membres de la famille qui sont constamment dans des jeux d'adaptation aux choix de langues préférentiels ou liés aux compétences.

- i. Alignement aux choix préférentiels de l'oncle et de la mère

Le début de l'interaction illustre bien la manière dont Lewis s'adapte au choix de langue de son beau-frère mais l'inverse vaut aussi.

Exemple 131 : Lewis et son beau-frère, un double alignement

Illustration

- 2[2D] RICHARD ai eu comprou um xxx ((bruit)) (j'en ai acheté un)
- 3[1A/D] LEWIS bon/ so nos dois que vamos tomar café (Bon! il y
a que nous deux qui allons boire le café)
- 4[3D] IRIS cade a popo/ (0.17) (Où est Popo ?)
- 5[2D] RICHARD a hora de embora chorou/ (0.3) ela chorou (quand ce fut
l'heure de partir, elle a pleuré)
- 6[1A] LEWIS ah bon/
- 7[2D] RICHARD chorar/ chorar/ toda vez chorar chorar ((rire)) (pleurer,
pleurer tout le temps elle pleure)

8[1C] LEWIS <((en créole)) *ah i té lé wè timoun a*/>(ah elle voulait voir l'enfant ?)
 9[2C] RICHARD *wil i té gen pres sis mwa i pa wè li*/ (oui cela faisait presque six mois qu'elle ne l'avait pas vu)

Structure : D2 D[A]1 D3 D2 // A1 // D2 // C1 C2

Lewis s'aligne au départ sur le choix préférentiel de son beau-frère en échangeant avec lui en portugais (ligne3), sa fille fait de même (ligne 4). Cependant, pour marquer son étonnement sur le fait qu'une personne a pleuré, il passe tout d'abord au français (ligne 6) puis au créole (ligne 8). Cette alternance-relative-au-discours ne marque pas le souhait de se désaligner mais plutôt une emphase. Son beau-frère pourrait faire le choix de continuer à parler le portugais mais il s'aligne sur Lewis. On sent dans toute cette interaction le souhait de maintenir la communication sans marquer par des choix divergent des formes de résistance vis-à-vis des choix préférentiels des interlocuteurs.

ii. Alignement de l'oncle et de la mère aux autres membres de la famille

Dans l'extrait suivant, les adultes échangent en portugais puis vont s'aligner sur le choix des enfants.

Exemple 132 : alignement des adultes sur les choix des enfants

Illustration

30[2D] RICHARD *olha olha* (regarde, regarde)
 31[1D] LEWIS *jose passou aqui*/ (josé est passé ici ?)
 32[4E] ISABELA *hmm*
 33[2D] RICHARD *e goiaba pra tudo mundo*/ (c'est goyave pour tout le monde ?)
 34[4D] ISABELA *xxx atentado*/ (embêtant)
 35[2C] GAELLE *xxx <((en créole)) té gen ven (.) non tonton/i rété mo selman trwa*/> ((rires)) (il y en avait vingt, non tonton il n'en reste que trois)
 36[3C] IRIS *hum::*!
 37[5C] GAELLE *mo manjé kat (.) kat selman* (j'en ai mangé quatre, que quatre)
 38[2C] RICHARD *aprè i kalé doumandé pou senk* (après elle aurait demandé pour en manger un cinquième)
 39[3C] IRIS *non (.) paske i té telman dur pou manjé au fonl* (non car à l'intérieur c'était dur à manger)
 40[4C] ISABELA [*alé aplé mamie (0.1)*] (vas appeler mamie)

Structure : D2 D1 (E4) D2 D4 // C2 (E3) C5 C2 C3 C4

De la ligne 30 à la ligne 34 Lewis, sa femme et son beau-frère échangent en portugais. Sa fille Gaëlle intervient à la ligne 35 en passant au créole, soit pour marquer un choix préférentiel, soit pour attirer l'attention puisqu'elle est ici sur le style de l'humour. Le beau-frère de Lewis et sa sœur s'alignent sur son choix.

iii. Un parler plurilingue

Les grands-parents jouent un rôle essentiel dans ces stratégies d'alignement, car en dehors du parikwaki qu'ils utilisent de manière préférentielle avec Lewis, la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise est le créole. Ainsi, dès qu'ils sont inclus dans la conversation c'est cette langue qui sera employée de manière préférentielle. Mais ils s'adaptent également à l'utilisation du portugais en montrant leur acceptation de ce choix par différents indices.

Exemple 133 : "eu té pansé"

Illustration

139[3C/D/A/D/C] IRIS *ish biento a vakans/ mo pa ké wè mo métrès* (.) <((en portugais)) *nao a minha profesora* (0.2) > <((en français)) *va changer de métier*> <((en portugais)) *ela vai so xxxx acho que ela vai embora xxx* > <((en créole)) *mo ka fè tout mo: xxx* <((en français)) *on me dit* (.) *on me dit*> (*ish c'est bientôt les vacances, je ne verrai pas ma maitresse, elle va changer de métier, elle va juste... je pense qu'elle va partir ... je fais tout moi on me dit, on me dit ...*)

140[2D] RICHARD <((en portugais)) *quem è*> (*c'est qui?*)

141[4D] ISABELA *é a* (.) *bernadette do: do* (*c'est la Bernadette, Bernadette de ... de*)

142[8D/C] PHILIPPE *eu té pansé que a bernadette de gilles* / (*rire*) / (*j'ai pensé c'était la bernadette de gilles ?*)

143[4D] ISABELA *nao: (non)*

144[3D] IRIS *da douane (de la douane)*

145[4D] ISABELA *a bernadette da douane (Bernadette de la douane)*

Structure : C/D/A/D/C3 D2 D4 D/C8 D4 D3 D4

La fille de Lewis, Iris, initie cet échange en parlant de sa maîtresse. Sa prise de parole illustre parfaitement la manière dont les membres de cette famille exploitent toutes les ressources pour maintenir le fil de la communication, de manière fluide. Elle illustre également la manière dont les enfants s'adaptent à tous les interlocuteurs. L'oncle « choisit » le portugais dans toutes les langues utilisées par Iris (ligne 140), ou se désaligne du dernier choix en créole pour marquer son étonnement, sa sœur le suit (ligne 141) et il est intéressant de noter qu'à la ligne 142, le grand-père montre sa volonté de s'aligner en utilisant le pronom personnel portugais « eu » même s'il passe ensuite au créole pour des questions de compétences. Ce choix d'amorcer la phrase en portugais fait peut-être que, là où Isabela s'aligne habituellement sur le choix du créole de ses beaux-parents, elle s'autorise ici à poursuivre en portugais. Le cas d'Iris est particulièrement intéressant au sens où elle illustre parfaitement la manière dont les enfants font appel à l'ensemble de leur répertoire langagier dans un souci de « répondre à un besoin prioritaire communicatif » (Moore 1996 : 5) et de faciliter ainsi l'échange. On en trouve un autre exemple dans une autre prise de parole où

dans une même phrase elle utilise successivement le portugais, le créole et le français : « nos mété soutien (on a mis un soutien) ». Il y a ici comme une volonté de montrer son souhait de communiquer avec tous, de permettre à tous de comprendre ce qu'elle veut dire.

Lewis, quant à lui, s'adapte à tous, sans qu'une langue préférentielle ne ressorte en ce qui le concerne et il en va de même pour ces enfants. D'une manière générale, nous avons pu observer dans les différentes interactions de nombreuses situations où les choix convergent avec le souhait de l'ensemble des interlocuteurs de maintenir la communication.

Les enfants en particulier, dans les différentes interactions semblent montrer une forte propension à vouloir maintenir la communication, notamment en s'alignant sur les choix des adultes. Ils peuvent également montrer leur volonté de s'aligner sur tous répertoires des adultes. Il existe pourtant dans les interactions des séquences ou des interactions marquées par des choix divergents.

4.2.2.1.3. Séquences de choix divergents

Il existe néanmoins des exemples de situations où l'on observe des choix divergents. Celles-ci sont le plus souvent liées à des questions de compétences, rarement à des formes de résistance et très souvent au besoin de contextualiser un changement dans l'interaction.

i. Divergences liées aux compétences

Les divergences liées aux compétences sont fréquentes notamment dans les interactions où les grands-parents sont présents et particulièrement lorsqu'ils s'adressent à leurs petits-enfants. C'est le cas notamment dans la famille d'Elisabeth ou dans l'interaction enregistrée chez Camille (histoire des trois sœurs).

Dans les deux interactions enregistrées chez Elisabeth, la grand-mère s'exprime exclusivement en parikwaki là où les autres interlocuteurs utilisent le français ou le créole⁷⁸. C'est ce qu'illustre l'exemple suivant :

Exemple 134 : des choix divergents

Illustration

2[1C]	GABRIELLE	<i>mo molé chingome</i> (moi, je veux un chewing-gum)
[...]		
4[1C]	GABRIELLE	<i>mo lé chingome/</i> (je veux un chewing-gum)
[...]		
6[3B]	CLARA	<((<i>en palikur</i>)) no/ youma (.) [youma youma youma// (ah ! il n'y en a pas, il n'y en a pas, il n'y en a pas !)]

⁷⁸ Dans la deuxième, une cousine va cependant s'aligner sur le choix de la grand-mère lorsqu'elles échangent entre elles.

[...]
 8[1C/A] GABRIELLE <((en créole)) *i gen* en ville> (Y en a en ville)
 9[3B/A] CLARA <((en palikur)) *kow itakwa*> en ville (Pas encore aller en ville)
 [...]
 11[3B] CLARA **so itchwiknèy/ so manouknin(.) so manouknin/** (allez partez ! Traversez, allez, traversez)
 12[1C] GABRIELLE <((en créole)) *mo(.) mo ka::*> (moi, je vais...)
 13[4C/A] NOAH *mo(.) mo kalé ké mami* en ville (Moi je vais avec mamie en ville)
 14[3B/A] CLARA <((en palikur)) **ma nah mataknin** en ville/
pastabam/ peyl na mwaka en ville/ **neh na youma nou kakw** > (Est-ce que moi je vais en ville ? vas voir là-bas si j'y suis ! qu'est-ce que je..)

Structure : C1 // B3 // C[A]1 // B[A]3 // C1 C4 // B[A]3

Gabrielle, la nièce d'Elisabeth et petite-fille de Clara, ainsi que son frère Noah s'exprime ici en créole avec l'insertion d'un groupe prépositionnel français « en ville ». Clara, quant à elle, continue tout au long de l'échange de s'exprimer en parikwaki. On notera cependant sa reprise de « en ville » inséré dans ses tours de parole en parikwaki.

Dans l'enregistrement « chez Camille » on retrouve une structure similaire puisqu'elle s'adresse à tous les membres de la famille en parikwaki tout au long de l'interaction tandis que ses petits-enfants n'utiliseront jamais cette langue. Cependant, dans cette interaction, ses filles Julia et Kelly la suivront parfois dans l'utilisation du parikwaki, là où Denise s'y refusera et se positionne comme en résistance quant à l'utilisation de cette langue.

ii. Désalignement explicites : des résistances de la part des enfants ?

Rares sont les cas où les enfants affichent clairement des résistances quant aux choix de langues des adultes. Un des cas emblématiques est celui d'Iris, la fille de Lewis, qui va explicitement interroger son oncle, puis son grand-père sur leurs choix de langues. Paradoxalement, celle qui, comme nous l'avons ci-dessus, illustre si bien la volonté de mettre toutes ses ressources au service de la communication, est aussi celle qui va marquer sa réprobation quant aux langues utilisées par ces deux adultes.

Exemple 135 : un désalignement explicite

Illustration 1

14[2D] RICHARD *ta certo/* (c'est sûr)
 15[3A/C] IRIS <((en français)) *mon dieu/* <((en créole)) *to pa konèt palé non*> (mon Dieu tu ne sais pas parler non)
 16[2D] RICHARD <((en portugais)) *como è que se disse isso/*> (comment ça se dit ça ?)

Iris change de langue à la fois pour insister sur son propos critique, mais remet aussi clairement en question les compétences de son oncle. Dans le deuxième exemple, le propos est un peu différent :

Illustration 2

103[3C] IRIS *papi mé to pa pouvé palé ké sa (.) a pou palé en palikur:*
(*papi tu ne dois pas parler comme ça, tu dois parler palikur*)
104[8C] PHILIPPE *a to ki bay mo lagripe (.) a to ki bay mo sa maladi a (c'est*
toi qui m'as donné la grippe, c'est toi qui m'a donné cette maladie)

On peut parler ici d'un désalignement explicite au sens où il est verbalisé même s'il n'est pas accompagné d'un changement de langue. Iris met en évidence le fait que le parikwaki est attendu comme langue parlée par son grand-père.

Finalement, ce qui ressort c'est que les séquences illustrant des choix divergents peuvent majoritairement être analysés sous l'angle de l'alternance comme commentaire métapragmatique.

L'ensemble ainsi décliné met en évidence la diversité et la dynamique des pratiques langagières qui rendent difficiles l'établissement de profils types. En effet, nous avons pu constater que les pratiques langagières diffèrent à l'intérieur d'une même génération, d'une même famille et plus spécifiquement en fonction des histoires individuelles des sujets.

4.2.3. Des pratiques langagières qui diffèrent à l'intérieur d'une même génération, d'une même famille en fonction des histoires de vie.

Les pratiques langagières s'agissent dans les interactions quotidiennes en fonction de différents facteurs sans que des profils types puissent être clairement dégagés. Ces pratiques prennent des formes différentes d'une famille à l'autre, au sein d'une même famille mais aussi en fonction des circonstances de vie des sujets ou pendant les interactions elles-mêmes.

L'histoire des trois sœurs est de ce point de vue assez emblématique et particulièrement de Kelly et de Denise. Kelly, lorsqu'elle se trouve chez sa mère, utilise le parikwaki pour échanger avec sa sœur Julia ou avec sa mère, mais dès lors qu'elle est dans le lieu de vie de sa famille nucléaire, le parikwaki disparaît entièrement. En ce qui la concerne, plusieurs facteurs croisés jouent donc un rôle dans les choix de langues opérés :

- Un facteur géographique : être hors du village dans un contexte où le parikwaki n'est pas quotidiennement parlé ou dans le village, dans la maison de sa mère où il est utilisé avec certains membres de la famille.
- Un facteur familial : son époux n'est pas locuteur de parikwaki.

Inversement, Denise qui vit chez sa mère dans le village est en contact régulier avec le parikwaki, mais n'utilise pas cette langue avec ses sœurs ou sa mère. Dans son cas, c'est peut-être son histoire scolaire qui impacte ses choix préférentiels.

Les pratiques enregistrées dans la famille de Kelly montrent également qu'au sein d'une même génération d'enfants, il peut y avoir des différences. Le créole et le français y apparaissent comme les deux langues de socialisation familiale principales. Les enfants tendent globalement à s'aligner sur le choix de langue préférentiel de Kelly, le créole, mais dès lors qu'elle n'est plus impliquée, les garçons, et plus particulièrement les deux plus jeunes, tendent à utiliser le français là où les filles et le frère aîné utilisent plus souvent le créole. Le schéma ci-dessous est présenté pour rappel :

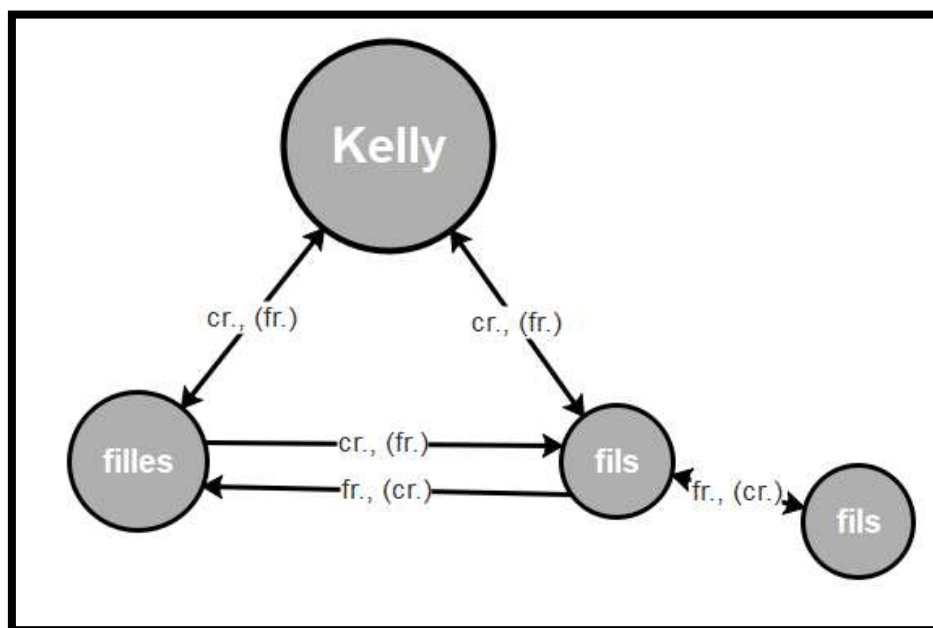


Figure 54 : Kelly, ses fils, ses filles

Ici, ce sont donc, peut-être, des facteurs de genre et d'âge qui jouent un rôle. Les thématiques abordées peuvent également influencer sur les choix de langues opérés dans les interactions de même que l'arrivée de personnes extérieures comme l'illustre l'exemple suivant où Kelly échange avec sa fille Jessica à la suite de l'arrivée du père d'une de ses camarades qui lui amène un document :

Exemple 136 : s'afficher comme locutrice de français ?

Illustration

153[1A]	KELLY	<((en français)) bonjour/ hein// i la (.) jessica ! (<i>Bonjour elle est là</i>)
154[4A]	JAMES	jessica//
155[1A]	KELLY	y a quelqu'un pour toi//
156[3A]	JESSICA	c'est qui /
157[1A]	KELLY	c'est qui éh ben sors de ta chambre/
158[6A]	JESSICA	((rire))
159[1C]	KELLY	<((en créole)) <i>alé dépéché ou!</i> > ((bruits d'aboiements))
160[6A]	JESSICA	<((en français)) ah oui c'est le papa d'esther> ((aboiements))
161[1A]	KELLY	((aboiements)) oh :: max (le chien) arrête/
162[4C]	JAMES	<((en créole)) <i>mamae mo pa ka tandé ou</i> > ((aboiements)) (<i>Maman je ne t'entends pas</i>)
163[1C]	KELLY	<i>sa chien a mèm/ (ce satané chien hein !)</i>
164[6A]	JESSICA	<((en français)) mais je l'ai déjà/>
165[4A]	JAMES	ta carte
166[3A]	JEREMY	c'est quoi/
167[A]	JESSICA	c'est un truc euh :: épreuve anticipée orale de français année deux mille dix-sept (.) heu :: je dois écrire mon nom ça été signé par ma heu :: professeure et le proviseur.
168[1A]	KELLY	c'est à toi/
169[6A]	JESSICA	ouais mais je l'avais déjà mais le proviseur n'avait pas signé
170[1A]	KELLY	aah : ben il s'est trompé
171[6A]	JESSICA	alors <i>mamae</i> /

Il s'agit là du seul passage où Kelly échange avec ses enfants quasi exclusivement en français hormis aux lignes 159 et 163 où elle passe au créole pour marquer son agacement. Le choix du français pourrait s'expliquer ici comme une manière d'afficher qu'elle parle cette langue en famille face à cet interlocuteur extérieur, pour l'inclure puis par le fait que la thématique est ici scolaire.

On le constate, il est donc inadéquat de se focaliser sur un déterminant unique des interactions langagières, alors qu'elles paraissent fondamentalement multifactorielles. Il en va de même pour les processus de transmission.

4.3. Des processus de transmission agis et non subis

Les processus de transmission observés mettent à mal le modèle générationnel qui suppose la transmission linguistique comme « une passation à l'identique » (Barontini, 2014 : 47). L'auteure précise, en renvoyant aux travaux de Lahire (2009 : 89) que cette conception de la transmission vient du terme lui-même, et de son corollaire, transmettre :

Ils renvoient souvent à l'idée d'une reproduction à l'identique ("modèle à imiter") d'une disposition (ou d'un schème) mentale et font plutôt penser à des situations

formelles d'enseignement où un savoir est explicitement en jeu. (...) [P]arler de "transmission" c'est concevoir l'action unilatérale d'un destinataire vers un destinataire, alors que le destinataire contribue toujours à construire le "message" qui est censé lui être "transmis" »

(Lahire, 1995 : 275-276).

La transmission ne peut donc être conçue comme une simple passation, ni de manière verticale. C'est un processus dynamique, inscrit dans la durée qui peut être sujet à des innovations. Il s'agit donc, selon Barontini (2014 : 49) de considérer que « le savoir familial plutôt que *transmis* consciemment par les parents est bien plus souvent *acquis* par les enfants » dans les situations d'interactions. La transmission serait ainsi « toujours une relation à deux termes, autrement dit une interaction » (Lepoutre, 2005 : 303 ; cité par Barontini, 2014 : 49).

Les résultats de l'enquête par questionnaire pourraient certes être analysés comme le signe d'une inéluctable perte de la langue chez les Parikwene de Saint-Georges. Pourtant, confrontés aux pratiques langagières familiales, nous avons pu constater qu'un tel point de vue ne permettait pas de rendre compte de la dynamique du processus de transmission. De même, l'hypothèse de profils types de transmission pour chaque village s'est avéré peut pertinente au regard des pratiques langagières observées. Pour rappel, nous avons postulé dans un premier temps, sur la base de l'analyse des entretiens, que l'histoire des trois villages et les caractéristiques de leurs habitants pouvaient expliquer des différences dans les processus de transmission, ce qui avait amené à l'identification de deux profils :

- Profil 1 : rupture de transmission (Village Espérance 1) par les parents et des enfants ne parlant plus cette langue, mais présence du parikwaki dans les interactions par le biais des grands-parents. Ceci avait été corrélé avec l'ancienneté de la résidence sur le territoire, des parcours scolaires en Guyane et une insertion professionnelle.
- Profil 2 : maintien de la transmission (Village Espérance 2 et Philogène) par les parents et des enfants échangeant dans cette langue. Ceci avait été corrélé, pour le village 1, avec une moindre ancienneté, une faible scolarisation et une absence d'insertion professionnelle. Et, pour le village 2, avec la présence d'une association fortement impliquée dans la défense de la langue et de la culture parikwene.

Cependant, ces tendances observées et la typologie qui en a découlé se sont heurtées aux données issues des interactions familiales. Dans le village Philogène, deux familles ont été enregistrées : la famille de Béatrice et la famille d'Elisabeth⁷⁹, dans la première, les échanges entre la mère et ses enfants se font entièrement en parikwaki, dans la seconde, seule la grand-mère le parle. Dans le village Espérance

⁷⁹ L'histoire de cette famille n'a pas été présentée dans la section 2 du chapitre 3 mais est disponible dans les annexes.

1, « Chez Camille », le parikwaki est utilisé par la grand-mère, mais deux de ses filles le parlent aussi avec elle et parfois avec leurs propres enfants, et dont certains le parlent également. Dans le village Espérance 2, deux familles ont été enregistrées : la famille de Lewis et la famille de Natacha. Dans celle de Lewis, le parikwaki apparaît dans les productions des grands-parents, mais uniquement lorsqu'ils échangent avec leur fils Lewis. Dans la famille de Natacha, les échanges entre elle et ses enfants se font exclusivement en parikwaki. Le seul de ces enregistrements où le parikwaki n'est pas du tout utilisé est celui réalisé dans la famille de Kelly qui habite hors du village et dont le couple est mixte (au sens où le parikwaki n'est pas partagé par Kelly et son époux). Ainsi, une approche par le haut, par les chiffres, les tendances, gomme finalement la multiplicité des facteurs qui jouent un rôle dans la gestion des langues dans ces familles.

Le biais principal de cette première hypothèse était que son point de départ était générationnel dans un double sens (génération de migrations, générations familiales). Un tel point de vue ne permet pas de rendre compte du caractère dynamique et interactionnel de ces pratiques. Il ne permet pas de rendre compte de ce qui est avant tout un processus qui induit « le long terme qui porte en germe tant de continuités que des innovations ou des ruptures, des (ré-)appropriations, des retournements de situation, etc. » (Barontini, 2014 : 39). En effet, il s'appuie sur un « modèle dominant (au sens où il est très convoqué et très connu, au-delà même du monde scientifique), que l'on peut résumer ainsi : il y aurait perte ou changement de *la* langue familiale au bout de trois ou quatre générations après une migration » (idem : 39-40). L'auteure ne nie pas que ce modèle comporte une part de réalité, mais remet en question son caractère schématique qui le rend « inapte à rendre compte de processus sociaux aussi complexes que la transmission » (idem : 40). Cette part de réalité est tangible chez les locuteurs eux-mêmes. Ainsi, Célia⁸⁰ (annexe 4a) dans son entretien convoque d'elle-même les termes de « langue d'origine » et la notion de génération :

Exemple 137 : "on parle la deuxième génération, on parle la langue soleil"

Illustration

Célia

• chez nous tu sais on est on est resté déjà euh.. premièrement ici chez nous / on a déjà la langue origine / et maintenant on va dire que.. on parle pas euh.. +[bb] on parle pas la première langue même du palikur / on parle la deuxième génération comme on dit maintenant / on parle la langue soleil [mic] oui y a y a deux +[mic] y y a comme vous dites qu'il y a une langue soutenue en français hein ben y avait euh. y a une partie qu'était soutenue et c'était la première langue / nous euh.. on est la deuxième génération les enfants à partir de mère comme ça / et la langue soleil les enfants on parle différemment / des personnes on peut s'trouver euh en présence d'une personne / d'une personne qu'est âgée au niveau des palikur / il va te dire quelque chose / euh.. dans machin dans at

⁸⁰ Histoires non traitées dans le chapitre 8.

/ dans ta langue mais tu comprendras pas / peut-être qu'il peut nommer. la table euh. / euh.. / +[bb] / de cette façon comme euh.. d'une autre façon et nous on la connaît pas tu sais / c'est différent / si.. / si t'as pas grandi avec les grandes personnes hein ben tu connais pas /

Barontini (2014) souligne que le terme même de *génération* pose problème dans la mesure où il « peut référer à une vague migratoire, ou bien, aux descendants d'immigrés, notamment à travers l'expression *deuxième génération*, ou encore à l'ordre de naissances et aux classes d'âge au sein d'une même famille » (Barontini, 2014 : 40). Dans ce travail, nous n'échappons pas totalement à cette ambiguïté dans la mesure où sur 70 mentions de ce terme, 5 (7%) sont clairement identifiées comme renvoyant à des vagues migratoires⁸¹, 22 (31%) renvoient explicitement aux classes d'âge au sein d'une même famille, tandis que la majorité des autres mentions (61%) peuvent indistinctement renvoyer à l'une ou à l'autre de ces catégorisations⁸². Barontini (2014 : 42) rappelle également, en renvoyant aux travaux de Balibar & Wallerstein (1997), que

Le 'schème de la généalogie' [...] induit [...] un schéma de transmission linéaire à travers la succession des générations. [...] il s'agit d'un cadre qui, au fond, se révèle en contradiction totale avec une approche dynamique et constructiviste de l'articulation entre ethnicité et langue, puisque l'axe générationnel naturalise et fige.

Derrière l'entrée généalogique se cache également la notion d'*origine* qui est tout aussi problématique.

L'expression « langue/culture d'origine », très employée dans le champ des études traitant de langue(s) et migration(s), pose problème dans les raccourcis potentiels qu'elle implique.

Denys Cuche (2012) propose une critique de l'expression « culture d'origine », que l'on peut étendre à l'expression connexe « langue d'origine ». Il explique, notamment, que concevoir une culture uniquement par rapport à son « système originel » correspond à « une conception de la culture qui en fait un héritage se transmettant de génération en génération ».

Alors que : « toute culture est essentiellement le produit d'interactions sociales, et que les systèmes culturels ne cessent de se faire, de se défaire et de se refaire en fonction des nouvelles situations de rapports sociaux et de relations interethniques. » (Cuche, 2012 : 47).

Barontini (2014 : 42)

⁸¹ Nous reviendrons également ci-dessous, avec un regard critique, sur cette idée de « vague migratoire » pour renvoyer aux Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock.

⁸² Je n'ai pas comptabilisé ici toutes les mentions du terme qui apparaissaient en lien avec la revue de la littérature. Seuls les emplois renvoyant directement à mes analyses ont été retenus.

En effet, comme l'ont montré les données quantitatives et qualitatives, les répertoires des membres de ces familles sont hétérogènes et variés. Peut-on parler de transmission aux enfants d'une « langue d'origine » de manière univoque et sans contextualisation dans le cas, par exemple, de la famille nucléaire de Kelly qui vit en dehors du village ? Ou dans celui des familles élargies de Denise, qui vit dans la maison de sa mère, et de Lewis qui vit avec ses parents. Les langues de première socialisation des époux.ses ne sont pas le parikwaki, celui de Kelly est locuteur de créole et de français, celui de Denise est locuteur de « taki taki⁸³ », anglais, néerlandais, créole et français, tandis que celle de Lewis est locutrice de portugais, de créole et de français. Quel serait dans un tel cas la « langue d'origine » si l'on se réfère aux enfants. Il semble donc plus pertinent d'analyser ces situations au regard des langues des répertoires des membres de la famille, le processus de transmission étant de ce fait celui du choix de la transmission des différentes langues parlées, dont les langues de première socialisation des parents. Notons également que si les maris de Kelly et de Denise n'avaient pas le parikwaki dans leurs répertoires langagiers avant leur mariage, toutes deux évoquent le fait qu'ils ont également cette langue dans leur répertoire actuel. Denise déclare qu'elle parle à son époux à côté d'autres langues : « mo ka palé ké li nimpot lang **indien** kréyol fransè⁸⁴ ». Kelly déclare, quant à elle, que son mari s'essaye à parler en parikwaki : « mais maintenant il parle les trois il essaye de parler en portugais / un ti peu palikur » et précise que ce n'est pas elle qui lui apprend cette langue « non c'est pas moi *+[rire]* c'est d'autres personnes *+[rire]* ». Ainsi, affirmer dans un tel cas que dans ces familles il y aurait « rupture de la transmission de la langue d'origine » c'est d'une part nier le plurilinguisme initial des parents, mais également nier le fait qu'ils sont les acteurs de la construction de leurs répertoires. Ici, les pères font le choix d'apprendre une des langues de leurs épouses, introduisant par là même le parikwaki dans les échanges familiaux, même de manière très partielle. Il en va de même si l'on s'intéresse à Denise qui arrivée très jeune sur le territoire, contrairement à ses sœurs, s'est socialisée avant son arrivée à l'école en parikwaki mais également en créole. Ainsi, « la [langue] ne [peut] être confondue avec un patrimoine qui se léguerait tel quel de génération en génération car elle est une élaboration quasi permanente en rapport avec le cadre social environnant et les modifications de celui-ci » (Cuche, 2012 : 47 ; cité par Barontini, 2014 : 43).

Le modèle générationnel s'appuie également sur l'idée selon laquelle à leur arrivée sur le territoire, les migrants sont monolingues et qu'ils vont passer de ce monolingisme à un autre monolingisme en passant par une étape transitoire de bilinguisme (Billiez, 2005). Or, nous avons pu le constater, l'arrivée sur le territoire ne se fait pas obligatoirement sous le signe du monolingisme puisque, par exemple, certains des membres de ces familles ont été scolarisés en portugais au Brésil avant d'arriver en France. De même, les étapes de transition sont le plus souvent plurilingues et pas bilingues, tandis que les petits-enfants ont également tous des répertoires plurilingues. Le modèle monolingue « une communauté-une

⁸³ Qui peut renvoyer soit au sranan tongo, soit au nenge(e) tongo (créoles à base lexicale anglaise).

⁸⁴ Je lui parle dans n'importe quelle langue, indien, créole, français.

langue» ou «une personne-une langue» qui est à la base de l'approche générationnelle perd donc tout son sens dès lors que l'on regarde «par le bas», par les pratiques langagières du quotidien de la famille.

Il pose également le problème de ne regarder les familles que sous l'angle d'une rupture entre générations qui finissent par ne plus se comprendre parce «qu'ils ne parlent pas *la même langue* et ne partagent pas *la même culture*» (Barontini, 2014 : 54). La plupart des enfants de ces familles comprennent leurs grands-parents lorsque ceux-ci leur parlent en parikwaki. De même que les grands-parents peuvent s'adapter aux ressources de leurs petits-enfants. Pour ces derniers, il convient d'observer à la suite de Barontini (2014 : 55) qu'«en parlant constamment de 'deuxième génération', les anciens 'jeunes' vieillissant, ils deviennent 'invisibles'», le regard continuant «d'être braqué sur les plus jeunes.» les grands-parents sont des acteurs de ces familles à part entière, ils ont, eux aussi, des ressources langagières plurilingues qu'ils exploitent au quotidien. Ils sont également des acteurs des politiques linguistiques familiales.

Ce qu'il convient de retenir ici relève d'un questionnement méthodologique. En effet, si le choix avait été fait de traiter les données quantitatives en partant des deux profils basés sur l'histoire de la formation des villages ou en se focalisant sur la question de la transmission sous l'angle générationnel, les résultats auraient peut-être été tout autres. Partir des histoires des sujets a donc permis de mettre en valeur l'action des membres de ces familles dans les processus de transmission et la multiplicité des facteurs qui peuvent expliquer les choix effectués. Ils sont eux aussi porteurs d'idéologies comme tous les membres de ces familles.

4.4. Des langues aux valeurs affectives, esthétiques ou encore utilitaires

Les résultats obtenus sur les attitudes des élèves locuteurs de parikwaki vis-à-vis des langues de leurs répertoires ont attiré notre attention sur le fait que des enfants déclarent le parikwaki comme langue seconde (au sens de langue apprise à partir de la scolarisation). Il est en effet rare qu'une langue minoritaire apparaisse si tard dans les répertoires. Certes, on peut imaginer que cela puisse être lié à des parcours de mobilité, à des changements dans la configuration familiale, mais leur nombre a conduit à des interrogations sur le rôle que leurs attitudes vis-à-vis de cette langue pouvait jouer. Ainsi, 63% des élèves ayant déclaré le parikwaki en L1 la considèrent comme la plus belle de leur répertoire contre seulement 26% pour ceux qui l'ont déclaré en L2, au profit majoritairement du français et du créole. Ce qui ressort de leurs déclarations pourrait être mis en relation avec une forme d'insécurité linguistique dans cette langue qui se traduit dans les réponses apportées à la question portant sur la difficulté que leur pose cette langue. 15% seulement des élèves l'ayant déclaré en L1 trouvent qu'elle est

la plus difficile contre 45% pour ceux qui l'ont déclarée en L2. Enfin, nous avons pu constater que quelle que soit la place dans les déclarations, les enfants locuteurs de parikwaki ne semblent pas lui accorder pour autant le statut d'une langue qui doit avoir sa place au sein de l'école. Tout se passe comme si les enfants opèreraient une distinction consciente ou non entre la valeur affective et esthétique de leur langue maternelle d'une part, et la dimension ou valeur pragmatique et sociale de la langue dominante de scolarisation d'autre part. Ceci laisse entrevoir la construction d'idéologies linguistiques chez les enfants, comme chez leurs parents, donnant au français une position hégémonique par rapport aux autres langues, minorisées de ce fait. De telles attitudes vis-à-vis d'une langue minoritaire peuvent impacter la pratique de la langue sur le long terme (Istanbullu, 2017). La famille est « vulnérable au milieu extérieur » (Haque, 2019) et les idéologies véhiculées par la société et les institutions peuvent influencer ses choix en lien avec la construction d'images dévalorisantes. Inversement, des critères valorisants ou utilitaires peuvent également être convoqués.

L'institution scolaire participe à la construction de ces idéologies linguistiques par le simple fait que des statuts inégaux sont attribués aux diverses langues dans le contexte éducatif et que des langues, comme le parikwaki, sont minorisées et peu enseignées, excepté dans le cadre du dispositif des « intervenants en langue maternelles ». Les idéologies qui en résultent peuvent ainsi avoir pour conséquence d'impacter les choix de transmission d'une langue ou non. Nous avons pu constater dans les histoires de vie de ces personnes l'impact qu'ont pu avoir leurs propres parcours scolaires sur leurs attitudes vis-à-vis de l'utilisation du parikwaki ou du français, mais également d'autres langues.

Ces postures, parfois ambivalentes, peuvent être liées à des regrets, celui de ne pas avoir été scolarisé ou pas suffisamment longtemps. C'est le cas par exemple pour Julia qui a dû arrêter sa scolarisation et qui exprime ses regrets à de multiples reprises : « a pou sa mo té ké bien kontan pou yé té anpran mo mèm tibi to wè / mè kom mo lésé lékol a la a la aprésan / mo pa konèt ayen non / (mais Isabelle c'est pour ça que j'aurai été bien contente qu'il m'apprenne même un petit peu tu vois, mais comme j'ai laissé l'école et bien là maintenant, je ne connais rien) ». Julia se dit fâchée que ses enfants ne parlent plus le parikwaki : « oui yé ka konpran mè la apresan mo wè yé pa ka palé indien a sa ka fè dé fwa yé ka fè mo kolè osi hein / (Oui ils comprennent mais maintenant je vois qu'ils ne parlent pas indien et ça me fâche des fois) » mais dans le même temps, lorsque je lui demande quelle est la langue que ses enfants devraient parler, sa réponse va en faveur du français : « mo pansé pou yé palé pou yé anpran palé fransè / (Je pense qu'ils doivent parler et apprendre le français) ». Gérard (annexe 4f)⁸⁵, quant à lui, explique qu'il n'a pas été scolarisé et insiste sur l'importance pour ses enfants de réussir leurs études :

⁸⁵ Histoire non traitée dans le chapitre 8.

Exemple 138 : "si zot pa anpran to wè koman mo mèm mo la dan bati a lékol"

Illustration

Gérard

mo fèt Uaçà / pa té gen lékol / aprè lékol rivé mè mo té ka rété konbyen kilomèt en dan / savan lwen lwen lwen adan marékaj lwen / (Je suis né à Uaçà, il n'y avait pas d'école ensuite l'école est arrivée et moi j'habitais loin dans les marécages en pleine forêt.)

Enquêtrice

toujou Uaçà' (Toujours à Uaçà ?)

Gérard

Uaçà oui *+ [chants d'oiseau]* / aprè lè lékol rivé mo lékol dé mwa ça y est mo soti / sa c'est la vie a / mè toujou mo papa / nou travail bati cerclé raché maniok a sa ki té ka okupé mo / aprè mo timoun ya / koman yé fèt isi a a mo té ka méné yé pou yé terminé yé lékol toujou mo ka expliké yé pou lékol pou anpran / si zot pa anpran to wè koman mo mèm mo la *+ [pron=pi]* dan bati a lékol pou zot anpran / toujou mo ka expliké yé sa / apresan mo pa gen timoun ki / piti enkó yé tout gran / mè toujou mo ka expliké yé mèm yé gran mo ka expliké yé kisa pou yé fè / a sa (Oui à Uaçà. Après quand il y avait l'école j'ai été scolarisé deux mois et je suis sorti ensuite, ça c'est la vie. Mais avec mon père on a travaillé à l'abattis ou l'on nettoyait et cultivait du manioc ça m'occupais. Mes enfants comme ils sont nés ici c'est moi qui les emmenais toujours à l'école et je leur expliquais qu'il fallait aller à l'école pour apprendre. Si vous n'apprenez pas vous voyez comment moi je travaille à l'abattis, vous devez apprendre. Malgré qu'ils soient grands je leur explique ce qu'ils doivent faire, c'est ça.)

En ce qui concerne Célia (annexe 4a)⁸⁶, elle raconte comment elle en est arrivée à ne plus parler le parikwaki :

Exemple 139 : "ça a généré une honte de parler la langue"

Illustration 1

Célia

eh bin... // moi ma différence de culture moi comment je l'ai vécu quand j'étais petite je me rappelle un peu . c'est.. *+ [b]* / je sais que j'étais petite je parlais la langue maternelle c'était palikur // mais en entrant à l'école euh. / *[b]* je crois que...euh / je crois que ma mère. / par rapport elle pensait que peut-être que si je parlais palikur bin *[mic]* j'aurai des problèmes pour parler français // alors elle m'avait interdit de parler palikur // mais comme elle c'était pas une personne qui était allée à l'école alors elle me parlait en palikur / en palikur *[chant de coq]* je comprenais mais j'avais interdiction de répondre en palikur c'était / je parle français et.. comme mon père lui c'était plutôt .. pas comme maintenant il est relaché il parle en créole maintenant mais avant il parlait français français avec moi tout le temps / alors c'était. / ça a été plus simple / euh...j'crois que au bout. de. / *[mic]* à l'âge de mes six ans je parlais plus du tout / mais j'ai toujours continué à comprendre / jusqu'à maintenant // euh.. / qu'est-ce tu veux savoir' je sais pas moi *[rire]*

⁸⁶ Histoire non traitée dans le chapitre 8.

Ce serait donc sa mère qui parce qu'elle « pensait que peut-être si [Célia parlait] palikur » elle aurait « des problèmes pour parler le français qui lui a interdit de parler le parikwaki. Ceci a généré, selon Célia, une forme de honte l'amenant à ne plus parler cette langue :

Illustration 2

Célia

bin../ [pf] / pour moi j'pense que c'est une perte mais euh.. au fond comme tout le monde me dit.. / que que peut-être je parle palikur peut-être que je me dis oui je parle mais je trouve que c'est.. // je suis un peu bloquée pour parler / maintenant // je préfère rester...les gens me parlent je répons en créole ou en français comme ils veulent mais je parle pas je trouve que. **ça me gêne // j'ai comme si c'est peut-être euh./ peut-être euh je sais pas c'est généré par euh / par le fait de.. / comme on m'avait interdit de parler hein ben peut-être que ça a généré une honte / de parler la langue / donc c'est resté jusqu'à maintenant // [conv] c'que je peux te dire c'est ça /**

Mais si l'on remonte dans l'histoire, on peut constater que c'est peut-être la honte de sa mère qui a été transmise :

Illustration 3

Célia

euh voilà elle aime bien me raconter ça c'est .. quand la prof donnait des. / des. j'crois des trucs là pour colorier / des feuilles avec des dessins pour colorier et puis j'crois qu'elle m'avait oublié j'ai demandé à la à la prof / j'ai euh .. j'ai demandé mais en palikur j'ai demandé / euh.. / de me donner une feuille mais je lui ai demandé en palikur donc elle a pas compris elle est restée commença elle m'a regardé [pf] et puis quand elle elle a attendu que. l'école soit terminée puis elle a parlé avec ma mère elle a dit comme ça que madame' quelle langue votre enfant parle'/ parce que j'ai pas compris elle m'a demandé quelque chose mais j'ai pas compris [b] et puis après moi je lui ai j'ai dit à ma mère et ma mère a dit ah.. mais / elle a demandé une feuille [conv] elle a dit ah. et puis c'est là qu'elle a su que / et puis elle a demandé à ma mère ça ça les intéresse mais. / **ma mère j'pense qu'elle a été un peu gênée au niveau de ça plus / ce qui fait que ça a généré ça //**

Enquêtrice

+ [pron=ch] /

Célia

j'crois qu'elle était pas tellement. / parce que. / elle elle était pas vraiment comme j'tai euh.. / elle est pas vraiment allée à l'école et puis / euh eux ils ont plutôt grandi ils étaient pas obligés d'aller à l'école / ils étaient restés. / quand les gens allaient à l'école eux ils étaient plutôt dans l'abattis tu vois c'était ça / ils étaient plutôt recentrés entre eux [b]

Ce que Célia nous dit ici c'est que sa mère, elle-même non scolarisée, a été gênée par la remarque d'une enseignante sur le fait que sa fille ne comprenait pas ce qui se disait. Et c'est ce qui l'a conduit à interdire à sa fille de parler cette langue.

Manon (annexe 4j⁸⁷), explique de son côté, de manière assez pragmatique, pourquoi elle fera le choix de ne plus parler le parikwaki avec ses enfants lorsqu'ils arriveront à l'école :

Exemple 140 : "imagine il est rentré à l'école et pi il sait pas demander pour aller aux toilettes"

Illustration

Enquêtrice

• et quand il ira à l'école est-ce que tu continueras à lui parler palikur et créole à la maison' /

Manon

• non / y a que de créole avec le français

Enquêtrice

• tu veux lui apprendre le français aussi'/ pourquoi'

Manon

• imagine il est rentré à l'école et pi il sait pas demander pour aller aux toilettes / c'est ça'

Lewis, pour finir, qui insiste sur l'importance du français pour la réussite scolaire de ses enfants, va, quant à lui, supprimer leur accès à la télévision brésilienne :

Exemple 141 : "j'ai pris le récepteur je l'ai carrément envoyé à la poubelle et j'ai été à Oiapoque pour couper tout ça"

Illustration

Lewis

• au début il y a / cinq six ans en arrière / j'avais mis une canal sat du Brésil / parce que j'aime aussi voir / le journal en portugais / j'aime parce que quand je mets quelque chose dans la télé c'est pas pour moi / moi c'est pour apprendre la langue qu'il parle / ça m'arrive où des jours je suis devant la télé quand il parle un mot qui est très difficile que je .. que je n'ai pas bien..que / tu vois je l'entends pas du tout / où que quand ça parle je le répète je dis ah.. c'est là qu'il emploi ce mot' comme ça comme ça donc c'est pareil avec la langue française que je fais / et ça jusqu'à aujourd'hui / je m'amuse quand je suis devant mon ordinateur / j'essaye de chercher les mots comment ce mot comment... / comment l'exprimer / ben.. ça m'a beaucoup motivé aussi / donc je parle aujourd'hui je peux m'exprimer / donc euh.. quand j'ai fait une remarque pour mes enfants / ils ont commencé à apprendre plus le portugais / parce que quand j'arrivais du travail / c'était des dessins animés en portugais c'était des choses en portugais / un jour ça m'a donné dans la tête je suis arrivé / j'ai dit mais.. vous ne regardez pas la télé française alors' / non parce que y a pas ce dessin animé sur la télé française' j'ai dit d'accord et ben à partir d'aujourd'hui / je

⁸⁷ Histoire non traitée dans le chapitre 8.

coupe / j'ai pris le récepteur je l'ai carrément envoyé à la poubelle et j'ai été à Oiapoque pour couper tout ça

Lewis aimait « voir le journal en portugais » mais parce que ses enfants regardaient trop d'émissions dans cette langue et ne regardait pas la télévision française, il a fait le choix d'envoyer « à la poubelle » son « canal sat du Brésil » et de « couper tout ça ».

Toutes ces attitudes parentales réfractaires au maintien de la langue palikur et promouvant avec énergie la langue officielle dominante appellent au moins deux réflexions. D'ordre sociologique, la première réflexion convoque les rapports de domination entre différentes composantes socioculturelles de la société. En effet, Le fait le plus grave, peut-être, se manifeste quand les groupes dominés intériorisent les classements opérés par les dominants et tendent à les perpétuer. C'est ainsi que les politiques linguistiques familiales menées par un certain nombre de parents des groupes minorisés traduisent cette adhésion à l'idéologie dominante en promouvant essentiellement la langue de l'école au détriment de la langue familiale minoritaire, minorisée cette fois non seulement par les dominants mais par les dominés eux-mêmes (Canut, 1997). D'ordre psychopédagogique, la seconde observation concerne l'impact de la dévalorisation des langues de première socialisation sur la formation identitaire de l'enfant en termes de confiance et d'estime de soi. L'évocation du sentiment de honte dans la bouche de Célia témoigne d'une dévalorisation personnelle et collective. Les apprentissages scolaires et le rapport à l'école s'en trouveront inévitablement affectés. Effectivement « Si on demande à un enfant, directement ou indirectement, de laisser au seuil du portail de l'école sa langue et sa culture d'origine, dès lors, il y laissera ses fonctionnements de base et son identité » (Cummins, 2001b : 19).

Cependant, certaines familles s'opposent à ce dictat du français et affichent de manière explicite leur choix de transmettre le parikwaki à leurs enfants tandis que d'autres le font de manière plus implicite en regrettant que ceux-ci aient du mal à parler ou comprendre cette langue.

Pour les parents qui mènent une politique linguistique familiale explicite dans ce domaine, souvent la langue apparaît plus comme un « marqueur d'identité » et une « composante primordiale de l'héritage » (Billiez, 1985). C'est le cas tout particulièrement pour les histoires des « militantes ». Ce rôle « identitaire » de la langue parikwaki est marqué par l'emploi de pronoms possessifs (« ma langue », « notre langue ») ou encore par un renvoi au fait que « nous sommes Amérindiens », donc nous devons parler notre langue. Ce type d'attitudes peut conduire, comme c'est le cas pour Béatrice et Natacha à l'emploi exclusif du parikwaki en famille. C'est également le cas de Sylvie qui insiste auprès de ses filles pour qu'elles parlent en parikwaki à leurs enfants :

Exemple 142 : "i fo to anpran yé timoun-ya pou palé yé lang"

Illustration 1

Sylvie

• mo ka palé bay li mo di konsa ké i fo to anpran yé timoun ya pou palé yé lang pas ke la ba a fransè selman / hen bin / mo mèm mo savé ki lékol a ka doumandé il faut palé fransè selman / i ka di koté so manman pou. pou palé fransè selman pou ti moun pouvé anpran pou pouvé.. abitué / ké. lang a mè.. mo di mèm si konsa mè i fo i konet palé so lang / (je lui parle je lui ai dit qu'il faut qu'elle apprenne sa langue à ses enfants , pas que le français je sais qu'à l'école il faut parler seulement le français pour qu'ils puissent apprendre afin qu'ils s'habituent à la langue française . Mais je lui ai dit que même il faut qu'ils sachent parler leur langue)

Sylvie va plus loin, elle insiste, et est une des rares à le faire, sur le fait que parler le parikwaki est un facteur de réussite professionnelle :

Illustration 2

Sylvie

• pas ke aprè/ kan i ké gran / é.. dé fwa i ka doumandé pou li si i konet bien i ka pasé annan so lékol bien é pi aprè i ka doumandé pou li / si i pasé annan.. / kom to mèm / è mètrès lékol mèl lékol / hein ben si a oun gason si a oun tifi / ben.. yé travail annan sa osi é pi taló yé ka doumandé pou li ki / si i pouvé anpran timoun ya / pou. so lang hen ben si i pa konèt i pa pouvé travail / i pa pouvé travail / mè si i konet bien i ka anpran tout déjà i konet hen ben la i pouvé fè so travail / a sa tou lé jou mo ka di koté li / mo di i bon pou anpran li mèm si mo savé ki mètrès ka doumandé pou i palé fransè selman hen ben to ka anpran yé kan mèm (Parce que après quand il sera grand, des fois on lui demandera si il connaît bien (sa langue) et s'il travaille bien à l'école et bien on peut lui demander comme à toi qui est maitresse et maitre d'école, hein si c'est un garçon ou une fille de travailler aussi dans l'enseignement et puis après on lui demandera s'il peut apprendre sa langue aussi aux enfants, et s'il ne connaît pas sa langue il ne pourra pas travailler, il ne pourra pas travailler. Mais s'il connaît bien sa langue, qu'il a déjà tout appris et bien à ce moment-là il peut faire son travail ? C'est ce que je lui dis tous les jours. C'est bien de lui apprendre même si je sais que la maitresse leur demande de parler que le français, il faut leur apprendre quand même.)

Ces postures peuvent changer dans le temps, et inclure l'importance des deux langues dans les répertoires, comme dans le cas de Adam qui regrette de ne pas avoir transmis le parikwaki à son fils :

Exemple 143 : "c'est pas la solution"

Illustration 1

Adam

• euh.. non / l'erreur que... enfin que j'ai fait j'ai pas communiqué la langue / mais il comprend hein' / il comprend mais.. / ce que le problème / le souci c'est que au départ parce que on pensait vaut mieux qu'il parlait le français / et comme ça l'enfant va apprendre plus à l'école et or que c'est pas ça' / c'est pas ça' / et c'est pour ça / la majorité aujourd'hui tu vois les petits / ben ils parlent la maman même si elle parle pas correctement le français mais bon elle essaie de parler avec son enfant parce que pour elle c'est / pour qu'il puisse avancer à l'école or que.. c'est pas vrai /

Enquêtrice

• ça change pas

Adam

• non ça change pas

Enquêtrice

• c'est pas la solution'

Adam

• non c'est pas la solution / au contraire il fallait parler sa propre langue / et après euh.. apprendre le français à l'école

Adam a donc pensé qu'il valait mieux parler à son fils en français pour qu'il réussisse à l'école. Mais son point de vue a changé : « c'est pas ça ! », « la solution » c'est de « parler sa propre langue et après apprendre le français à l'école ». Ce revirement d'Adam est peut-être dû au fait qu'entre-temps il est devenu intervenant en langue maternelle...

Illustration 2

Adam

à la maison il fallait qu'ils parlent plus sa langue maternelle par exemple le palikur et à ce moment-là / quand l'enfant est bien structuré dans sa langue / normalement euh y a pas de problème en français / moi j'prends l'exemple avant euh... / j'avais au moins six qui parlaient très bien le palikur et ils avaient pas de problème en français hein' / ils parlaient très bien le français / donc euh.. / alors ceux qui parlent / pas très bien le palikur / et ben ils sont pas bons / ils sont +[pron=pi] par rapport au palikur et le français /

Rien n'est figé donc dans les politiques linguistiques familiales. De plus, tout n'est pas forcément si simple comme ont pu le montrer certaines postures ambivalentes. Ainsi, même si Lewis insiste sur l'importance du français pour ses enfants, le parikwaki est encore présent dans les interactions familiales du fait de ses échanges avec ses parents dans cette langue. Par ailleurs, la prise de conscience des enjeux véritables du plurilinguisme, et le dépassement d'une vision erronée et profane des effets négatifs de l'apprentissage simultané de deux langues, est un facteur de changement des positionnements parentaux. C'est ce qui s'est produit chez Adam, qui insiste maintenant sur l'intérêt d'une structuration psychologique et cognitive de l'enfant dans sa première langue de socialisation. Cette prise de conscience montre que rien n'est figé en matière de de choix linguistique et révèle,

encore une fois, le rôle majeur de l'agentivité et des capacités des acteurs à prendre une distance critique par rapport aux pressions environnementales et leur pouvoir à s'instituer comme créateurs de leurs ressources langagières et auteurs de leurs politiques linguistiques familiales.

4.5. Les multiples visages des politiques linguistiques familiales

L'analyse des politiques linguistiques familiales a pris tout son sens en couplant deux méthodologies : l'entretien et l'enregistrement d'interaction. Une telle démarche a permis d'atteindre deux objectifs complémentaires. Le vécu langagier se dévoile à travers le récit et le sens donné à des pratiques et à des politiques linguistiques d'une part. Ce vécu langagier se donne à voir et entendre à travers des manifestations et des expressions spontanées concrètes puisées dans le quotidien le plus banal et le plus authentique d'autre part.

En effet, comme l'a démontré Barontini (2013) pour la transmission, on note que les politiques linguistiques familiales menées au sein d'une même famille et au sein d'une même fratrie peuvent être complètement différentes. L'analyse de nos corpus a mis en relief le fait que les parcours et histoires familiales personnelles entraînent des répercussions sur les politiques linguistiques familiales exercées dans les foyers. Nous n'avons pas affaire à des politiques linguistiques familiales type pour chaque famille, ce sont différentes politiques linguistiques familiales qui sont mises en place par des personnes qui ont un vécu et parcours de vie qui leur est personnel et qui, parfois, se construisent au cours même des interactions par des jeux de négociation.

Pour certaines familles, la politique linguistique familiale qui sera exercée sera tolérante dans le sens où les parents permettent aux enfants de parler dans la langue de leur choix et cela se répercute sur les pratiques langagières. En conséquence, nous constatons, qu'au quotidien, dans ces familles, même si la langue familiale est encore utilisée, d'autres langues vont apparaître, et notamment le créole. Chez d'autres familles, ce qui ressort c'est qu'il y a une rupture avec la langue familiale (le parikwaki). Une des figures de cette rupture est le parent que l'on peut qualifier de « non congruent ». D'un côté, il prône l'intérêt de la transmission de la langue maternelle, mais en réalité il utilise une autre langue dans ses interactions quotidiennes. Ce divorce entre le déclaratif et la pratique effective ne favorise évidemment pas la transmission. Car, privé d'un bain langagier familial quotidien, l'enfant ne peut développer ses compétences en langue maternelle. Une injonction paradoxale qui laisserait l'enfant *in fine* non pas spectateur des influences exercées sur lui, mais un jongleur entre les sollicitations

multiples et parfois contradictoires, émanant de son environnement. Plusieurs raisons peuvent expliquer une telle situation non dénuée d'ambiguïté ou d'ambivalence et notamment : la mixité des couples (Bouchard-Coulombe, 2011), la délocalisation du foyer qui se retrouve loin des potentiels transmetteurs de la langue palikur (grands-parents par exemple), mais aussi l'intégration et également une certaine fascination pour la langue française (langue de la scolarisation et de la réussite scolaire). Cependant, l'absence de la langue palikur dans le foyer n'influence de manière absolue en rien les pratiques linguistiques qui demeurent toujours aussi dynamiques tant le répertoire langagier des différents membres est varié. Elles ne présagent donc pas d'un « remplacement » d'une langue par une autre langue unique, la langue officielle.

Dans d'autres familles où plusieurs générations cohabitent (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} génération) se dévoilent deux types de politiques linguistiques familiales. La première politique linguistique familiale est menée par les parents, elle intègre de manière réduite la langue familiale dans les pratiques langagières au quotidien. La politique linguistique familiale est orientée vers la pratique d'autres langues telles que le créole et le français avec un choix de langue qui est fait en fonction des différents enfants (pour l'ainé le créole et les plus jeunes le français, par exemple). La place réduite du parikwaki dans la politique linguistique familiale que mène un parent peut être compensée par la politique linguistique familiale menée par les grands-parents (comme Sylvie par exemple) qui exerce une politique linguistique familiale qui est basée de manière exclusive sur le parikwaki. Ce résultat montre une réalité nuancée ou biface : dans un premier temps si la proximité de la première génération avec les enfants ne favorise pas forcément la pratique de la langue chez les enfants, elle favorise leur compréhension de celle-ci, et dans un deuxième temps, il révèle le rôle incontournable des grands-parents quant au maintien de la langue familiale (Bencherif & Mahieddine, 2019 ; Légliše 2019).

Des politiques linguistiques familiales explicites et fermes sont aussi à mettre en évidence dans certains des familles. On note que chez des parents militants (les mères particulièrement) le rôle de la famille est présenté comme primordial. De plus chez certaines mamans militantes menant une politique linguistique familiale explicite, privilégier la langue familiale dans les pratiques langagières ne doit pas se restreindre au cercle familial mais doit dans le meilleur des cas se faire à l'échelle du village où est réunie toute la communauté, dans un cercle élargi au sens de Fishman (2004). Les politiques linguistiques familiales exercées dans ces familles où les parents sont des militants peuvent conduire à intégrer le parikwaki de façon exclusive dans les interactions familiales.

Avoir un parcours migratoire ou être né sur le territoire français n'est pas un facteur aux conséquences uniformes. Son effet est à considérer en rapport avec d'autres déterminants sociopersonnels. Il est vrai que l'on pourrait être tenté, dans une vision simpliste, de le considérer comme un puissant élément d'éloignement

par rapport à la langue et à la culture parikwaki et parikwene. Mais tel n'est pas toujours le cas. L'histoire des trois sœurs en est un exemple fort significatif et instructif. Les faits recueillis à travers les parcours et les choix de ces trois sœurs mettent en évidence des exemples assez diversifiés. L'ainée a mené une politique linguistique familiale tolérante, le parikwaki est encore présent dans les répertoires sous la forme d'une compétence partielle. La deuxième sœur, quant à elle, pratique d'autres langues dans son foyer. Enfin, la troisième sœur a très peu transmis le parikwaki aux enfants, elle privilégie avec eux les langues française et créole. Dans son cas, cependant, la transmission du parikwaki se réalise par le biais de la grand-mère avec laquelle la famille cohabite.

Au regard de toutes les situations décrites, on ne peut pas parler de l'utilisation et de la transmission du palikur en général. Il y a des microcontextes (ou microsystèmes familiaux) qui font que le parikwaki est encore présent ou non dans le répertoire des enfants. Notre travail de thèse montre cette variabilité d'usage et de persistance ou non de la langue par le biais des politiques linguistiques familiales au cœur d'une pluralité de microsystèmes aux déterminations diverses et revêtant chaque fois une configuration spécifique. Le chapitre présentant l'histoire des militantes, des trois sœurs et le cas Lewis en est une illustration particulièrement significative, mais non pas exhaustive.

4.6. Des pratiques langagières et des politiques linguistiques familiales à la croisée des questions de migration (mobilités) et d'autochtonie ?

Tout au long de ce travail, une question est restée en suspens : ces situations familiales étaient-elles comparables à celles de situations de migrations (telles qu'elles ont été largement explorées dans la littérature) ou de situations « d'autochtonie ».

Lorsqu'on se penche sur la littérature, on constate que peu d'études traitent des politiques linguistiques familiales sous l'angle (micro) des pratiques langagières dans des situations d'autochtonie. Elles sont généralement plus traitées sous l'angle du *language shift* de Fishman (1966, 1991) ou sous l'angle de la sauvegarde ou de la revitalisation (Costa, 2010 ; Krauss, 1992, 1996). Or, dans notre étude, la perspective est radicalement différente, car il s'agit de montrer la dynamique des pratiques langagières en lien avec les politiques linguistiques familiales. Dit autrement, il s'agit d'examiner les articulations nombreuses entre un contexte sociolinguistique global et des singularités familiales sous tendues par des projets et impactés par des histoires de vie.

Une des particularités du contexte de l'étude, c'est qu'il présente des situations à la croisée de l'autochtonie et la migration. Cette double particularité renforce le

caractère de domination sociale et linguistique que connaissent les populations concernées, autochtones et migrantes. Concernant les autochtones, ils ont souvent été désignées dans le contexte de l'étude comme « primitives », « tribales » et « habitants tirants traditionnellement leurs revenus de la forêt » (Piantoni, 2008). Dans une optique ethnocentrique, leurs cultures et leurs langues sont considérées comme inférieures. Il en est de même pour ce qui concerne les migrants. Souvent associés à la misère et au sous-développement, leurs particularités culturelles sont considérées comme un handicap quant à leurs chances d'intégration. L'enracinement dans la langue palikur s'opère dans un cadre plurilingue non dénué de compétition et de rapport inégal d'attraction. La politique linguistique familiale se trouve ainsi à la croisée de la mémoire et des projets d'adaptation.

Cela étant dit, au terme de ce travail, se pose en filigrane la question de la catégorisation des sujets : migrants ou autochtones. Les personnages de ces histoires se sont souvent qualifiés eux-mêmes « d'Indiens » ou « Amérindiens ». Ils sont de ce fait membre d'un groupe socioculturel qualifié d'autochtones au sens où ils sont les descendants de peuples qui étaient présents sur le territoire (pris au sens large) avant la colonisation. Peut-on dans le même temps les qualifier de « migrants » ? D'une certaine manière oui, pour ceux qui sont présents à l'heure actuelle, au sens où ils sont issus d'une mobilité originaire du Brésil. La réalité est plus complexe. Les mobilités sont anciennes, elles datent d'avant la colonisation et surtout d'avant l'établissement de frontières liées à celle-ci. Les Parikwene vivent dans la région du bas Oyapock depuis le 16^e siècle. Puis, à partir du 18^e, ils vont opérer des mobilités entre ce qui va devenir le Brésil d'une part, et la Guyane française d'autre part. En effet, rappelons-le, dans les années 1700, sous la pression portugaise, ils s'établissent sur une zone proche de celle de la commune d'Oiapoque actuelle. A la fin du 18^e siècle, ils se déplacent vers Saint-Georges (sous le protectorat français) du fait des guerres entre la France et le Brésil autour du contesté brésilien. L'arbitrage suisse de 1900 en faveur du Brésil aura pour conséquence que le fleuve Oyapock deviendra une frontière nationale. Certains Parikwene resteront du côté français, d'autres repartiront du côté brésilien. Ces familles sont donc bien transfrontalières et leurs mobilités sont celles de familles qui se déplacent sur un territoire qu'elles occupent depuis de nombreux siècles sans que la notion de frontière ait du sens. Aussi pouvons-nous reprendre à notre compte le constat de Barontini (2014 : 56) selon lequel

Avec une dénomination, une approche uniquement en référence à une histoire de la migration, on court le risque de véhiculer une vision fragmentée de l'histoire : on sait bien (mais veut-on vraiment le savoir ?) que les contacts linguistiques entre français et arabe(s) maghrébin(s), pour ne prendre que cet exemple, sont beaucoup plus anciens et profonds (même inscrits dans des rapports de dominations, conflictuels, etc.) qu'on ne le laisse entendre, et qu'ils ne démarrent pas avec l'émigration/immigration. Il y a, dans cette approche, introduction d'une linéarité historique : la succession des générations prend un caractère permanent dans ces termes, gommant les divers flux et circulations

migratoires, et qui va inéluctablement dans le même sens (les générations se succèdent forcément *l'une après l'autre*).

4.7. Pour conclure...

Ce travail a permis de mettre en évidence la diversité des stratégies familiales de transmission des différentes langues des répertoires langagiers. Dans un contexte où l'enseignement des langues minoritaires occupe une place insuffisante, la transmission de ces langues est renvoyée à la famille. Celle-ci joue donc bien un rôle primordial en tant qu'espace de socialisation primaire des enfants (Haque, 2019). Dans la mise en œuvre de ces politiques linguistiques familiales, nous avons pu constater le poids des idéologies véhiculées par les institutions sur les différents acteurs. Cependant, ce poids peut être contré par d'autres facteurs comme le lieu d'habitation, le fait de vivre dans une famille élargie (Cummins, 2001a), des questions idéologiques qui font que la langue et la culture sont essentielles dans la construction de l'identité (Haque, 2008), la constitution des familles ou encore les interactions en elles-mêmes. C'est en croisant les regards, par différents biais méthodologiques, sur la gestion et les choix de langues avec les discours sur les langues que la complexité et la dynamique de ces stratégies ont pu être révélées.

A l'issue de ce travail, on peut s'interroger sur certains aspects qui auraient mérité d'être développés ou mieux appréhendés et qui sont autant de prolongements envisageables pour la suite. Parmi ceux-ci, deux se détachent :

- La question des familles transfrontalières
- La question de la /transcription description et de l'analyse des pratiques multilingues

Le fait de se focaliser sur des familles localisées à Saint-Georges et de n'observer leurs pratiques que dans cet espace a peut-être eu pour conséquence de gommer de nombreux autres facteurs influant les politiques linguistiques familiales. Ce focus sur « pays d'arrivée » était donc un peu limitant (Canut & Guellouz, 2018 : 10). Ce travail mériterait de s'ouvrir plus au champ de la sociolinguistique de la mobilité via une approche multisite en s'intéressant par exemple aux échanges avec les familles qui vivent du côté brésilien ou encore aux mobilités vers l'hexagone. S'intéresser à ces situations familiales en considérant les pratiques langagières « dès le pays de départ ou à travers le suivi des trajectoires de mobilité » constitue donc un prolongement possible de ce travail.

Enfin, si les transcriptions des interactions familiales, telles qu'elles ont été réalisées, ont effectivement permis d'analyser les choix et la gestion des langues, elles ont laissé de côté des possibilités de rendre compte plus finement des pratiques langagières multilingues. En effet, la proximité lexicale entre le français et le créole a pour conséquence qu'un certain nombre d'éléments auraient mérités d'être catégorisés comme « multilingue » au sens où ils pouvaient être attribués à

l'une ou l'autre langue. Ces interactions mériteraient donc d'être retravaillées en suivant la méthodologie décrite, ci-dessous, par Légise (2013 : 103-104) :

Nous observons en effet plusieurs langues en présence dans le même tour, à l'intérieur de la même prise de parole par le même locuteur et nous avons décidé de noter ces tours comme « multilingues », et à l'intérieur de ces tours multilingues, nous identifions des « segments » associables à telle ou telle langue » [...] Plutôt que de choisir – souvent arbitrairement – une langue matrice à l'énoncé, nous considérons que le tour est multilingue – ce que visuellement nous représentons par un surlignage jaune – et constitué de plusieurs segments [...] De la même manière, des éléments peuvent appartenir à plusieurs langues possibles [...] lors de nos transcriptions (ou de l'annotation de nos transcriptions), nous avons bien souvent expérimenté la difficulté qu'il y aurait à trancher. Ainsi, plutôt que de trancher, nous avons décidé d'étiqueter ces éléments comme eux-mêmes « multilingues » et d'identifier ensuite l'ensemble des possibilités associées

En effet, dans de nombreux cas de figure certaines formes pouvaient être considérés comme « bivalents » (Woolard, 2008) ou « flottants » (Ledegen, 2012). Avec une telle méthode, le nombre de tours de parole multilingues aurait très certainement été beaucoup plus élevé.

Ce travail a donc bien évidemment d'autres limites qui mériteront d'être explorées par la suite.

Bibliographie

Abdeldjebar Atmane, Yahia (2011) Analyse des catégorisations des langues auprès d'apprenants universitaires de Sidi-Bel-Abbès. *Synergies Algérie*, 12 : 205-216.

Abdelilah-Bauer, Barbara (2015) *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues* (3^{ème} Edition). Editions La Découverte, Paris 2006, 2008, 2015.

Achard, Pierre (1994) Sociologie du langage et analyse d'enquêtes. De l'hypothèse de la rationalité des réponses. *Sociétés Contemporaines*, 18-19 : 67-100.

Adami, Hervé (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29/2 : 9-44.

Addisu, Véronique Miguel (2014). Langue et identités en contexte exolingue : discours de trois couples franco-éthiopiens à Addis-Ababa. *Langage et Société*, 147 : 83-96.

Akin, Salih (2017) La loyauté linguistique au sein des membres de la communauté kurde en France : Some lessons from research / Les enseignements de la recherche. In Jean-Claude Beacco Hans-Jürgen Krumm, David Little et Philia Thalgott, *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes* (pp.131-137). De Gruyter.

Akinci, Mehmet-Ali, Jan Jaap de Ruiter, Floréal Sanagustin & Pascale Matera (2004). *Le plurilinguisme à Lyon. Le statut des langues à la maison et à l'école. Espaces discursifs*. Paris : L'Harmattan.

Alby, Sophie (2005). Une approche bilingue du contact de langues : discours bilingues d'enfants kali'na en situation scolaire. *TRACE*, 47 : 96-112.

----- (2006) Alternances codiques. In : Sylvie Wharton et Jacques Simonin, *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (pp.43-70). ENS Editions.

----- (2016). Intervention dans le cadre des journées d'études sur les enjeux du multilinguisme en Guyane le 18/10/2016. « Les politiques linguistiques confrontées aux pratiques en milieu éducatif (enjeux éducation) ».

Alby, Sophie et Isabelle Léglise (2005). L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques. *Marges Linguistiques* 10 : 245- 261.

-----(2007) La place des langues des élèves à l'école en contexte guyanais. Quatre décennies de discours scientifiques. In Serge Mam-Lam-Fouck, *Comprendre la Guyane aujourd'hui* (pp.439-452). Cayenne : Ibis Rouge Editions.

-----(2014) Politiques linguistiques éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones ? In Isabelle Nocus, Jacques Vernaudo et Mirose PAIA, *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer* (pp.271-296). Presses Universitaires de Rennes.

Alby, Sophie & Jeannine Ho-A-Sim (2010) Limites de la prise en compte de la diversité des publics scolaires en Guyane. *Raisons Educatives*, Numéro thématique « Globalisation et transformations des systèmes éducatifs : enjeux, réalités, et avatars de la scolarisation dans le pays du sud » : 169-190.

Ali-Bencherif, Mohammed Zakaria & Azzeddine Mahieddine (2019) Du rôle de la mobilité dans la transmission de la langue-culture d'origine chez les descendants de l'immigration algérienne établis en France. In Shahzaman Haque & Françoise Le Lièvre (2019), *Politique linguistique familiale. Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire* (pp.201-214). Editions Lincom GmbH.

Ambrósio, Susana, Maria Helena Araújo, Ana Raquel Simões (2015) Répertoires plurilingue et contextes de mobilité : Relations et dynamiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1/7 : 9 à 37.

Armanville, Françoise (2012) *Les Homes Indiens en Guyane française, pensionnats catholiques pour les enfants amérindiens 1948-2012*. Mémoire de master 2. Université Aix-Marseille, septembre 2012.

Asselah Rahal, Safia (2004) *Plurilinguisme et migration*. Paris : l'Harmattan.

Ashcroft Bill, Gareth Griffiths et Helen Tiffin (2002) *Post-Colonial Studies: The Key Concepts*. Routledge : Londres.

Atcero, Milburga (2015) Usages et fonctions des langues dans la région de la Communauté de l'Afrique de l'Est et la région des Grands Lacs le cas de l'Uganda. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 4 : 9-22.

Attias-Donfut, Claudine (2008) Les grand-parents en Europe : de nouveaux soutiens de famille. *Informations sociales*, 149/5 : 54-67.

Auer, Peter (1984) *Bilingual Conversation..* Amsterdam : Benjamins.

-----(1995) The Pragmatics of Code-Switching: A Sequential Approach. In Lesley Milroy & Peter Muysken, *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary*

Perspectives on Code-Switching (pp.115-135). Cambridge: Cambridge University Press.

----(1996) *Bilingual Conversation, dix ans après. Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7 : 9-34.

----(1999) From codeswitching via language mixing to fused lects, toward a dynamic typology of bilingual speech. *International Journal of Bilingualism*, 3/4 : 309-322.

Augé, Marc (1994) *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris : Aubier.

Álvarez-Càccamo, Celso (1990) *The institutionalization of Galician: linguistic practices, power, and ideology in public discourse*. Ph. D. Thesis, University of California at Berkeley.

Azema, Michel et Emmanuella Rattier (1994) *Cultures et langues maternelles à l'école, Cayenne*. CRDP des Antilles et de la Guyane.

Baetens Beardsmore, Hugo (2010) Le problème de l'unilinguisme dans la formation bilingue. In Sabine Erhart, *Plurilinguisme et formation des enseignants, une approche critique*. Peter Lang.

Balibar, Étienne et Immanuel Wallerstein (1997) *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*. Paris : La Découverte/Poche.

Baneth-Nouailhetas, Émilienne (2006) Le postcolonial : histoires de langues, *Hérodote*, 120/1 : 48-76.

Barontini, Alexandrine (2013). *Locuteurs de l'arabe maghrébin - langue de France : une analyse sociolinguistique des représentations, des pratiques langagières et du processus de transmission*. Thèse de doctorat. INALCO.

----(2014) Approches théoriques du processus de transmission linguistique : questionner la terminologie des générations. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 2/6 : 39 à 60.

Barontini Alexandrine & Dominique Caubet (2008) La transmission de l'arabe maghrébin en France : état des lieux. *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, « Migrations et plurilinguisme en France », 2 : 43-48.

Barthélémy, Estelle (2017) *Transmission des langues minoritaires au sein des familles mixtes en France : les politiques linguistiques familiales et leur impact sur les représentations des enfants*. Mémoire de Master 2. Université Grenoble Alpes.

Baumann, Claude Emmanuel (1998) *Prise en compte de la langue et la culture des élèves par l'institution scolaire à l'école d'Awala*. Mémoire de CAFIPEMF. Académie de Guyane.

Beacco, Jen-Claude (2008) Entretien « Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue ? » *Le Français Dans Le Monde*, 355 : 40–41.

Beacco, Jean-Claude & Michael Byram (2002) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques- éducatives en Europe*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Bensekhar-Bennabi, Malika (2010) La bilinguïté des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale. *Enfance & Psy*, 47/2 : 55-65.

Bergounioux, Gabriel (2004) D'une langue menacée à une langue enseignée : les travaux des chercheurs du CORAL à Saint-Georges de L'Oyapock. *Langues et Cité*, « *Les langues de Guyane* », 3 : 9-10.

Bila, Blandine (2009) Anthropologie « chez soi » auprès de personnes vivant avec le VIH à Ouagadougou : Empathie, méthode et position des acteurs. *Ethnographiques*, 17.

Billiez, Jacqueline (1979) *Analyse des besoins du public francophone en langues et cultures d'origine des populations migrantes : application au contexte médico-hospitalier*. Thèse de 3e cycle dirigée par L. DABÈNE, Université Grenoble.

-----(1985) La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales*, 1/2 : 95-105.

-----(2000) *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble*. Rapport ronéoté remis à l'Observatoire des pratiques linguistiques, DGLFLF.

-----(2007) Être plurilingue : handicap ou atout ? *Ecarts d'identité*, 111 : 88-90.

-----(2012) Plurilinguïsmes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques. *Les Cahiers du GEPEG*, 4. URL : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2167>.

Billiez, Jacqueline & Marielle Rispaïl (2003) *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*. *Espaces discursifs*. Paris : L'Harmattan.

Billiez, Jacqueline & Cyril Trimaille (2001) Plurilinguïsmes, variation, interaction scolaire et sociale. *Langage et société*, 4/98 : 105-127.

Blanchet, Philippe (2000) *La linguistique de terrain - Méthode et terrain, une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

----(2003) Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation « chaotique », pratiques sociales, interventions ... quels modèles ? Pour une sociolinguistique de la complexité. *Cahiers de Sociolinguistique*, 1/8 : 279-308.

----(2011) Enjeux socioscientifiques des recherches sociolinguistiques : de la nécessité de l'explication. In Giacomo Gasquet-Cyrus, Touchard et Véronique (éds.), *Pour la (socio)linguistique. Pour Louis-Jean Calvet* (pp.179-196). Paris : L'Harmattan.

----(2012) *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Presses Universitaires de Rennes.

Blommaert, Jan (2010) *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.

Blommaert, Jan & Ad Backus (2013) Superdiverse répertoires and the individual. In Ingrid de Saint-Georges et Jean-Jacques Weber, *Multimodality and Multilingualism: Current challenges for educational studies* (pp.11-32). Rotterdam : Sense Publisher.

Blom, Jan-Petter et John Gumperz (1972) Social meaning in linguistic structure : code-switching in Norway. In John Gumperz & Dell Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics* (407-434). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bouchard-Coulombe, Camille (2011) La transmission de la langue maternelle aux enfants : le cas des couples linguistiquement exogames au Québec. *Cahiers québécois de démographie*, 40/1 : 87-111.

Boudehri, Nadir (2006) Des épidémies, quelles épidémies ? In Serge Mam-Lam-Fouck et Jacqueline Zonzon (éds.), *L'histoire de la Guyane depuis les civilisations amérindiennes*. Matoury, Guyane : Ibis rouge éditions.

Bouillon, Françoise, Marion Fresia & Virginie Tallio (eds.) (2006) *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie*. Editions de l'EHESS, Collection dossiers africains.

Boukous, Ahmed (1999) Le questionnaire. In Louis-Jean Calvet et Pierre Dumon (dir.), *L'enquête Sociolinguistique* (pp.15-24). Paris : L'Harmattan.

Bourdieu, Pierre. (1977) L'économie des échanges linguistiques ». *Langue française*, 34/1 : 17-34.

----(1978) Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections . *Actes de la recherche en sciences sociales*, 23 : 67-69.

----(1982) *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

Boutet, Josiane (2002) « I parlent pas comme nous ». *Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires. Ville-Ecole-Intégration-Enjeux*, 130 : 163-177.

----(2018) Sur l'étendue de la sociolinguistique : peut-on unifier le champ sans pour autant l'uniformiser ? *Langage et Société*, 2/164 : 165-174.

Boutet, Josiane, Pierre Fiala & Jenny Simonin-Grumbach (1976) Sociolinguistique ou sociologie du langage ? *Critique*, 344: 68-85.

Boutet, Josiane, Monica Heller (dir.) (2014) *John J. Gumperz : de la dialectique à l'anthropologie linguistique*, *Langage et Société*, 150.

Boutet, Josiane & Claire Saillard (2003) Dynamique des répertoires linguistiques dans la migration chinoise. In Jacqueline Billiez et Marielle Rispaïl (éds.), *Contact de langues : modèles, typologies, interventions* (pp.110-125). Paris : L'Harmattan.

Bouziri, Raja (2000) *La variation dans les pratiques langagières des jeunes d'origine maghrébine à la Goutte d'or Paris XVIII ème*. Thèse de doctorat. Paris EHESS.

Bulot, Thierry (2013) *Objet, terrains et méthodes de la sociolinguistique*. In Thierry Bulot et Philippe Blanchet (eds.), *Dynamique de la langue française au 21^e siècle : une introduction à la sociolinguistique*. Editions des Archives Contemporaines.

Burricand, Carine et Alexandra Filhon (2003). *La transmission et la pratique des langues étrangères en Ile de France*. Paris : Insee.

Calvet, Louis-Jean (1990). *Les graphiques d'évaluation des situations plurilingues. Plurilinguismes*, 2.

Calvet, Louis-Jean (1993). « Véhicularité, véhicularisation » dans Robillard D. de Beniamino M. , Bavoux C. (éds). *Le français dans l'espace francophone*, tome I. Champion. Paris, pp431-449.

----(2000). *Les projets de recherche*. Paris : Institut de la Francophonie, Université de Provence, Aix-en-Provence.

----(1999) *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon.

----(2013) *La sociolinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Camargo, Eliane (2001-2002) *Aspects de la morphologie apalai dans les*

constructions d'appartenance. *Amerindia*, 26/27 : 123-146.

Campbell, Russel L. & Donna Christian (eds.) « *Directions in research: Intergenerational transmission of heritage languages* », *Heritage Language Journal*, 1/1 : 1-44.

Campigotto Marie, Rachel Dobbels et Elsa Mescoli (2017) La pratique du terrain chez soi : Entre Familiarité, altérité et engagement. *Ethnographies du proche. Perspectives réflexives et enjeux de terrain*, n° : 7-17.

Canagarajah, A. Suresh (2008) Language Shift and the Family: Questions from the Sri Lankan Tamil Diaspora. *Journal of Sociolinguistics* 12/2 : 143-176.

Canut, Cécile 1997. Le nom des langues au Mali, identités en question. In Andrée Tabouret-Keller, *Le nom des langues I. Les enjeux de la nomination des langues* (pp.225-239). Louvain : BCIL, 1997, 225-239.

----- (2010) « À bas la francophonie ! » De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale. *Langue française*, 167/3 : 141-158.

Canut, Cécile et Mariem Guellouz (2018) Introduction. Langage et migration : état des lieux. *Langage et société*, 165/3, pp. 9-30.

Capiberibe, Artionka, Anthonia Cristinoi & Pierre Grenand (2009) Un peuple arawak : les Palikur. In Françoise Grenand *Encyclopédies palikur, wayana & wayāpi, langue, milieu et histoire*. Editions du CTHS.

Castellotti, Véronique (2001/3) Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? *Études de Linguistique Appliquée*, 3/123-124 : 365-372.

Caubet, Dominique (1999) Arabe maghrébin : passage à l'écrit et institutions. *Faits de Langue*, 13 : 235-244.

Causa, Mariella (2007) Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique. *Le Français dans le Monde*, n°351 : 18-19.

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*. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/994000719.pdf>

Chapuis, Jean (1998) *La personne wayana entre sang et terre*. Thèse pour le doctorat nouveau régime en anthropologie. Université d'Aix-Marseille.

Chatzidaki, Aspasia & Christina Maligkoudi (2013) Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16/6 : 675-689.

Clarke, Paul et Paul Foucher (2005) *Ecole et droits fondamentaux : portrait des droits collectifs et individuels dans l'ère de la Charte canadienne des droits et libertés*. Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface.

Clerc, Stéphanie (2008) Des représentations familiales à leur prise en compte dans le système scolaire. *Repères*, 38 : 187-198.

Clerc, Stéphanie & Claude Cortier (2008) De l'analyse des pratiques langagières et des représentations des langues chez les élèves plurilingues à leur prise en compte dans l'espace scolaire. In Michel Candelier, Gina Ioannitou, Danielle Omer & Thérèse Vasseur, *Conscience du plurilinguisme, pratiques, représentations et interventions* (pp.151-165). (Michel Candelier, Gina Ioannitou, Danielle Omer et Thérèse Vasseur, 2008). Presse Universitaire de Rennes.

CNCDH (2017) La place des peuples autochtones dans les territoires ultramarins français : la situation des Kanak de Nouvelle-Calédonie et des Amérindiens de Guyane. www.cncdh.fr

Cohen-Scali, Valérie & Jean Guichard (2008) Introduction : identités et orientations. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/3 : 315-320.

Collomb, Gérard (2009) In Odile Renault-Lescure et Laurence Goury (éds.), *Langues de Guyane*. La Roque d'Anthéron & Marseille : Vents d'ailleurs & IRD éditions.

-----(2011) Une « citoyenneté » kali'na ? Constructions citoyennes, affirmations identitaires, jeux de niveau en Guyane française. *Citizenship Studies*, 15/8 : 981-991.

-----(2013) « Indiens » ou « Brésiliens » ? Mobilités karipuna vers Cayenne (Guyane française). *Revue Européenne des Migrations internationales*, 29/1 : 113-131.

Correia-Labaye, Hélène (2005) Bilinguality and the intergenerational transmission of languages. In Gabrielle Varro, *Bilingual socialization in the family* (123-135). Munich: LINCOM Studies in Language.

Costa, James (2010) *Revitalisation linguistique : discours, mythes et idéologies : approche critique de mouvements de revitalisation en Provence et en Ecosse*. Thèse de doctorat. Université de Grenoble.

Coste, Daniel, Danièle Moore & Geneviève Zarate (1998) Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial juillet 1998 : 8-66.

Cuche, Denis (2012) Migrations internationales et transformation des cultures d'origine. In Chantal Crenn & Laurence Kotobi, *Du point de vue de l'ethnicité. Pratiques françaises* (pp.43-55). Paris : Armand Colin.

Cummins Jim (2001a). Bilingual children's mother tongue : Why is it important for education ? <http://www.iteachilearn.com/Cummins/mother.htm> (Consulté le 10/10/2015).

-----(2001b). « La langue maternelle des enfants bilingues » *Sprogforum* 19, 15-20.

Curdt-Christiansen, Xiao Lan (2018) Family Language Policy. In James Tollefson & Miguel Perez-Milans (eds.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (pp.420-441). Oxford : Oxford University Press.

Cuq, Jean-Pierre(Dir.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.

Davy, Damien (2007). *Vannerie et vanniers. Une approche ethnologique d'une activité artisanale en Guyane française*. Thèse de doctorat en anthropologie. Université d'Orléans.

De Becker, Emmanuel (2011) L'enfant et le conflit de loyauté : une forme de maltraitance psychologique. *Annales médico-psychologiques*, 169 : 339-344.

De Heredia-Deprez, Christine (1989) Pratiques langagières des enfants d'immigrés dans leurs familles. *Revue européenne des migrations internationales*, 5/2 : 71-87.

Deprez, Christine (1989) Le plurilinguisme des enfants à Paris, *Revue européenne des migrations internationales* 5/2.

-----(1994) *Les enfants bilingues : Langues et familles*. Paris: Didier-Editions.

-----(1996). Une politique linguistique familiale : le rôle des femmes. *Education et Société Plurilingue*, 1 : 35-42

-----(2000) Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère. *Estudios de Sociolinguística*, 1/1 : 59-74.

-----(2003) Évolution du bilinguisme familial en France. *Le Français Aujourd'hui*, 143/4 : 35-43.

-----(2005) Langues et migrations : dynamiques en cours. *La linguistique*, 41/2 : 9-22.

-----(2006) Ouvertures Nouveaux regards sur les migrations, nouvelles approches des questions langagières. *Langage et société*, 116 : 119-126.

-----(2007) Langues et espaces vécus dans la migration : quelques réflexions. *Langage et société*, 121-122 : 247-257.

Deprez, Christine, Beate Collet & Gabrielle Varro (dir.) (2014) Familles plurilingues dans le monde. Mixités conjugales et transmission des langues. *Langage & Société*, 147.

Deprez, Christine & Gabrielle Varro (1991) Le bilinguisme dans les familles. *Enfance*, 44 : 297-304.

Dérégnacourt, Viviane (2011) Apprendre une langue, Le choix des parents, entre héritage et pragmatisme. Mémoire de Master 2. Université Stendhal, Grenoble 3.

Dieu, Michel & Renaud P (1979). « A propos d'une étude statistique du plurilinguisme au Cameroun : quelques problèmes méthodologiques » dans Wald P et Manessy G., (éds). *Plurilinguisme, normes, stratégies*. L'Harmattan. Paris.

Di Méo, Guy (2007) Avant-propos introductif. *Les Cahiers de l'ADES*, « *Approches des terrains de recherche* », 1 : 3-4.

Di Meo, Stéphane, Coralie Sanson, Muriel Bossuroy & Amalini Simon (2014) Le bilinguisme des enfants de migrants. Analyse transculturelle. In Henny-Annie Bijlevel, Françoise Estienne et Fabienne Vender Linden (eds.), *Multilinguisme et orthophonie. Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe* (pp.149-182). Elsevier Masson.

Donatien, Patricia (2020) Postcolonial et/ou (dé)colonial en France et dans la Caraïbe française, visées heuristiques et politiques : Can the Subaltern Speak? *Transtext(e)s Transcultures 跨文本跨文化, Journal of Global Structural Studies*, 15.

Douieb, Gabrielle (2017) Chapitre 2. Le conflit de loyauté : revue de la littérature. In Roland Coutanceau (éd.), *Conflits de loyauté. Accompagner les enfants pris au piège des loyautés familiales* (pp.19-24). Paris, Dunod.

Dreyfus, Martine (1996) Politiques linguistiques familiales et individuelles : quels modèles ? In Caroline Juillard et Louis-Jean Calvet (dir.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités* (pp.175-181). AUF Editions.

Dreyfus, Simone (1992). Les Réseaux politiques indigènes en Guyane occidentale et leurs transformations aux XVIIe et XVIIIe siècles. *L'Homme*, 32/122-124 : 75-98

Elias, Norbert (1993) *Engagement et distanciation*. Paris, Fayard (1ère éd. 1983).

Eloy, Jean-Michel (1997). Pourquoi il nous faut mieux connaître la place des « représentations »- Imaginaire ou idéologie dans le fonctionnement de la langue. In Bratu Florian (coord.), *Limbaje si comunicare III Expresie si sens*. Iasi : Junimea.

-----(2003) Immigration et langue régionale : les acteurs du contact de langues. In Jacqueline Billiez (éd.), *Contacts de langues, modèles, typologies, interventions* (pp.111-127). Paris, L'Harmattan.

Fénéglie, Irène (1997) Parler d'une langue, dire son nom. In Andrée Tabouret-Keller (dir.) *Le nom des langues I. Les enjeux de la nomination des langues* (pp.241-250). Louvain, BCIL.

Fibbi, Rosita & Marinette Matthey (2010) Petits-enfants de migrants italiens et espagnols en Suisse. *Hommes et migrations*, 6/1288 : 58-69.

Filhon, Alexandra (2004) *Transmission familiale des langues arabe et berbère en France: langues, cultures et identités des migrants nord-africains et de leurs enfants*. Thèse de doctorat. Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines.

-----(2007) Parler berbère en famille : une revendication identitaire. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 23/1 : 95-115.

-----(2008) Transmission familiales des langues en France. *Actes du Colloque international de Québec (Canada, 25-29 août)*. Association Internationale des Démographes de Langue Française.

-----(2010) Transmission familiale des langues en France : évolutions historiques et concurrences. *Annales de Démographie Historique*, 119 : 205-222.

Filhon, Alexandra & Alain Blum (2009) *Langues d'ici et d'ailleurs : transmettre l'arabe et le berbère en France*. Paris : Institut national d'études démographiques.

Filhon, Alexandra, Cécile Lefèvre & François Héran (2005) *La dynamique des langues en France*. Paris : Les Cahiers de l'INED.

Filhon, Alexandra, Gabrielle Varro & Cécile Lefèvre (2005) *Histoires de familles, histoires familiales : les résultats de l'enquête famille de 1999*. Paris : INED.

Filhon, Alexandra & Sami Zegnani (2019) Le français au cœur des politiques linguistiques familiales. Le cas de parents arabophones et berbérophones. In Shahzaman Haque & Françoise Le lièvre, *Politique linguistique familiale, enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire* (pp.201-214). Lincom.

Fina (de), Ana (2003) *Identity in Narrative: A Study of Immigrant Discourse*. Amsterdam : John Benjamins.

Fishman, Joshua A. (1964) Language maintenance and language shift as a field of inquiry. A definition of the field and suggestions for its further development. *Linguistics*, 9 : 32-70.

----(1966) *Language loyalty in the United States*. The Hague : Mouton.

----(1967) Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism, *Journal of Social Issues*, 23/2 : 29-38.

----(1972) *Language and Nationalism*. Rowley (Mass.) : Newbury House.

----(1991) *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

----(2004) Language maintenance, language shift, and reversing. In Tej K. Bhatia et William C. Ritchie (eds.), *The handbook of bilingualism* (pp.406-36). Oxford : Blackwell.

Fogle, Lyn Wright & Kendall A. King (2013) Child agency and language policy in transnational families. *Issues in Applied Linguistics* 19 : 1-25.

Gadet, Françoise & Ralph Ludwig (2015) *Le français au contact d'autres langues*. Paris : Editions Ophrys.

Gafaranga, Joseph (2001) Linguistic identities in talk-i-interaction : Order in Bilingual Conversation. *Journal of Pragmatics*, 33/12 : 1901–1925.

Gal, Susan (1979) *Language shift. Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*, New York/San Francisco/London: Academic Press.

Garcia, Ofelia (2009, 2012). *Bilingual education in the 21st Century. A Global perspective*. Ed Wiley – Blackwell.

Ghasarian, Christian (dir.) (2002) *De l'ethnologie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris ; Armand Colin.

Gehin, Patricia (2009) *Document d'accueil des enseignants nouvellement nommés*. Guyane : Collège Constant Chlore, Circonscription de l'Est de l'Oyapock.

Gérin-Lajoie, Diane (2002) L'approche ethnographique comme méthodologie de recherche dans l'examen du processus de construction identitaire. *The Canadian Modern Journal Language Review*, 59/1.

Ghimenton, Anna (2010) Analyse d'interactions familiales entre trois générations dans la région italienne de Vénétie : réflexions sur les voies de la transmission des langues minorées. *Tranel*, 52 : 109-124.

-----(2013) Reading between the code choices: Discrepancies between expressions of language attitudes and usage in a contact situation. *International Journal of Bilingualism*, 19/1 : 115-136.

Giles, Howard, Nikolas Coupland & Justine Coupland (1991). Accomodation theory: Communication, Context, and Consequence. In : Howard Giles, Justine Coupland et Nikolas Coupland, *Contexts of Accommodation: Developments in Applied Sociolinguistics* (pp.1-68). Cambridge: Cambridge University Press.

Godelier, Maurice (2007). *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*. Paris : Albin Michel.

Goury Laurence (2001-2002). Pluralité linguistique en Guyane : un aperçu. In *Amérindia* n°26/27. CELIA- IRD Guyane.

Goury, Laurence, Michel Launey, Francisco Queixalos & Odile Renault-Lescure (2000) Des médiateurs bilingues en Guyane française. *Revue française de linguistique appliquée*, 5/1 : 43-60.

Govindama, Yolande & Martine de Maximy (2012) Conflit de loyauté et conflit psychique. Une articulation anthropologique, clinique et judiciaire. *Enfances et Psy*, 3/56 : 46-56.

Grenand, Françoise (1982) Le problème de l'enseignement du français en milieu tribal en Guyane. *Bulletin d'information du CENADDOM*, 66 : 19-26.

-----(2009) *Encyclopédies palikur, wayana & wayāpi, Langue : milieu et histoire*. Editions du Comité des travaux historiques et scientifiques. Presses Universitaires d'Orléans.

Grenand, Françoise & Pierre Grenand (1979) Les Amérindiens de Guyane Française aujourd'hui : éléments de compréhension. *JSA*, LXVI : 361-382.

Grenand, Pierre & Françoise Grenand (1985) La question amérindienne en Guyane française : éléments d'histoire amérindienne. *Ethnies*, 1/2 : 11-14.

Grin, François & Will Kymlicka (2003) Assessing the politics of diversity in transition countries. In François Grin et Farimah Daftary (eds.), *Nation-Building, Ethnicity and Language Politics in Transition Countries* (pp.1-27). Budapest : LGI Books.

Gumperz, John (1964) Linguistic and social interaction in two communities. In John J. Gumperz, *Language in social groups*. (pp. 151-177). Stanford: Stanford University Press.

----(1983) *Language and Social identity*. Cambridge University Press.

----(1986) *Discourse strategies*. New York : Cambridge University Press.

----(1989) *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*. Traduction de Jacky Simonin Université de la Réunion URA 1041 Du CNRS. Editions L'Harmattan.

----(1989) Linguistic and Social Characteristics of Minorization/Majorisation in Verbal Interaction. In Bernard Py et Thérèse Jeanneret (dir.), *Minorisation linguistique et interaction* (pp.21-37). Genève : Droz.

----(1992) Contextualization Revisited. In Peter Auer & Aldo Di Luzio (eds.), *Contextualization of language* (pp.39-54). John Benjamins.

Haque, Shahzaman (2007) Pratiques langagières des familles indiennes migrantes en Europe: Un zoom sur les politiques linguistiques familiales et Nordiques. *Séminaire du Swiss Forum for Migration and Population Studies*. Université de Neuchâtel.

---- (2008) *Différences de politiques linguistiques entre nations et familles : Etude de cas de trois familles indiennes migrantes dans trois pays d'Europe*. *Suvmemena Linguistika*, 63/1 : 57-72.

----(2010) Place des langues natives et d'accueil chez trois familles migrantes indiennes en Europe. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 1 : 225-236.

----(2012a) Toward an identity stress. Language and religious affiliations of an immigrant adolescent in Norway. *Nordic Journal of Migration Research*, 2 : 224-31.

----(2012b) *Etude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe : pratiques langagières et politiques linguistiques nationales & familiales*. Thèse de doctorat. Université de Grenoble.

----(2017) Why Family Language Policy is Crucial? Case studies from France and Pakistan. *Journée d'étude. Pratiques langagières familiales / Politiques linguistiques familiales*, SeDYL, CNRS, Paris, 28 septembre.

----(2019a) Introduction. In Shahzaman Haque, *Politique linguistique familiale, enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire* (pp.9-21). Lincom.

-----(2019b) « On ne lâche pas notre langue » : étude monographique sur la politique linguistique d'une famille hmong réfugiée du Laos en France. In Shahzaman Haque, *Politique linguistique familiale, enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire* (pp.37-64). Lincom.

Haque, Shahzaman & Marinette Matthey (2007) Enjeux des politiques linguistiques: pratiques et comportements langagiers multilingues dans un pays monolingue. *CILPR XXV*. Innsbruck, Autriche, 2-8 septembre.

Hamurcu-Süverdem, Büsra et Mehmet-Ali Akinci (2016) Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 21/2 : 81-93.

Hélot, Christine (1988) Bringing up children trilingually, language, Culture and Curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 1/3 : 281-287.

-----(2006) De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte ? In Christine Hélot, Elisabeth Hoffmann, Marie-Louise Scheidhauer et Andrea Young, *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre* (pp.185-206). Francfort : Peter Lang.

Hélot, Christine et Andrea Young (2006) Imagining Multilingual Education in France : A Language and Cultural awareness project at primary level. Dans Ofelia Garcia, Tove Skutnabb-Kangas et Maria E. Torres-Guzman (eds.), *Imagining Multilingual Schools* (pp.69-90). Clevedon : Multilingual Matters.

Henry, Arthur (1989) *La Guyane française son histoire : 1604-1946*. Cayenne : Guyane Presse Diffusion.

Heran, François, Alexandra Filhon & Christine Deprez (2002) La dynamique des langues en France au fil du XXème siècle. *Population et Sociétés*, 376 : 1-4.

Hertzler, Joyce O. (1965) *A sociology of language*. New York : Random House.

Hmed, Neijete (2003) *Analyse comparative des interactions. Le cas de trois commerces: français, tunisien et franco-maghrébin*. Thèse de doctorat. Université Lumière Lyon 2.

Hoffmann, Charlotte et Ytsma Jehannes (éds.) (2003) *Trilingualism in Family, School and community*. Multilingual Matters.

Holmes, Janet (2013) *An introduction to sociolinguistics*. London & New York : Routledge.

Houle, René (2015) Evolution récente de la transmission des langues immigrantes au Canada. *Tendances sociales canadiennes*, 92 : 3-13.

De Houwer, Annick (1999) Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In Guus Extra et Ludo Verhoeven (eds.), *Bilingualism and migration* (pp.75-96). Berlin/New York : Mouton de Gruyter.

Hua, Zhu et Li Wei (2016) Transnational Experience, Aspiration and Family Language Policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37/7 : 655-666.

Hurault, Jean-Marcel (1965) *La population des Indiens de Guyane française*. I .Vue historique générale. *Population*, 20/4 : 603-632.

----(1972) *Français et Indiens en Guyane*. Paris : Seuil, Coll. « 10-18 ».

----(1989) *Français et Indiens en Guyane*. Cayenne : Guyane presse diffusion.

INSEE (2016) : *Historique de la population des communes de 1961 à 2008*.

----(2020) : *Recensement de la population en Guyane au 1^{er} janvier 2018*.

Ioannitou, Gina (2008) Les politiques linguistiques éducatives des familles en Grèce: actions et représentations. *Synergies*, 1 : 63-71.

Istanbullu, Suat (2017) *Pratiques langagières intergénérationnelles: le cas de familles transnationales plurilingues (Antioche, Ile de France, Berlin)*. Thèse de doctorat. Paris : INALCO.

Jeon, Mihyon (2008) Korean heritage language maintenance and ideology. *Heritage Language Journal*, 6/2 : 54-71.

Jolivet, Marie-José (1982) *La question créole : Essai de sociologie sur la Guyane française*. Paris : ORSTOM.

Juillard, Caroline (1995) *Sociolinguistique urbaine. La vie des langues à Ziguinchor*. Paris : CNRS Editions.

King, Kendall A, Lyn Fogle & Audrey Logan-Terry (2008) Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2/5 : 907-922.

Krauss, Michael (1992) The world's languages in crisis. *Language*, 68/1 : 4-10.

----(1996) Linguistics and biology : Threatened linguistic and biological diversity compared. *Chicago Linguistic Society*, 32 : 69-75.

Lahire, Bernard (1995) *Tableaux de famille*. Paris : Gallimard.

Lanza, Elisabeth et Bente Ailin Svendsen (2007) Tell me who your friends are and i might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity. *International Journal of Bilingualism*, 11 : 275-300.

Lasagabaster, David (2005) Bearing Multilingual Parameters in Mind when Designing a questionnaire on Attitudes: Does this Affect the Results ? *International Journal of Multilingualism*, 2 : 26-51.

Lau, Chun-Fat (2005) A dialect murders another dialect- The case of hakka in Hong kong. *International Journal of Sociology of Language*, 173 : 23-35.

Launey, Michel (2003) « Awna parikwaki ». Introduction à la langue palikur de Guyane et de l'Amapá. Paris : IRD Editions.

Labov, William (1978/1993) *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris : Les Editions de Minuit.

Lambert, Patricia (2001) *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel : une approche sociolinguistique ethnographique*. Thèse de doctorat. Université de Rouen.

Lambert, Patricia & Jacqueline Billiez (2017) Mobilités et socialisation plurilingue: retour sur un mode de représentation « bio-graphique ». In Michelle Auzanneau, Margaret Bento et Malory Leclère (dir.), *Espaces, mobilités et éducation plurilingues, Éclairages d'Afrique ou d'ailleurs* (pp.159-70). Paris: EAC.

Laponce, Bernard (2006) *Loi de Babel et autres régularités de rapports entre langue et politique*. Sainte-Foix : PU Laval.

Le Breton, David (1997) *Du Silence*. Paris : Editions Métailié.

Leconte, Fabienne (1998) *La famille et les langues : une étude de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*. Paris : L'Harmattan.

----- (2001) Familles africaines entre volonté d'insertion et d'attachement au patrimoine langagier d'origine. *Langage et Société*, 98 : 77-103.

----- (dir.) (2011) *Les pérégrinations d'un gentilhomme linguistique. Hommage à Claude Caïtuoli*. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, n°18, Juillet.

Leconte, Fabienne et Claude Caïtuoli (2003) Contacts de langues en Guyane : une enquête à Saint-Georges de l'Oyapock. In Jacqueline Billiez (éd.), *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions* (pp.37-59). Paris : L'Harmattan.

Lima-Pereira, Rosuel (2010) Les enjeux identitaires socioreligieux dans l'espace frontalier franco-brésilien (Brésil-Guyane française). *Synergies, Brésil* n° spécial

1 : 223-232.

Ledegen, Gudrun (2012) [Prédicats "flottants" entre le créole acrolectal et le français à La Réunion : exploration d'une zone ambiguë](#) . In Claudine Chamoreau & Laurence Goury (eds.), *Systèmes prédictifs des langues en contact* (pp.251-270). Paris : CNRS Editions.

Lefèvre, Cécile, Alexandra Filhon (dir.) (2005) *Histoires de familles, histoires familiales : les résultats de l'enquête Famille de 1999*. Paris : Le Cahiers de l'Ined.

Léglise, Isabelle (2004) Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne* : 108-124.

----(2005) Contacts de créoles à Mana (Guyane française) : répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme. *Etudes Créoles*, XXVIII : 23-57.

----(2007) Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane. In Isabelle Légglise et Bettina Migge (éds), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés* (pp.29-47). Paris : IRD Edition.

----(2008) Plurilinguisme et migrations en Guyane française. *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 2 : 94-100.

----(2011) Quel accès aux soins et aux services publics pour des citoyens non francophones ? *Culture et recherche*, 125 : 10-11.

----(2012) Variations autour du verbe et de ses pronoms objets en français parlé en Guyane : rôle du contact de langues et de la variation intrasystémique. In Claudine Chamoreau et Laurence Goury (eds.), *Changement linguistique et langues en contact* (pp.203-230). Paris : CNRS Editions.

----(2013) *Multilinguisme, variation, contact. Des pratiques langagières sur le terrain à l'analyse de corpus hétérogènes. Habilitaion à diriger des recherches*. Paris : INALCO.

----(2019) Documenter les parcours de familles transnationales : généalogies, biographies langagières et pratiques langagières familiales. In Shazaman Haque (ed.), *Politique linguistique familiale, enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire* (pp.159-181). Lincom.

Léglise, Isabelle & Sophie Alby (2006) Minorization and the process of (de) minorization: the case of Kali'na in French Guiana. *International Journal of the Sociology of Language*, De Gruyter : 67-86.

----- (2013) Les corpus plurilingues, entre linguistique de corpus et linguistique de contact. *Faits de langues*, 41 : 95-122.

Léglise, Isabelle, Odile Lescure, Michel Launey & Bettina Migge (2013) Langues de Guyane et langues parlées en Guyane. In Georg Kremnitz (dir), *Histoire sociale des langues* (pp.671-682). Presses Universitaires de Rennes.

Sophie Alby, Isabelle Léglise (2014). Pratiques et attitudes linguistiques des enseignants. La gestion du plurilinguisme à l'école en Guyane. NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M. *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, pp.245-268. ([halshs-00990961](#))

Léglise, Isabelle & Bettina Migge (2007) *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : Regards croisés*. Paris : IRD Editions.

Léglise, Isabelle et Laurent Puren (2005) Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais. In F. Tupin (éd.), *Ecole et éducation, Univers Créoles 5* : 67-90. Paris : Anthropos.

Lepoutre, David (avec Isabelle Cannoodt) (2005) *Souvenirs de familles immigrées*. Paris : Odile Jacob.

Le Run, Jean-Louis (éd.) (1998). L'enfant écartelé. *Enfances & Psy*, 4.

Lomeu Gomes, Rafael (2020) Talking multilingual families into being : language practices and ideologies of a Brazilian-Norwegian family in Norway. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1/21.

Madhura, Joshi (2014) Familles mixtes et usages des langues : une étude des politiques linguistiques familiales dans le contexte indien. *Langage et société*, 47 : 35-49.

Mahieddine, Azzeddine (2013) La transmission intergénérationnelle du français en Algérie. Quelques résultats d'une enquête auprès de quatre familles de la région de Tlemcen. *Sini*, 65-78.

Mahmoudian, Mortéza & Lorenza Mondada (eds.) (1998) *Le travail du chercheur sur le terrain : Questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête*. Cahiers de l'ILSL, 10.

Mam-Lam-Fouck, Serge (1992). *Histoire de la Guyane contemporaine, 1940-1982. Les mutations économiques, sociales et politiques*. Paris : Éditions Caribéennes.

----- (1999) *La Guyane Française au temps de l'esclavage, de l'or et de la francisation (1802-1946)*. Cayenne : Ibis Rouge Editions.

----- (2002) *Histoire générale de la Guyane française*. Cayenne : Ibis Rouge Editions.

Mam Lam Fouck, Serge & Appollinaire Anakesa (2013) *Nouvelle histoire de la Guyane française*. Cayenne : Ibis Rouge Editions.

Mansoor, Sabiha (1993) *Punjabi, Urdu, English in Pakistan : A sociolinguistic study*. Lahore : Vanguard.

Marchive, Alain (2005) Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38/1 : 75-92.

Maurel, Didier (2016) *Intervention du 18 octobre 2016 pour les journées d'étude à l'ESPE Guyane*. Cayenne : Université de Guyane.

Matthey, Marinette et Jean-François De Pietro (1997) Utopie souhaitable ou domination acceptée ? In Henri Boyer (éd.), *Plurilinguisme, « contact » ou « conflit » de langue* (pp.133-190). Paris, L'Harmattan.

Mazières, Stéphane (2006) *Le peuplement amerindien de la Guyane française : Apport des marqueurs moléculaires*. Anthropologie biologique. Thèse de doctorat. Université Paul Sabatier - Toulouse III; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

Merabti, Nassira (1992) *Pratiques langagières et réseaux de relations d'adolescents issus de l'immigration algérienne*. In Robert Bouchard (dir.), *Actes du VIII^e Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »* (pp.286-297). Grenoble : Laboratoire LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.

Migge, Bettina (2002) The origin of the copulas (d/n)a and de in the Eastern Maroon Creole. *Diachronica*, 19/1 : 81-133

Migeon, Gérard (2006) L'occupation amérindienne ancienne de la Guyane, de l'holocène à la Conquête : état de la question et données nouvelles. *Actes du Colloque « L'histoire de la Guyane, depuis les civilisations amérindiennes »*. Cayenne, Ibis rouge éditions.

Mitchell-Kernan Claudia (1972). « Signifying and marking, two Afro-American speech-acts ». In John J.Gumperz et Dell Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics* (pp.161-179). New York : Holt, Rinehart & Winston.

Moura, J-M. (2013) *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. Paris : PUF.

Molinié, Muriel (2004) Ecrire un journal d'apprentissage : vers une compétence biographique de l'apprenant de langue. *Dialogues et Cultures*, 23 : 169-176.

- (2005) Retracer son apprentissage : pour quoi faire ? *AILE*, 23 : 137-152.
- (2006) Introduction. Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. *Le Français dans le Monde*, 39 : 6-10.
- Mondada, Lorenza (2001) L'entretien comme événement interactionnel. In Michèle Grosjean et Jean-Paul Thibaud (éds), *L'espace urbain en méthodes* (p. 197-214). Marseille : Parenthèses.
- Moore, Danièle (1996) Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7 : 95-121.
- Murphy-Lejeune, Elisabeth (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.
- Myers-Scotton, Carol (1993) *Social motivations for code switching. Evidence from Africa*. Oxford : Clarendon Press.
- Navet, Eric (1984) Réflexions sur un projet d'enseignement adapté aux populations tribales de la Guyane française : l'exemple de Camopi. *Chantiers Amerindia* (supl.2, 9).
- (1994) Introduction. In Tiwan Couchili et Didier Maurel, *Contes des Indiens émerillons*. Paris : CILF et Kobue Olodju.
- Nimuendaju, Curt (1926) Die Palikur- Indianer und ihre Nachbarn, Elanders boktryckeri aktiebolag fjärde Följden. *Band 31/2*.
- Nimuendaju, Curt (2008) *Les Indiens Palikur et leurs voisins*. Présentation et notes de Pierre Grenand, traduit de l'allemand par Wolfgang Steiner & Joëlle Lecler. Paris/Orléans : Editions du comité des travaux historiques et scientifiques / presses universitaires d'Orléans, Coll. « *Encyclopédie palikur* ».
- North, Xavier (2006). Introduction. *Les Langues Modernes*, 1 : 9–11.
- Nunez, Joseph Jean-François et Isabelle Léglise. 2017. Ce que les pratiques langagières plurilingues au Sénégal disent à la linguistique de contact. In Michelle Auzanneau et Malory Leclère (eds.), *Espaces, mobilités et éducation plurilingues : éclairages d'Afrique ou d'ailleurs* (pp.99-119). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Oiara, Bonilla (2010) Capiberibe Artionka. Batismo de fogo. Os Palikur e o cristianismo. *Journal de la Société des américanistes* 96/1 | 2010.

Pepin, Nicolas (2000) Représentations de la communauté linguistique dans une famille francophone de Suisse romande. *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, 32 : 165-182.

Pérez Báez, Gabriela (2013) Family language policy, transnationalism, and the diaspora community of San Lucas Quiaviní of Oaxaca, Mexico. *Language Policy*, 12 : 27–45.

Piantoni, Frédéric (2009) La question migratoire en Guyane française. *Hommes et Migrations*, 1278 : 198-216.

-----(2008) Rapport final de recherche – L’ACSé, marché n° 2006 35 DED 03 / Lot 25 Guyane française - *Histoire et mémoire des immigrations en régions et dans les départements d’Outre-mer*.

Poisson, Yves (1990) *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Les Presses de l’Université du Québec.

Porcher, Louis & Violette Faro-Hanoun (2000) *Politiques Linguistiques*. Paris : L’Harmattan

Porst, Rolf (1996) Fragebogengenerstellung ». In Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdenek Stary et Wolfgang Wölk (eds.), *Kontaktlinguistik, contact linguistics, linguistique de contact* (pp.737-744). Berlin : Walter de Gruyter & Co, 737-744.

Pourtois, Jean-Pierre & Huguette Desmet (2004) Épistémologie des méthodes qualitatives. In Alex Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp.71-77). Paris : Armand Colin.

Puren, Laurent (2007) *Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX^e siècle*. In Isabelle Léglise et Bettina Migge (eds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés* (pp.279-295). Paris : IRD Editions.

Queixalós, Francisco (2000) Les langues de Guyane. In Francisco Queixalós et Odile Renault-Lescure (éds.), *As linguas amazonicas hoje* (pp.299–306). Sao Paulo : IRD-ISA-MPEG.

Quivy, Raymond & Luc Van Campenhoudt (2006) *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Radar, Emmanuelle & Le Pichon Emmanuelle (2019) « Mon français est un peu tordu, donc je m’excuse pour les mauvaises expressions » : langues, récits de vie et réappropriations identitaires. *Langage & Société*, 168/3 : 119-137.

Ramonienè, Meilutè (2019) Family and maintenance of the heritage language : the case of lithuanian diaspora ». In Shazaman Haque (ed.), *Politique linguistique*

familiale, enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire (pp.135-158). Lincom.

Renaud, Patrick (2004) Actions sur les langues et les situations linguistiques : observer les pratiques. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 9/2 : 81-94.

Renault-Lescure, Odile (2000) L'enseignement bilingue en Guyane française : une situation particulière en Amérique du Sud. In Jean-Michel Blanquer et Hélios Tringade (eds.), *Les défis de l'éducation en Amérique latine* (pp.231-256). Paris : IHEAL.

Renault-Lescure, Odile et Laurence Goury (2009) *Langues de Guyane*. La Roque d'Anthéron & Marseilles : Vents d'ailleurs & IRD éditions.

Renault-Lescure Odile & Bettina Migge (2009) Langues et école en Guyane. In Véronique Fillol et Jacques Vernaudo (eds.). *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (pp.49-66). Paris : L'Harmattan.

Ricento, Thomas (2006) Language policy: Theory and practice—An introduction. In Thomas Ricento (ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 10–23). Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Rasoloniaina, Brigitte et Alexandrine Barontini (2014) Pluralité et interaction des terrains et des approches en sociolinguistique. Introduction. *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 6/2 : 7-12.

Rostain, Stephen (2009) Le peuplement précolombien des Guyanes. In Odile Renault-Lescure et Laurence Goury, *Langue de Guyane*. La Roque d'Anthéron & Marseilles : Vents d'ailleurs & IRD éditions.

Shohamy, Elana (2006) *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London and New York : Routledge.

Sibille, Jean (2010) Les langues autochtones de France métropolitaine. Pratiques et savoirs. In Claude Gruaz et Christine Jacquet-Pfau. *Autour du mot: pratiques et compétences. Séminaire du Centre du français moderne. Tome II* (pp.69-85), Lambert-Lucas.

Silvestri, Elena (1996). L'alternance des langues dans une conversation familiale bilingue italo-canadienne. Thèse de doctorat. Université René Descartes Paris V.

Simon, Diana-Lee & Nathalie Thamin (2009) Réflexions épistémologiques sur la notion de biographies langagières. *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 4 : 7-22.

Spolsky, Bernard (2004) *Language Policy*. Cambridge University Press.

----- (2012) Family Language Policy – the Critical Domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33/1 : 3-11.

Steensig, Jakob (2012) Conversation Analysis and Affiliation and Alignment. In Carol A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.

Stivers, Tanya (2008) Stance, alignment, and affiliation during storytelling: when nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41 : 31-57.

Takeuchi, Masae (2006) The Japanese language development of children through the One parent-One language approach in Melbourne. *Journal of multilingual and multicultural*, 27/4 : 319-331.

Tiouka, Alexis (2012) *Mémento à l'intention de François Hollande, Sur la situation et les droits des peuples autochtones de Guyane*.

----- (2016) Stratégies amérindiennes en Guyane française. *Multitudes*, 3/64 : 199-210.

Téliér, Gérard (2007) *Le grand livre de l'esclavage, des résistances et de l'abolition*. Editions Orphie.

Thamin, Nathalie & Diana-Lee Simon (2010) Biographies langagières, compétences plurilingues et sentiments d'appartenance : enquête auprès des cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 7(2).

Thomason, Sarah Grey & Terrence Kaufman (1988) *Languages Contact, Créolization and Genetic Linguistics*. University of California Press.

Tuominen, Anne K (1999) Who decides the home language? A look at multilingual families. *International Journal of the Sociology of Language*, 140 : 59-76.

Unterreiner, Anne (2014) La transmission de la langue du parent migrant au sein des familles mixtes : une réalité complexes perçue à travers le discours de leurs enfants. In *Langage et société. Familles plurilingues dans le monde : mixités conjugales et transmission des langues*, 147.

Valdman, Albert (1989) Vers la déminorisation des créoles. Dans Bernard Py et René JEANNERET. *Minorisation linguistique et interaction* (pp.187-206). Genève : Droz.

Varro, Gabrielle (1987) Le bilinguisme d'enfants franco-américain. In Geneviève Vermès et Josian Boutet, *France, pays multilingue, Tome 2: Pratiques des langues*

de France (pp.143-155). Paris: L'Harmattan.

Vernaudon, Jacques, Odile Renault-Lescure & Isabelle Léglise (2014). Les langues en Guyane, en Nouvelle Calédonie, en Polynésie française. In Isabelle Nocus, Jacques Vernaudon et Mirose Paia (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer* (pp.101-124). Presses Universitaires de Rennes.

Ville, Isabelle & France Guérin-Pace (2005) Interroger les identités, l'élaboration d'une enquête en France. *Population*, 60(3), 277-306.

Violette, Isabelle (2014) L'immigration francophone en Acadie : langue, nation et minorité. *Minorités linguistiques et société*, 4 : 126–153.

Vion, Robert (2000) *La Communication verbale*. Hachette Education.

Watson-Gegeo, Karen A. (2004) Mind, language, and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88 : 331-50.

Wei, Li (1994) *Three generations, two languages, one family. Language choice and language shift in a Chinese community in Britain*. Clevedon : Multilingual Matters.

-----(2000). *The Bilingualism Reader*. London/New York : Routledge.

-----(2012) Language policy and practice in multilingual, transnational families and beyond. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 33/1 : 1-2.

Woolard, Kathryn (2008) Simultaneity and Bivalency as Strategies in Bilingualism. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8/1 : 3-29.

Zentella, Ana Celia (1997) *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Oxford, Basil Blackwell.

Zonzon, Jacqueline & Gérard Prost (1996) *Histoire de la Guyane*. Paris : Servedit.

Annexes

Annexe 1 : enquête sur les caractéristiques socioéconomiques des habitants des trois villages

Enquête du / avril 2018

Village E n°1 / Village E n°2 / Village **Philogène**

Sexe : H / F

Âge : ans

Lieu de naissance :

Nationalité :

1- Depuis quand êtes-vous arrivé à Saint-Georges ?.....

2- Depuis combien de temps habitez-vous dans le village ?.....

3- Où habitiez-vous avant d'arriver à Saint-Georges ?

4- Votre conjoint (e) parle-t-il (elle) le palikur ? Oui / non si non quelle langue parle-t-il ?

5- Est-ce que vos deux parents étaient palikur ? oui / non si non (père..... / mère.....)

6- Avez-vous été scolarisé à Saint-Georges ?..... ou ailleurs

7- Quel est votre niveau d'études ?

Niveau d'études	
Aucun diplôme	
Brevet des collèges, CAP, BEP ou équivalent	
Niveau BAC ou BAC obtenu	

BAC +2	
BAC +3	
BAC +4	
BAC+5	
Supérieur à BAC+5	

8- Avez-vous un emploi ? OUI / NON

9- Depuis quelle date exercez-vous cet emploi ?

10- Ou depuis combien de temps ?

(Ou pendant combien de temps avez-vous exercé cette activité ?.....)

11- Quelle est la catégorie socio-professionnelle :

1	2	3	4	5	6
Agriculteurs	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers
10- Agriculteur (salariés de leur propre exploitation)	21- Artisans, commerçants et chefs d'entreprise 22- Artisans (salariés de leur entreprise) 23- Commerçants et assimilés (salariés de leur entreprise) 24- Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus, salariés de leur entreprise.	31- Professions libérale (exercée sous statut de salarié) 33- Cadre de la fonction publique 34- Professeurs, professions scientifiques 35- Professions de l'information des Arts et des Spectacles 37- Cadre administratifs et commerciaux d'entreprises 38- Ingénieurs et cadres techniques d'entreprises	42- Professeurs des écoles 43- Professions intermédiaires de la santé et du travail social 44- Clergé, religieux 45- Professions intermédiaires administratives de la fonction publique 46- Professions intermédiaires et commerciales des entreprises 47- Technicien 48- Contremaîtres, agents de maîtrise	52- Employés civils et agents de service de la fonction publique 53- Policiers, militaires et agents de surveillance 54- Employés administratifs d'entreprise 55- Employés de commerce 56- Personnel des services directs aux particuliers	62- Ouvriers qualifiés de type industriel 63- Ouvriers qualifiés de type artisanal 64- Chauffeurs 65- Ouvriers qualifiés de la manutention du magasinage et du transport 67- Ouvriers non qualifié de type industriel 68- Ouvriers non qualifiés de type artisanal 69- Ouvriers agricoles et assimilés

--	--	--	--	--	--

Nomenclature INSEE (2017)

12- Quelles langues parlez-vous à vos enfants ?

13- En quelle langue ils vous répondent.

Annexe 2 : Autorisation d'enquête dans les écoles

Saint-Georges, le 03 janvier 2014

Objet : demande d'autorisation

M. le Directeur de l'Ecole Pascal Joinville,

Dans le cadre d'une thèse de doctorat que j'effectue à l'université de Guyane, j'aurai
souhaiter effectué une enquête auprès de tous les élèves des classes du CE1 au CM2 de

l'école Pascal Joinville de Saint-Georges. Pensez-vous que cela soit possible ?

Dans l'attente d'une réponse favorable de votre part

Recevez M. le Directeur mes cordiales salutations.

Isabelle MARTIN (PE à L'école Pascal Joinville à Saint-Georges



Saint-Georges, le 03 janvier 2014

Objet: Demande d'autorisation

M. le Directeur de l'Ecole Henri Sulny,

Dans le cadre d'une thèse de doctorat que j'effectue à l'université de Guyane, j'aurai
souhaiter effectué une enquête auprès des élèves des classes du CP présents dans l'école
Henri Sulny de Saint-Georges. Pensez-vous que cela soit possible ?

Dans l'attente d'une réponse favorable de votre part

Recevez M. le Directeur mes cordiales salutations.

Isabelle MARTIN (PE à l'école Pascal Joinville à Saint-Georges)



Saint-Georges, le 03 janvier 2014

Objet : demande d'autorisation

M. le Directeur de l'Ecole Rozé Gabin,

Dans le cadre d'une thèse de doctorat que j'effectue à l'université de Guyane, j'aurai souhaité effectuer une enquête auprès des élèves les deux classes qui compose l'école Gabin Rozé. Pensez-vous que cela soit possible ?

Dans l'attente d'une réponse favorable de votre part

Recevez M. le Directeur mes cordiales salutations.

Isabelle MARTIN (PE à l'école Pascal Joinville à Saint-Georges



Date: 09/06/2021 (10:38:25 GFT)
De: "Th. DE LACAZE" <Thierry.De-Lacaze@ac-guyane.fr>
À: Mathiot Sebastien <Sebastien.Mathiot@ac-guyane.fr>
Objet: Re: EEPU Joinville PASCAL - URGENT : sollicitation de Mme MARTIN / Thèse

Texte (6 Ko)

Monsieur le directeur,

La demande est accordée.

Cordialement,



DE LACAZE Thierry
Inspecteur de l'Éducation Nationale CCPD
Circonscription Matoury1-Régina-Oyapock
Centre commercial Makoupy - 97351 Matoury
T: 0594 27 1985
www.ac-guyane.fr | Facebook | Twitter

Le 09/06/2021 à 07:46, Mathiot Sebastien a écrit :



*École Joinville Pascal
97313 Saint Georges
Guyane française*

Sébastien Mathiot
Directeur EEPU Joinville PASCAL

Bourg de Saint Georges de l'Oyapock (97313)
Tel(s): 0594 28 06 98 / 0694 28 66 84
www.ac-guyane.fr | Blog de l'école

Répondre

Transfert

Supprimer

Fwd: EEPU Joinville PASCAL - URGENT : sollicitation de Mme MARTIN / Thèse

Date: 10/06/2021 (19:24:40 GFT)

De: Mathiot Sébastien

À: Martin Isabelle

Pièces jointes:  Message transféré (9 Ko)

L'expéditeur de ce message vous demande un avis de livraison (MDN) lorsque vous aurez lu ce message. Cliquez sur [ICI](#) pour envoyer un message de notification.

 Message HTML (2 Ko)

Mme MARTIN,

M. L'inspecteur de l'Education Nationale valide votre demande.

Bien à vous,



Ecole Joinville Pascal
97313 Saint Georges
Guyane française

Sébastien Mathiot
Directeur EEPU Joinville PASCAL

Bourg de Saint Georges de l'Oyapock (97313)
Tel(s): 0594 28 06 98 / 0694 28 66 84
www.ac-guyane.fr | Blog de l'école

Annexe 3 : questionnaire d'enquête auprès des élèves des écoles de Saint-Georges de l'Oyapock

Questionnaire sur les pratiques langagières et représentations vis-à-vis des langues premières
des élèves de Saint-Georges.

Date :

Profil des élèves

Âge :

Sexe : G / F

Classe : CP - CE1 - CE2 - CM1 - CM2

Ecole : Henri Sulny / Pascal Joinville / Gabin

Nom du professeur de la classe :

Répertoire langagier des élèves.

Les langues premières dans le milieu familial

1. Quelles langues parlais-tu avant d'aller à l'école ?
2. Quelles sont les langues premières de ton père ?
3. Quelles sont les langues premières de ta mère ?
4. Quelles autres langues as-tu apprises ?

Les langues parlées en famille

5. Dans quelle(s) langue(s) te parle ton père?
6. Dans quelle(s) langue(s) parles-tu à ton père ?
7. Dans quelle(s) langue(s) te parle ta mère ?
8. Dans quelle(s) langue(s) parles-tu à ta mère ?
9. Dans quelle(s) langue(s) te parlent tes frères et soeurs ?
10. Dans quelle(s) langue(s) parles-tu à tes frères et soeurs ?
11. Dans quelle(s) langue(s) te parlent tes grands-parents ?
12. Dans quelle(s) langue(s) parles-tu à tes grands-parents ?
13. Dans quelle(s) langue(s) parles-tu à tes voisins ?
14. Dans quelle(s) langue(s) te parlent tes voisins ?
15. Dans quelle(s) langue(s) te parlent tes amis(es) ?
16. Dans quelle(s) langue(s) parles-tu à tes amis(es) ?
17. A la maison, tes parents t'obligent-ils à parler des langues particulières ? oui / non
Lesquelles ?
18. Dans les langues que tu parles quelle est celle que tu trouves la plus belle ?
19. Dans les langues que tu parles quelle est celle que tu trouves la moins belle ?
20. Dans les langues que tu entends à l'école quelle est celle que tu trouves la plus belle ?
21. Dans les langues que tu entends à l'école quelle est celle que tu trouves la moins belle ?
22. Dans les langues que tu entends parlées par tes amis(es) quelle est celle que tu trouves la plus belle ?

23. Dans les langues que tu entends parlées par tes amis(es) quelle est celle que tu trouves la moins belle ?

Les langues parlées à l'école

24. Dans quelle (s) langue(s) te parle ton professeur ?

25. Quelle (s) langue (s) parles-tu avec tes camarades dans la salle de classe ?

26. Quelle (s) langue (s) parles-tu à l'école avec tes camarades pendant la récréation ?

27. Quelle est la langue la plus facile à parler pour toi ?

Pourquoi ?

28. Quelle est la langue la plus difficile à parler pour toi ?

Pourquoi ?

Quelle prise en compte de la langue première dans la pratique de la classe ?

Considération de la langue première des élèves en classe

29. Aimerais-tu que l'enseignement dans la classe soit fait en langue palikur / créole guyanais / portugais / saamaka ?

Pourquoi ?

30. Serais-tu intéressé par certaines activités dans la classe dans une langue autre que le français? oui /non Lesquelles ?

31. Souhaiterais-tu que ton professeur te parle dans une autre langue quelque fois ?

Laquelle ? palikur / créole guyanais / portugais / saamaka

32. Penses-tu qu'à l'école on ne parle pas assez la langue palikur / créole guyanais / portugais / saamaka ?

Pourquoi ?

La langue première en classe facteur de motivation

33. Penses-tu que la langue (palikur = L1 ...) pourrait t'aider à mieux réussir à l'école ? oui / non

Comment ?

34. Si l'on te parlait en (palikur...) en classe serais-tu plus à l'aise pour t'exprimer ?

Pourquoi ?

35. Est-ce que si quelqu'un dans la classe t'expliquait les exercices en palikur / en créole guyanais / en portugais / en saamaka tu comprendrais mieux ?

Pourquoi ?

36. Quand tu es avec l'ILM es-tu content de parler la langue palikur ? oui / non

Pourquoi ?

37. Serais-tu content de pouvoir parler en palikur dans la classe aussi ? oui / non

Pourquoi ?

38. Serais-tu content de pouvoir parler en créole guyanais dans la classe aussi? oui/ non

Pourquoi ?

39. Serais-tu content de pouvoir parler en portugais dans la classe aussi ? oui / non

Pourquoi ?

40. Serais-tu content de pouvoir parler en saamaka dans la classe aussi? oui / non
Pourquoi ?

Annexe 4a : entretien Célia

160120_0001

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 160427

Enquêtrice

- +[pap] bonjour Célia'

Célia

• eh bin... // moi ma différence de culture moi comment je l'ai vécue quand j'étais petite je me rappelle un peu . c'est.. +[b] / je sais que j'étais petite je parlais la langue maternelle c'était palikur // mais en entrant à l'école euh. / [b] je crois que...euh / je crois que ma mère. / par rapport elle pensait que peut-être que si je parlais palikur bin [mic] j'aurai des problèmes pour parler français // alors elle m'avait interdit de parler palikur // mais comme elle c'était pas une personne qui était allée à l'école alors elle me parlait en palikur / en palikur [chant de coq] je comprenais mais j'avais interdiction de répondre en palikur c'était / je parle français et.. comme mon père lui c'était plutôt .. pas comme maintenant il est relaché il parle en créole maintenant mais avant il parlait français français avec moi tout le temps / alors c'était. / ça a été plus simple / euh...j'crois que au bout. de. / [mic] à l'âge de mes six ans je parlais plus du tout / mais j'ai toujours continué à comprendre / jusqu'à maintenant // euh.. / qu'est-ce tu veux savoir' je sais pas moi [rire]

Enquêtrice

- tu dis c'que tu veux / tu parles de c'qui te tiens à cœur

Célia

- c'qui me tiens à coeur / euh..

Enquêtrice

- ton enfance //

Célia

• bin.. / [pf] / pour moi j'pense que c'est une perte mais euh.. au fond comme tout le monde me dit.. / que que peut-être je parle palikur peut-être que je me dis oui je parle mais je trouve que c'est.. // je suis un peu bloquée pour parler / maintenant // je préfère rester...les gens me parlent je réponds en créole ou en français comme ils veulent mais je parle pas je trouve que. ça me gêne // j'ai comme si c'est peut-être euh.. / peut-être euh je sais pas c'est généré par euh / par le fait de.. / comme on m'avait interdit de parler hein ben peut-être que ça a généré une honte / de parler la langue / donc c'est resté jusqu'à maintenant // [conv] c'que je peux te dire c'est ça /

Enquêtrice

- et euh .. à l'école comment ça s'est passé pour toi / depuis que t'étais petite'

Célia

• euh.. j'crois que ma première année.. euh.. +[pron=pif] ma mère me raconte / que.. j'ai par je parlais en palikur avec la prof [rire]

Enquêtrice

- c'est bien [rire]

Célia

- euh voilà elle aime bien me raconter ça c'est .. quand la prof donnait des. / des. j'crois des trucs là pour colorier / des feuilles avec des dessins pour colorier et puis j'crois qu'elle m'avait oublié j'ai demandé à la à la prof / j'ai euh .. j'ai demandé mais en palikur j'ai demandé / euh.. / de me donner une feuille mais je lui ai demandé en palikur donc elle a pas compris elle est restée commença elle m'a regardé [pf] et puis quand elle elle a attendu que. l'école soit terminée puis elle a parlé avec ma mère elle a dit comme ça que madame' quelle langue votre enfant parle'/ parce que j'ai pas compris elle m'a demandé quelque chose mais j'ai pas compris [b] et puis après moi je lui ai j'ai dis à ma mère et ma mère a dit ah.. mais / elle a demandé une feuille [conv] elle a dit ah. et puis c'est là qu'elle a su que / et puis elle a demandé à ma mère ça ça les intéresse mais. / ma mère j'pense qu'elle a été un peu gênée au niveau de ça plus / ce qui fait que ça a généré ça //

Enquêtrice

- +[pron=ch] /

Célia

- j'crois qu'c'était pas tellement. / parce que. / elle elle était pas vraiment comme j'tai euh.. / elle est pas vraiment allée à l'école et puis / euh eux ils ont plutôt grandi ils étaient pas obligés d'aller à l'école / ils étaient restés. / quand les gens allaient à l'école eux ils étaient plutôt dans l'abattis tu vois c'était ça /ils étaient plutôt recentrés entre eux [b]

Enquêtrice

- t'as vécu ici'

Célia

- +[bb] non moi j'ai grandi à Cayenne / j'ai grandi à Cayenne mais j'ai toujours rest euh. été en lien avec ma famille / je venais souvent / souvent c'était euh.. / bof je les connaissais tous hein depuis machin depuis.. / je venais même souvent avec eux / je je. je.. laissais l'école des fois parce c'était c'était pas vraiment obligé quoi comme maintenant avec les lois tout ça / euh. / je parlais je venais avec eux. je restais des mois. après je repartais [rire] // c'est ça / [b] euh... //

Enquêtrice

- comment toi t'as vécu. la scolarisation / l'école'//

Célia

- moi j'ai vécu. / [conv] bin.. euh / disons que je parlais pas vraiment je disais pas. [chant d'oiseau et conv] euh.. tu vois / par rapport à ma couleur de peau je préférais prendre derrière ma couleur de peau je disais qu'j'étais / une créole sans mélange / je ne disais +[b] pas qu'j'étais. +[b] que j'avais d'autre origine / euh. c'est j'crois que j'ai commencé a assumer mes origines à partir du collège / je crois non. / en. cinquième ou en quatrième /

Enquêtrice

- ici'/

Célia

- non toujours à Cayenne / [aboiements de chien] / +[bb]

Enquêtrice

- et pourquoi'/

Célia

- je trouvais que c'était pas vraiment important / de parler de mes origines / +[conv] j'trouvais ça un peu ridicule aussi tu vois +[rire] / hmmm ///

Enquêtrice

- je sais pas qu'est-ce que t'aimerais dire encore'

Célia

- euh... // comment / comme qu'est-ce que j'aimerais dire / je sais pas moi / +[b] / peut-être qu'il y ait. un peu plus place pour les langues maternelles je pense / y'en a beaucoup / c'est bien maintenant ils ont mis. euh.. j'crois le créole c'est. / c'est au niveau c'est à l'école c'est appris tout ça / c'est bien mais il n'y a pas que le créole y a aussi. les langues d'origines même de la Guyane même c'est.. / les amérindiens / +[aboiements de chien] / et.. je pense qu'on les met pas assez en valeur +[aboiements de chien] / je sais que. il me semble que les galibi ils ont fait le nécessaire / mais c'est plus chez eux / mais. nous les palikur on s'est pas encore mis en avant tu vois / +[pron=pif] on est.. resté en arrière toujours / et de plus en plus maintenant la langue se perd /

Enquêtrice

- tu constates ça même dans le village!'

Célia

- chez nous tu sais on est on est resté déjà euh.. premièrement ici chez nous / on a déjà la langue origine / et maintenant on va dire que.. on parle pas euh.. +[bb] on parle pas la première langue même du palikur / on parle la deuxième génération comme on dit maintenant / on parle la langue soleil [mic] oui y a y a deux +[mic] y y a comme vous dites qu'il y a une langue soutenue en français hein ben y avait euh. y a une partie qu'était soutenue et c'était la première langue / nous euh.. on est la deuxième génération les enfants à partir de mère comme ça / et la langue soleil les enfants on parle différemment / des personnes on peut s'trouver euh en présence d'une personne / d'une personne qu'est âgée au niveau des palikur / il va te dire quelque chose / euh.. dans machin dans at / dans ta langue mais tu comprendras pas / peut-être qu'il peut nommer. la table euh. / euh.. / +[bb] / de cette façon comme euh.. d'une autre façon et nous on la connaît pas tu sais / c'est différent / si.. / si t'as pas grandi avec les grandes personnes hein ben tu connais pas /

Enquêtrice

- ok /

Célia

- tu vas te dire qu'ils parlent autre chose ou des des trucs +[rire] ou autres / +[rire] des couillonades comme on dit nous les jeunes +[rire] / mais pourtant c'est ça / y a deux y a deux façons / et maintenant elle est perdue et. encore maintenant c'est plus grave maintenant euh.. / euh.. je sais pas peut-être par rapport à la télé [b] / euh.. la radio les choses comme ça peut-être aussi on essaye on essaye de côtoyer un peu plus / les.. / on est plus tellement renfermé en communauté donc on essaye de côtoyer les autres personnes dans la commune / euh. et. ce qui fait je pense les jeunes ils perdent / ils essayent pas de se recentrer sur la langue / et ils se disent maintenant que ça a pas tellement d'importance tu vois / ils essayent même pas non plus de poursuivre / ils savent pas c'est quoi les danses ils connaissent plus les danses / euh. ils se sont plus tournés vers la religion / euh.. en se disant que les traditions qu'on avait / c'est / c'est pas bien des choses comme ça / moi je sais pas d'où ça sort mais c'est ça / euh.. donc ils ont / quasiment ils ont presque tout oublié / là ils sont restés ils font y a c'est les mamans j'crois toujours qui sont restées à faire des paniers des choses des vanneries / mais. / ils font un peu n'importe quoi avant c'était / quand tu faisais des vanneries y avait des symboles / y avait des symboles dessus quand tu vois y a un dessin mais en fait c'était peut-être on te dit là c'est une patte de tigre ce dessin-là / là c'est.. euh. le dessin de je sais pas moi / un poisson / ouais y avait chaque symbole mais là maintenant ils font / +[chant de coq] c'est du n'importe comment / c'est

plus respecté /

Enquêtrice

- +[bb] hmm / +[b] et au niveau de la langue est-ce que la langue est transmise'

Célia

- chez nous oui / ça va toujours / [bruit de moteur] chez nous oui on essaye de la garder [bruit de moteur] je pense qu'on essaye que plus de la garder parce que les enfants eux ils sont nés ils grandissent ils partent / la première langue qu'ils parlent c'est vraiment la langue maternelle / après.. / j'ai vu que ça se vérifiait ce que ma mère me disait que bon / d'un côté on empêche de parler la langue maternelle mais / [bruit de moteur] je pense que la langue maternelle est plus notre richesse que de parler la langue nationale [bruit de moteur] c'est vrai que les enfants prennent plus de temps pour parler français parce que j'ai vu que. y a ma cousine elle a son dernier garçon / il est rentré à l'école vers je crois / trois ans quatre ans / euh c'est tout récemment il a sept ans c'est maintenant qu'il commence à parler français / hmm

Enquêtrice

- ah d'accord /

Célia

- et c'est des fois il hésite sur les mots toujours / [b] euh. +[tx] y a aussi +[conv] j'ai un cousin qui vient de terminer le collège / il est pas trop certain des fois peut-être ils vont à l'école moi je me dis d'un côté qu'ils vont à l'école mais. peut-être qu'ils n'osent pas demander la compréhension des mots / donc ils hésitent à parler français parce qu'ils sont pas sûrs de ce qu'ils vont dire / euh / d'un côté c'est bon d'un côté c'est pas bon tu +[rire] vois / et mais' au niveau de la langue maternelle ils l'ont gardé mais au niveau du français c'est une mauvaise combinaison / qu'ils parlent

Enquêtrice

- +[chant de coq] et qu'est-ce qui pour. pour selon toi aider à ce qu'ils parlent les deux langues bien correctement /

Célia

- alors euh. parler les deux langues correctement moi j'dirais que la langue maternelle c'est bien ils font déjà beaucoup euh / les pa les mamans les papas parlent dans la langue déjà pour eux donc c'est bon pour eux ça ça tient de ce côté-là / mais au niveau du français c'est à l'école [chant de coq] ça c'est sûr / mais. je pense que / si je prends mon côté palikur je dirai que on est plutôt renfermé sur nous-même / +[chant de coq] et. même si y a quelque chose qui nous gêne peut-être qu'on comprend on demandera pas et. il faudrait peut-être faire des choses à part à côté pour nous / pour revenir dessus / à ce moment ça. / ça les soulagera peut-être ils ils approfondiront et connaîtront la signification de c'est ça le problème avec eux / peut-être travailler la compréhension des mots avec eux / parce que c'est c'est plus ça ils comprennent pas vraiment ce qu'ils veulent dire [chant de coq] parce que c'est pour ça des fois on se retrouve avec euh / des personnes ils vont faire des papiers / en ville on voit ça souvent si on fait attention / quand ils vont faire des papiers tu vois des jeunes qui ont des documents et ils sont sortis du collège / tu vois ils sont avec des documents ils te disent euh. aide-moi à remplir ça alors que c'est évident c'est écrit pour moi c'est évident moi je vois que c'est écrit nom / prénom tout ça des fois +[rire] je discute avec mon neveu pour ça +[chant de coq] parce qu'il est grand il est sorti il a vingt ans maintenant / mais. il vient me dire me voir pour remplir des papier lui alors que j'aurai pas dû en remplir / parce qu'il y a des choses simples comme nom prénom adresse normalement il aurait dû être capable de le faire / tu vois +[chant de coq] mais il me dit quand j'lui dit ben ça tu fais quand des fois moi je suis un peu [mic] je vais dire euh t'as bien compris [mic] +[pron=pi] j'te regarde / après j'lui dis il me dit et ben c'est quoi là et ben je te dis c'est

nom *[chant de coq]* et puis il me regarde comme ça *{signe avec les yeux}* / même le mot nom il comprend pas mais c'est toi' c'est ton nom c'est ça / il s'appelle John j'ai dit et ben c'est John tu t'appelles John ben tu mets ça / c'est pas ça vient pas c'est pas logique pour eux tu vois /

Enquêtrice

- pourtant il a été à l'école jusqu'en qu'elle classe /

Célia

- jusqu'en troisième +*[chant de coq]* /

Enquêtrice

- donc euh y aurait un travail à faire au niveau de l'école tu penses'

Célia

- voilà

Enquêtrice

- de quel type'

Célia

- +*[chant de coq]* moi comme je t'ai dis moi c'est plus approfondir la compréhension avec eux / parce que moi j'pense qu'ils ont peur *[chant de coq]* ils vont pas te dire qu'ils ont +*[chant de coq]* qu'ils ont pas compris ça ils vont pas vouloir revenir dessus / si ça avance ça avance +*[b]* / c'est comme ça /

Enquêtrice

- et est-ce que tu penses que l'école est adaptée justement pour les élèves palikur entre autres/

Célia

- +*[chant de coq]* si on veut oui et non à la fois je dirai / parce que c'est.. +*[chant de coq]* / moi je dirai que. / oui c'est adapté parce qu'il faut pas qu'ils soient renfermés comme comme euh / comme les anciens ont été renfermés qui vivent en communauté on vit déjà habituellement on vit déjà en communauté / euh notre maison on est enfermés on est en village c'est que entre nous on est pas / on est pas intégré aux autres / aux autres personnes aux créoles on va dire on est pas intégré à ça on est / on est plus on est regarde Espérance / Espérance c'est que des amérindiens y a pas y a pas d'autres personnes / euh.. / donc moi je dis c'est bon euh oui c'est une façon de les intégrer +*[chant de coq]* à la vie de la commune complètement / pour qu'ils euh pour qu'ils soient pas détachés des autres / +*[chant de coq]* et en même temps ça ça fait aussi qu'ils soient pas comme si ils sont +*[mic]* ils sont pas +*[pron=pi]* +*[mic]* mais si on même temps on disait que c'est pas fait pour eux / hin ben ça s'rait comme un rejet +*[chant de coq]* tu vois / mais après je pense qu'il y aurait des cours supplémentaires à leur donner quoi / +*[chant de coq]*

Enquêtrice

- des cours de quel type'/

Célia

- *[bb]* j'sais pas moi +*[chant de coq]* des.. / comme des cours de soutien qu'on donne / mais. ça s'rait / ça s'rait voir à s'adapter à eux quoi/ ça dépend de leurs soucis mais moi j'dirai que c'est plus de la compréhension les choses comme ça

Enquêtrice

- mais en quelle langue'/ français toujours'

Célia

• en français toujours / peut-être qu'il faudrait. +[chant de coq] peut-être peut-être qu'il faudrait faire les deux à la fois / du français peut-être même euh / +[bb] même le créole des fois ils ont des problèmes dessus alors franchement / [conv] y a ceux qui parlent pas créole hein' [rire] oui [rire] / y a ceux qui parlent pas créole ils sont. c'est bizarre pour eux / alors c'était vraiment faire euh / français et palikur à la fois / c'était plus ça [chant de coq] /

Enquêtrice

• tu penses que ça ça aiderait beaucoup'

Célia

• oui

Enquêtrice

• ça s'rait une solution pour eux // et avec euh ta famille dans ta famille toi tu parlais euh. quelle langue avec eux' /

Célia

• moi j'parlais créole

Enquêtrice

• depuis jeune'

Célia

• oui

Enquêtrice

• t'as toujours parler en créole'

Célia

• hmm /

Enquêtrice

• ta mère tes grands-parents' /

Célia

• j'ai pas vu mes grands-parents +[rire]

Enquêtrice

• tu les as pas connu'

Célia

• non

Enquêtrice

• d'accord / toujours créole pas palikur' /

Célia

• des fois ça m'arrive de dire un mot en palikur quand ils sont en train de m'énervé mais pas +[aboiments de chien] pas' le parler mais le plus souvent non / des fois même à ce moment ils disent tu parles palikur mais tu veux pas le faire c'est tout/ +[aboiment de chien] et euh

Enquêtrice

• et tu te sens comment' [aboiments de chien + chant de coq]

Célia

• je sens que je pourrais parler mais en même temps je me dis je me dis que p'têt que je suis pas sûre des mots tu vois ça revient au même maintenant dans le contraire de de ce qui va pour

eux mais moi ça me revient vers moi mais pourtant quand [bb] / des fois quand mes cousines on fait je sais pas des trucs des fois on essaye de faire euh. / tu vois quand y a des gens qui demandent euh de faire la traduction de telle chose et puis / elles sont là elles parlent hein logiquement elles parlent après elles sont bloquées un peu et puis après je leur dis elles sont en train de donner des mots après elles ont dit non c'est pas ça ça correspond pas à ça tu vois je sais qu'en logique c'est pas ça ça ne correspond pas je connais la définition clairement c'est quoi le mot mais. mais je me vois pas tu vois le dire / des fois quand elle cherche elle cherche bin je dis non c'est un autre mot c'est pas ça / +[rire]

Enquêtrice

- pourquoi'

Célia

- parce qu'en logique je le sais tu vois dans la tête je le sais / c'est que c'est pas ce mot la qui va pour ça/ elle passera pas dans ce sens / ha euh. / parler c'est logique pour eux mais en écrit quand elles sont en train de chercher pour écrire c'est comme si elles cherchaient des choses compliquées +[rire] / +[chant de coq] /

Enquêtrice

- pour toi euh enfin depuis jeune donc toi tu parles créole avec ta maman mais ta maman te parle quelle langue depuis que t'es petite elle te parle'

Célia

- en palikur

Enquêtrice

- en palikur'

Célia

- hmm /

Enquêtrice

- et ton père en français et créole'/

Célia

- hmm /

Enquêtrice

- les deux'/

Célia

- voila /

Enquêtrice

- d'accord / donc ça veut dire [chant de coq] que tu parles trois langues'

Célia

- +[rire] si on veut si on le dit comme ça / mais c'est vrai que j'ai aucune euh j'ai aucun problème de compréhension c'est ça j'comprends très bien [chant de coq]

Enquêtrice

- les trois'

Célia

- voilà / euh j'comprends très bien euh. / ma famille y a une partie y a mes belles sœurs elles parlent pas créole bon ben elles parlent qu'en palikur mais elles sachent elles savent qu'elles

peuvent me parler et je comprendrais c'qu'elles ont besoin /

Enquêtrice

- hmm ok / c'est bien ça +[chant de coq] // qu'est-ce que tu veux dire de plus'/

Célia

- j'ai rien à dire de plus +[rire] +[chant de coq] /

Enquêtrice

- et.. / donc toi quels s'raient concrètement les bienfaits qu't'attendrais de l'école' qu'est-ce que t'attends que l'école' fasse pour aider justement /

Célia

- hum. +[chant de coq] qu'est-ce que j'attendrais'/ euh. / pour vraiment aider euh. / les enfants amérindiens c'est plutôt intégrer les deux langues / mais en même temps / ça s'rait. parce que en général quand on va à l'école c'est pour apprendre le français tout ça / bon / on peut apprendre le français mais. il faut aussi que d'un côté il y a / [chant de coq] euh.. / d'un côté comme s'il y a une heure à part où / où peut-être je sais pas moi y aurait un prof palikur euh et français en même temps qui. / qui demanderait peut-être je sais pas moi quel cours ils ont fait là et peut-être c'qui ont pas compris et puis qu'il revienne dessus et peut-être si ils ont pas compris de cette façon qu'il traduise d'une autre façon tu vois / à ce moment je pense que ça ferait tilt dans la tête des enfants et puis ils comprendraient +[chant de coq] //

Enquêtrice

- euh.. / toi quel rapport t'as eu avec l'école toi justement'/ quand t'étais petite quand t'allais à l'école c'était quoi'/

Célia

[chant de coq] moi / moi quand j'allais à l'école moi j'étais toujours dans mon coin / ouais / j'étais toujours à part des.. / des autres / je me sentais pas vraiment.. +[chant de coq] / disons que ça m'intéressait pas j'étais plutôt vraiment à côté je. je m'en fichais un peu / ça me euh.. / pour l'étude l'étude j'étudiais / mais.. être intégré à aux autres personnes / non [chant de coq] c'est plus quand j'ai grandi que. / même je vais te dire peut-être à dix-sept ans'/ j'ai commencé à / interagir avec les autres personnes d'autres / de. d'autres communautés / franchement non / j'ai je me suis toujours sentie à l'aise avec / avec mes confrères amérindiens / je suis plus à l'aise avec eux / même dans [chant de coq] au niveau de la famille / du côté de mon père / j'suis pas à l'aise avec avec euh ses sœurs il a plus il a plus de sœurs que de frères hein / mais je suis pas à l'aise avec mes tantes hein / [bb] euh.. / disons que moi je dirai que / tu sais euh moi je trouve que d'une manière / y a une de mes tantes qui m'ont dit / tu sais euh elle a dit à sa sœur / not' nièce n'aime pas les personnes qui font les diez / parce que. ça me fait j'ai l'impression que / j'ai l'impression que les créoles prennent euh se prennent plus supérieurs qu'aux amérindiens / moi ce qui fait que moi j'aime pas / rester côtoyer comme ça tu vois / si je sens qu'à un moment / tu sais j'aime bien observer / que les gens ne remarquent pas j'aime bien observer / si je remarque à un moment que / t'es comme ça avec euh / telle personne telle personne / ben.. / pour moi c'est bon je t'ai déjà cadré dans un / dans / une façon dans / je lui dirai hin ben celui-là euh / j'sais pas moi air supérieur / euh. méprisant des choses comme ça tu vois / c'est dans la tête c'est comme ça / euh +[bb] avec les amérindiens bon je vais dire que en général +[pron=pi] n'est pas parfait / mais.. ils sont / spécial en train de faire des / moi je dis qu'ils font radio cancan [rire] mais tu sais tu peux.. aller parler avec eux t'as pas besoin de je sais pas moi / peut-être que si je sors chez un créole faut que je m'habille au top tu vois' je dirai ça / c'est comme ça / quand je vais

aller chez un amérindien j'ai pas besoin de m'habiller si.. si je me suis habillé peut-être je sais pas moi de façon [conv] débrayé des choses comme ça / je m'en fou j'peux aller chez lui / +[conv] voilà la différence comme ça je peux te dire le rapport / +[conv] euh.. le créole a toujours une affaire de prestance l'amérindien non / +[conv] voilà mon rapport [rire] mais ça m'empêche pas d'être à l'aise avec / les créoles mais euh. / j'fais toujours attention tu vois / +[rire] //

Annexe 4 b : entretien Laure

160121_0002

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 160429

Enquêtrice

- aller je t'écoute alors

Laure

- +[aboiements de chien] ah euh j'm'appelle Labonté Laure j'ai vingt-cinq ans j'habite à Saint-Georges depuis que je suis petite' j'ai fait ma scolarité ici et. j'ai terminé en troisième voilà' et pi j'avais on avait pas des moyens pour aller à Cayenne et pi je suis pas allé plus loin /

Enquêtrice

- c'est déjà bien'

Laure

- et à présent je suis à la recherche d'un emploi

Enquêtrice

- quand t'étais p'tite +[aboiements de chien] comment ça s'passait chez toi avec tes parents ' avant que tu rentres à l'école justement et

Laure

- bin je me rappelle pas non je sais qu'y avait ma mère simplement voilà +[aboiements de chien]

Enquêtrice

- et euh à partir du moment où t'es rentré à l'école dis-moi comment tu as ressenti qu'est-ce qui s'est passé pour toi quand t'as été à l'école euh voilà

Laure

- je me rappelle pas bien de mes années à l'école hein' quand j'étais petite

Enquêtrice

- même quand t'étais plus grande un p'tit peu plus grande p'têt'/ chez toi tu parlais quelle langue à la maison avec ta maman

Laure

- bin le palikur et maintenant y a le créole on parlais deux et quand moi je suis dehors et bin je dois parler le français

Enquêtrice

- pourquoi tu dois parler le français'

Laure

- parce que c'est comme ça comme ça je m'habitué plus rapidement à parler /

Enquêtrice

- mais euh on ne t'a pas imposé de parler le français

Laure

- non

Enquêtrice

- non et euh et à l'école comment tu faisais'

Laure

- euh c'est le français aussi /

Enquêtrice

- le français'/ c'était pas trop difficile'

Laure

- non y avais c'était pas trop difficile mais j'étais timide je parlais pas beaucoup c'est ça

Enquêtrice

- et c'étais difficile pour toi'/ en français à l'école'

Laure

- oui je comprenais pas beaucoup de choses mais / j'essayais toujours /

Enquêtrice

- et toi euh comment tu voyais + [*l'enquêtrice interpelle une autre personne présente*] / pour toi euh j'sais euh pas qu'est-ce que tu pensais de l'école'/

Laure

- de l'école' / j'étais à l'école euh. / primaire je crois / bin ouais même aujourd'hui je pense il faut vraiment avoir des gens à surveiller les enfants parce que. / + [*pron=pif*] les enfants se bagarrent ou bien en train d'embêter les autres

Enquêtrice

- et au niveau de c'que. ce qui est proposé pas pas à l'école tu sais dans les apprentissages c'qu'on c'qu'on apprend aux élèves est-ce que tu penses toi t'as des enfants'

Laure

- oui

Enquêtrice

- ouais' toi tu leur parles quelle langue tu parles quelle langue avec tes enfants'

Laure

- le palikur

Enquêtrice

- plus le palikur

Laure

- pour apprendre à parler parce que là ils parlent ils parlent que le créole et y a des jours ils mélangent avec le français mais /

Enquêtrice

- mais à la maison c'est / en palikur'

Laure

- oui c'est plus son père qui parle avec eux

Enquêtrice

- en palikur'

Laure

- oui

Enquêtrice

- et toi alors' tu parles palikur avec eux'

Laure

- y a des jours que je parle palikur avec eux +[mic] et des jours créole le créole ils comprennent plus

Enquêtrice

- et toi tu parles plus créole avec eux et le papa plus palikur' ah d'accord et euh.. est-ce que toi par exemple je sais pas euh chez toi enfin +[mic] est-ce qu'on t'a interdit de parler la langue palikur'

Laure

- non

Enquêtrice

- non +[mic] jamais tes parents ne t'ont jamais forcé c'était libre'

Laure

- oui

Enquêtrice

- +[n] [mic] [chant de coq] euh donc t'as été au collège à Saint-Georges

Laure

- oui jusqu'en troisième

Enquêtrice

- comment ça s'est passé pour toi'

Laure

- bien / mais après je voulais plus +[mic] continuer mes études

Enquêtrice

- tu aurais bien aimé'

Laure

- oui

Enquêtrice

- euh. et euh à l'école primaire tu t'en rappelle un peu non'

Laure

- oui un p'tit peu +[rire]

Enquêtrice

- comment tu étais dans la classe' est-ce que tu +[mic]

Laure

- j'étais pas en train bavarder j'étais timide /

Enquêtrice

- et tu penses que. euh. / tu penses que l'école / comment te dire ça est-ce que tu penses que l'école les programmes de l'école sont adaptés par exemple pour les enfants les p'tits enfants qui parlent palikur et tout ça'/

Laure

- il faut qu'il mette un prof qui sait vraiment parler le palikur pour eux pour qu'ils comprennent parce' qui y a des enfants qui parlent le palikur mais après si le prof parle un autre palikur bin il va pas comprendre

Enquêtrice

- comment ça un autre palikur'

Laure

- bin y a y a des gens qui parlent différemment et y a des autres personnes qui parlent vraiment le palikur

Enquêtrice

- ah d'accord' parce que y a un ILM à l'école c'est Adam'

Laure

- oui c'est Adam oui

Enquêtrice

- et tu penses quoi' est-ce que'/ c'est bien pour les enfants'

Laure

- je sais pas j'ai pas participé + [rire]

Enquêtrice

- tes enfants n'ont pas été avec lui'

Laure

- euh mon fils oui

Enquêtrice

- et comment ça se passait pour lui' qu'est-ce qu'il disait'

Laure

- je sais pas moi je sais pas moi en fait à quel moment il a cours avec lui mais je sais qu'il a cours de soutien que le mercredi c'est avec sa maitresse

Enquêtrice

- et il te parlait pas en fait de ces cours en palikur

Laure

- c'est que avec sa maitresse qu'il apprend des choses c'est comme il a des lacunes comme si que il comprenne pas bien mais c'est lui qui fait comme si il comprenait pas mais

Enquêtrice

- et comment on pourrait +[mic] comment l'école pourrait mieux aider justement ces enfants à mieux comprendre / tu penses'

Laure

- pour moi hein ben il faut qu'ils soient / comment dire ça parce que les enfants il faut être patient avec eux oui euh je pense il faut qu'il mette plus ça hein pour qu'ils apprend plus parce que là. mon fils il commence à comprendre mais y a des jours où il veut pas travailler je sais pas pourquoi'

enquêtrice

- mais est-ce que c'est pas dû au fait qu'il comprend pas'

Laure

- je pense que c'est ça qu'il comprend pas

Enquêtrice

- et tu penses que l'école devrait faire quoi par rapport à ces élèves alors'/

Laure

- +[mic] +[rire]

Enquêtrice

- qu'est-ce que l'école peut apporter en plus pour que ces élèves soient mieux à l'école' / par exemple +[mic] je sais pas si vraiment quelqu'un enseignait le palikur à l'école est-ce que tu penses que les élèves réussiraient mieux / à l'école

Laure

- oui

Enquêtrice

- ça ça les aiderait dans quoi'/

Laure

- à comprendre parce qu'il y a les enfants qui parlent +[mic] le palikur mais après le français
- +[pron=pif] le français le palikur /

Enquêtrice

- donc tu penses qu'il faudrait les aider plus en palikur d'abord pour qu'ils puissent bien comprendre le français'

Laure

- ouais

Enquêtrice

- ouais c'est ton avis +[bb] / +[conv] / donc toi tu tu continues à transmettre la langue à tes enfants le palikur tu continues à leur

Laure

- oui comme c'est / maintenant là les enfants parlent pas beaucoup le palikur

Enquêtrice

- à d'accord

Laure

- au village au premier là ils parlent pas vraiment le palikur c'est le créole et le français

Enquêtrice

- tu trouves que c'est bien ou pas' ils perdent la langue / la langue risque de disparaître / c'est pour ça qu'toi tu préfères que / tes enfants euh continuent à parler la langue / et ils parlent bien la langue

Laure

pas vraiment mais la petite fille là j'ai vu elle elle parle mais le garçon le garçon là /

Enquêtrice

- il est plus grand' quel âge il a'

Laure

- il a presque six ans il a cinq ans / la petite elle a trois ans /

Enquêtrice

- ouais / et euh.. / est-ce que toi tu as appris d'autres langues / à part le créole et le.

Laure

- non /

Enquêtrice

- non / créole palikur

Laure

- non pas vraiment

Enquêtrice

- t'as appris le français à l'école'

Laure

- oui'

Enquêtrice

- hmm t'as pas appris d'autres langues à part ça'

Laure

- ha' à part ça euh / ils ont mis le portugais mais / moi je comprends pas *+[rire]*

Enquêtrice

tu comprends pas'

Laure

- non /

Enquêtrice

- hmm / d'accord *+[bb]* / et mais le portugais tu dis qu'ils ont mis / c'est. /

Laure

- c'est au collège /

Enquêtrice

- ah c'était au collège d'accord *+[chant de coq]* donc c'est au collège que t'avais euh *+[tx]* / commencé à apprendre ça' / euh // euh.. est que t'as t'as t'as des grands-parents'

Laure

- non /

Enquêtrice

- non' t'as pas grands-parents' *+[tx]* / *+[bb]* tu te rappelles d'eux ou pas'

Laure

- non /

Enquêtrice

- du tout du tout / pas de grand-mère grand-père / non' /

Laure

- non /

Enquêtrice

- et euh / bin voilà *+[conv]* / hin ben / *+[tx]* donc toi tu euh / *+[n]* / est-ce que avec l'école

t'avais de bons rapports avec l'école' / ouais quand t'étais à l'école'

Laure

- ouais oui oui

Enquêtrice

- t'avais pas eu de problème spécial / t'étais / + [pron=*]

Laure

- non /

Enquêtrice

- hmm / ça a été pour toi c'était euh / +[n] / et avec ton mari tu parles quelle langue' / à la maison /

Laure

- bin le palikur /

Enquêtrice

- que le palikur'

Laure

- oui /

Enquêtrice

- d'accord / et comment les enfants ont appris le créole' /

Laure

- je +[rire] sais pas comment mais +[rire] +[mic] ils comprennent déjà hein oui

Enquêtrice

- +[mic] parce-que chez vous vous parlez pas créole' /

Laure

- on parle oui /

Enquêtrice

- ah vous parlez créole aussi'

Laure

- on parle aussi

Enquêtrice

- d'accord donc c'est vous c'est c'est à la maison qu'il a entendu

Laure

- ouais +[b] /

Enquêtrice

- le créole / et tu penses qu'il parle mieux palikur ou le créole'

Laure

- le créole plus / oui

Enquêtrice

- d'accord ok /

Laure

- parce que après ils ils / ils confond ils parlent le palikur et pi le créole / ils mélangent entre

/
Enquêtrice

- ah d'accord /

Laure

- +[rire]

Enquêtrice

- d'accord ok / +[conv] / bin / y en a beaucoup comme ça'

Laure

- +[rire] /

Enquêtrice

- +[aboiements de chien] +[mic] bin c'est tout +[n] c'est tout / d'accord donc je te remercie
hein'

Laure

- ok

Annexe 4c : entretien Elisabeth

160121_0003

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 160503

Elisabeth

- eh.. quand j'étais petite moi j'habitais ici j'habitais à Gabaret / vers le crique Gabaret

Enquêtrice

- hmm

Elisabeth

- y avait un village / y avais deux villages y avait même pas un village y avait deux /

Enquêtrice

- hmm /

Elisabeth

- de chaque côté de la rivière / et puis moi j'habitais de l'autre côté de la rivière avec euh +[pap] mes grands-parents / qui est / ma grand-mère / qui habitait avec son / près de son grand frère qui habitait / mais pas dans la même maison /

Enquêtrice

- hmm

Elisabeth

- et après euh humm.. +[bb] y avait / et en fait les indiens ne connaissaient pas si y avait l'école / y avait des trucs pour les enfants qui allaient pour apprendre et après y avait madame Modestine qui était avec madame fleurette / puis un jour ils sont allés là-bas parler avec eux / au début ils étaient peur d'eux / et après +[conv] / comme ils venaient tous les jours ils apprenaient à les connaître comment ils sont. et après on est venu ma mère et mon père / tout le village on été sorti pour voir comment c'est pour emmener leurs enfants à l'école / voir comment c'était /

Enquêtrice

- hmm

Elisabeth

- et après euh.. / +[bb] / c'est jusqu'à maintenant / qu'on va à l'école après on a grandi on est allé / euh. personnellement moi j'étais à / je pense pas que j'étais en maternelle c'était primaire / que j'étais déjà grande +[conv] / et après. primaire j'ai été / au collège / +[cri d'enfant] / euh. / hein ben c'est là que j'ai arrêté en troisième

Enquêtrice

- hmm d'accord

Elisabeth

- et pi après / quatre ans après j'ai eu ma fille /

Enquêtrice

- hmm / (oui)

Elisabeth

- euh hmm. (oui) / +[bb] / bin. / la vie continue quoi /

Enquêtrice

- hmm /

Elisabeth

- et puis euh ma fille / +[conv] je parlais avec elle palikur / palikur et après c'est créole quand elle est rentrée à l'école / elle a presque pas / +[cri d'enfant] comment dire ça / appris à parler euh français plutôt elle parlait mélangé / palikur créole français +[b] palikur créole français et après / avec le temps elle a laissé elle a presque oublié le la langue mais je pense qu'elle a / +[mic] elle a pas oublié / mais elle parle très peu / +[mic] / +[conv] c'est à cause de l'école elle a appris le français et.. c'est ça / sinon elle parle un peu hein'

Enquêtrice

- hmm (oui) / jusqu'à maintenant'

Elisabeth

- hmm (oui) / elle comprend /

Enquêtrice

- hmm / (oui)

Elisabeth

- voilà

Enquêtrice

- et à la maison tu parles toujours avec elle palikur'/

Elisabeth

- hmm / très peu

Enquêtrice

- très peu'

Elisabeth

- hmm c'est plutôt ma mère qui parle avec elle

Enquêtrice

- elle parle que palikur donc elle comprend. / et avec toi elle parle qu'elle langue'/

Elisabeth

- euh créole français créole français /

Enquêtrice

- +[conv] et euh / quand tu as commencé à aller à l'école / tu parlais quelle langue'/

Elisabeth

- palikur

Enquêtrice

- que palikur'

Elisabeth

- +[rire] palikur / et bin tu sais euh quand on parle palikur avec créole c'est pas pareil / euh ça / on peut le comprendre mais parler c'est difficile / mais. avec le temps on apprenait à parler un peu / +[chant de coq]

Enquêtrice

- et euh quand tu étais à l'école le fait de parler palikur / parce que t'as appris le franc t'as appris le français à l'école'

Elisabeth

- hmm / (oui)

Enquêtrice

- avant tu parlais pas le français / +[n] /

Elisabeth

- pas du tout

Enquêtrice

- comment tu as vécu ça à l'école' /

Elisabeth

- difficile /

Enquêtrice

- ah ouais comment ça' pourquoi c'était difficile'

Elisabeth

- bin parce que tu sais quand quand tu parles un peu le créole et tu sais pas parler français bin ça sert pas du tout parce qu'on sait pas / comment le parler /

Enquêtrice

- hmm / et alors comment tu / tu / tu faisais quoi concrètement quand tu dis ça

Elisabeth

- et bin tu sais avec à l'école déjà il te donne un livre et ben tu apprends à lire tu lis tu lis avec le temps tu apprends à.. faire les phrases déjà / ben après /

Enquêtrice

- et est-ce que tu.. tu t' disais que tu comprenais tu disais par exemple au maitre ou à la maitresse que tu avais / que tu comprenais pas que tu savais pas dire les choses comment ça se passait' +[conv] /

Elisabeth

- hm tu sais avec les palikur ils sont plutôt fermés sur eux / mais ils osent ce que / ils ont un peu honte quoi

Enquêtrice

- de parler +[pron=*] d'accord

Elisabeth

- de parler déjà c'est comme si euh. / comment dire ça / +[voix d'enfant] / euh. de parler c'est comme si tu sais pas déjà parler déjà' tu sais pas parler hein ben demander encore c'est plus / t'as honte / de dire / de demander /

Enquêtrice

- hmm /

Elisabeth

- à côté des autres parce que les autres sait parler ou bien à côté d'un enfant créole ou à côté d'un enfant d'un blanc tu vois / c'est pas pareil / te donne pas le même niveau qu'eux

Enquêtrice

- d'accord donc comment tu faisais alors'

Elisabeth

- *+[conv]* et ben al alors là' / *+[rire]* c'est difficile *[rire]* / *+[rire]* / euh.. c'est difficile *+[chant de coq]* / *+[conv]* /

Enquêtrice

- tu disais rien où qu'est-ce que tu disais *+[cris d'enfant]* comment tu

Elisabeth

- *+[cris d'enfants]* humm *[bb]* / ah je pense que le maitre / soit il sait soit il sait pas mais parfois il te fait lire lire déjà c'est mieux mais parler c'est un peu plus /

Enquêtrice

- *+[chant de coq]* hmm / d'accord / et donc toi comment t'as vécu ça' / cette ce moment où quand t'étais à l'école et que t'arrivais pas parce que tu parlais pas la langue / comment toi tu l'as vécu toi même' /

Elisabeth

- difficile parce que on m'a déjà / difficile / euh. ça te donne pas envie d'y aller parce que tu sais pas parler la langue du professeur / voilà'/

Enquêtrice

- hmm / et euh.. / après quand t'as t'as grandi quand t'as été au collège tout ça est-ce que tu / est-ce que c'était mieux'/

Elisabeth

- après euh / ouais ça allait mieux / mais. / aller mieux comment on peut dire ça *+[bruit de moteur]* *+[bruit de tapement]* euh ça allait mais avec euh / *+[tapement]* ben c'est / tu sais c'est comme euh / *+[chant de coq]* / faut toujours / si un professeur peut / parle et que toi déjà tu comprends pas bien *+[chant de coq]* et si il explique pas vraiment / ce qu'il met au tableau alors c'est pas la peine que tu fais le le travail qu'il te donne *+[bruit de moteur]* *+[tapement]* /

Enquêtrice

- *+[bruit de moteur]* et tu penses que qu'est-ce que.. / qu'est-ce que toi tu aurais souhaité *+[bruit de klaxon]* que l'école fasse justement pour ces enfants.

Elisabeth

- aujourd'hui'

Enquêtrice

- ouais qui sont peut-être qui qui vivent la même chose tu vois à l'école *+[chant de coq]* ils comprennent pas qu'est-ce que l'école pourrait faire de plus /

Elisabeth

- euh.. il pourrait avoir plus de / personnes qui accompagnent les enfants / dans leur / suivi d'études ché pas dans leur travail quoi qui que le professeur leur donne *+[chant de coq]* et.. / je pense pas qu'ils vont faire chaque à chaque enfant mais peut-être dans avec des groupes d'enfants qui ont le même niveau *+[mic]*

Enquêtrice

- mais euh dans quelle langue tu penses que ça serait mieux' *+[mic]*

Elisabeth

- euh.. avec les temps-là maintenant ben français ou / français / +[chant de coq] maintenant le nombre de langue / qui sont appris à l'école ché pas moi comme Adam /

Enquêtrice

- en en palikur'

Elisabeth

- hmm

Enquêtrice

- parce que en palikur tu / tu trouves que c'est une bonne idée' +[mic] /

Elisabeth

- pour les enfants palikur je pense pas /

Enquêtrice

- non' comment comment ça'

Elisabeth

- bin / si ils vont si maintenant ils grandissent qu'ils vont partir c'est pas palikur qu'ils vont apprendre là-bas' dans une autre / euh +[chant de coq] dans une autre ville ou ailleurs

Enquêtrice

- mais est-ce que ça les aiderait pas / à vraiment / démarrer et après pour bien / +[n] /

Elisabeth

- au début oui mais après non +[chant de coq] /

Enquêtrice

- tu penses pas que par exemple euh +[n] euh si euh. ils étudient le palikur en même temps que le français ça va les aider /

Elisabeth

- euh euh ça / est-ce que ça va aider' / je pense que non hein / puisque y a des enfants déjà chez eux ils parlent palikur / +[aboiements de chien]

Enquêtrice

- mais peut-être pour l'école est-ce que ça va pas aider' / à mieux comprendre /

Elisabeth

- euh. / peut-être +[chant de coq] /

Enquêtrice

- par exemple toi si t'étais plus jeune quand t'étais plus quand t'allais à l'école / si par exemple t'avais un maître qui parlait ta langue / dans la classe / est-ce que tu penses que ça t'aurait aidé à / mieux comprendre'

Elisabeth

- à mon époque oui /

Enquêtrice

- et tu penses pas que maintenant c'est / ça peut c'est pareil'/

Elisabeth

- ouais peut-être +[chant de coq] /

Enquêtrice

- et euh. / +[chant de coq] t'as appris d'autres langues à part le palikur et le créole'

Elisabeth

- hm hm (non)

Enquêtrice

- à l'école t'avais pas appris d'autres langues' /

Elisabeth

- non /

Enquêtrice

- et euh / de de toi même t'as pas appris d'autres langues portugais' non

Elisabeth

- hm hm j'comprends mais j'parle pas hm hm (non) /

Enquêtrice

- donc chez toi tu parles palikur et créole les deux langues' /

Elisabeth

- oui / non pas vraiment palikur chez moi pas à pas créole chez moi mais je parle plutôt palikur seulement si je reçois des personnes +[chant de coq]

Enquêtrice

- ah d'accord mais c'est plutôt palikur c'est bien d'accord +[bruit de moteur] / donc tu t'as transmis cette langue quand même à ta fille' /

Elisabeth

- hmm / palikur oui

Enquêtrice

- quand elle est avec toi tu lui parles en quelle langue' +[chant de coq] ' / toujours en palikur' /

Elisabeth

- euh / quand on est quand on sort oui

Enquêtrice

- +[rire]

Elisabeth

- quelqu'un nous +[pron= *] ils comprennent pas oui je parle palikur ouais mais parfois elle me répond en créole +[rire]

Enquêtrice

ah d'accord d'accord ok +[chant de coq] / d'accord +[conv] / bon ben / je te remercie hein / pour ce p'tit moment que tu m'as accordé +[conv] /

Annexe 4d : entretien Yann

160121_0004

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 160509

Yann

- j'avais mal / j'avais mal réfléchi / même moi euh / je savais pas hein / je dis non parce que / +[b] quand j'avais quinze ans / je me suis dit ah l'école me sert à rien mais maintenant euh' / je sais que l'école euh / te sert à des / des savoir d'écrire / à lire / à comprendre +[chant de coq] la dernière fois on m'avait convoqué et il dit monsieur pourquoi vous savez pas lire' / ah oui / j'ai un / j'ai un regret là parce que / je savais pas quoi lui dire +[rire] +[conv] parce que moi / quand j'avais quinze ans je disais ah l'école / ça me sert à rien' / c'est ça je disais moi / mais je me suis trompé et puis c'est tout / et maintenant euh / +[chant de coq]

Enquêtrice

- mais tu es tu as t'as commencé l'école à quel âge' /

Yann

- j'avais cinq ans ou trois' / cinq ans quatre ans je sais pas / cinq ans quatre ans

Enquêtrice

- d'accord / et quand t'as vécu / quand quand tu étais à l'école' / comment t'as vécu ça est-ce que tu te sentais bien' / quel rapport t'avais avec l'école' /

Yann

- pour moi euh / l'école euh / je me sentais bien mais / je suivais pas les / professeurs c'est tout /

Enquêtrice

- et euh / pourquoi t'as pas voulu continuer l'école' / est-ce que tu sais pourquoi' /

Yann

- même moi je sais pas +[rire] pourquoi je voulais pas +[rire] / parce que je me suis dit non l'école ça me sert à rien / je me suis trompé vraiment / je me suis trompé /

Enquêtrice

- tu t'es trompé' /

Yann

- ouais /

Enquêtrice

- et euh.. / chez toi quand t'étais jeune quand t'étais petit / tu parlais quelle langue chez toi avec tes parents' /

Yann

- bon euh / jusqu'à maintenant je parlais seulement le créole /

Enquêtrice

- que le créole'/ avec les parents aussi'

Yann

- non avec les parents /

Enquêtrice

- depuis petit'/ pas palikur'

Yann

- non /

Enquêtrice

- et tes parents te parlaient en quelle langue eux'

Yann

- en palikur /

Enquêtrice

- que en palikur'

Yann

- que en palikur /

Enquêtrice

- d'accord /

Yann

- moi je répondais en créole /

Enquêtrice

- et euh t'as appris à parler créole où'/ si tes parents te parlaient palikur /

Yann

- ah / j'avais beaucoup de / beaucoup de camarades qui sont grandis / qui parlaient seulement créole /

Enquêtrice

- +[b] ah donc c'est avec les camarades que tu as appris / d'accord et t'as appris d'autres langues à part le créole'/ et le palikur /

Yann

- je parle un peu en français aussi /

Enquêtrice

- que tu as appris à l'école /

Yann

- j'ai appris à l'école +[chant de coq] /

Enquêtrice

- y a pas d'autre langue'/

Yann

- portugais +[bb] c'est c'est pas ma langue +[rire] je comprends rien / +[bb] / j'arrive j'arrive même pas à parler le portugais / +[rire] /

Enquêtrice

- et. tu as des enfants'

Yann

- non j'ai un seul fils / là il a dix ans /

Enquêtrice

- et tu parles quelle langue avec lui alors'

Yann

- lui. / je parle créole avec lui hein /

Enquêtrice

- et la maman aussi'/

Yann

- sa mère est décédée /

Enquêtrice

- ah elle est décédée d'accord / et euh est-ce qu'il comprend est-ce qu'il parle le palikur ton fils'/

Yann

- non je crois pas /

Enquêtrice

- non'

Yann

- non il parle pas le palikur /

Enquêtrice

- il comprend est-ce qu'il comprend'/

Yann

- oui il comprend /

Enquêtrice

- il comprend'/ mais il parle pas'/

Yann

- il a du mal à parler /

Enquêtrice

- et si par exemple des personnes âgées lui parlent en palikur est-ce que tu penses qu'il comprend'/

Yann

- ben oui il va comprendre mais / il va pas les répondre en palikur / soit en créole plutôt il va +[rire] les répondre

Enquêtrice

- ah d'accord plutôt en créole / ok / toi t'as été scolarisé ici à Saint-Georges'

Yann

- oui

Enquêtrice

- oui / jusqu'au collège/

Yann

- jusqu'au collège /

Enquêtrice

- jusqu'à quelle classe' /

Yann

- euh / troisième

Enquêtrice

- en troisième /

Yann

- *+[pron=pif] +[rire] /*

Enquêtrice

- *+[rire] /* mais euh.. / qu'est-ce que tu penses que qu'est-ce que tu aimerais toi par exemple que les / qu'est-ce que t'aurais souhaité que l'école apporte aux enfants / aux enfants qui parlent une autre langue que le français / *+[i] /*

Yann

- d'autres langues'

Enquêtrice

- hmm (oui) / parce qu'il y a beaucoup d'enfants qui n'ont pas le français comme première langue

+[chant de coq] c'est le palikur ou bien le créole ou bien d'autres langues / et à l'école on doit parler français / comment. l'école pourrait aider ces enfants-là / ces enfants qui parlent pas le français / pour toi / comment tu vois ça/

Yann

- ben ça serait vraiment difficile pour eux parce que / ils ont / qu'ils parlent pas le français / ils vont pas arriver quoi comme ça / *+[chant de coq]* s'ils veulent / quelque chose / de travail comme ça / maint parce que maintenant faut savoir écrire / faut savoir faire. la lettre de motivation / aussi euh / c'est vraiment difficile / lire / un livre moi on m'a dit vous savez vous savez écrire' / oui je sais lire mais je sais pas écrire *+[rire]* / j'avais fait une remise à niveau / et c'est / comment il s'appelle encore' /il est déjà parti / *+[chant de coq] +[lang=palikur] /*

Enquêtrice

- ah Monsieur Laouenan/

Yann

- c'est *+[pron=*]* / c'est lui qui / c'est grâce à lui que / je suis arrivé à lire /

Enquêtrice

- ah d'accord /

Yann

- par ce j'arrive pas à lire / je lui ai demandé monsieur / est-ce que tu pouvais m'aider à lire / il a dit oui / grâce à lui que je sais lire /

Enquêtrice

- c'est bien

Yann

- ouais / mais. / mon problème c'est d'écrire /

Enquêtrice

- hmm / d'accord / +[bb] et euh.. / et ton par rapport à / ton fils est-ce qu'il aime l'école/

Yann

- oui / il aime l'école un peu mais / +[b] / +[b] je vois sur lui on dirait c'est la même connerie qu'il fait comme moi quand je sais [rire] quand j'étais petit +[rire] pareil / la même connerie /

Enquêtrice

- et est-ce qu'il parle' avec toi il parle quelle langue plus'/

Yann

- il parle en créole / il parle plus créole /

Enquêtrice

- avec toi tu lui parles en créole'/ d'accord / +[bb] / et euh.. il arrive euh.. à s'en sortir à l'école avec le français tout ça'/ ou pour lui c'est difficile' qu'est-ce qui'/

Yann

- je crois que +[pron=*] / bon c'est / +[bb] / c'est vraiment difficile / son prof m'a dit Patrick / il fait rien / il ne répond pas aux questions /

Enquêtrice

- et comment tu expliques ça qu'il répond pas aux questions justement'

Yann

- par exemple / C'est / C'est / je sais pas comment dire +[rire] /

Enquêtrice

- est-ce qu'il comprend ce qu'on lui demande' /

Yann

- bon je crois / je crois pas qu'il comprend hein / parce que si / si il répond pas euh je crois que / il comprend pas c'est tout

Enquêtrice

- hmm / est-ce que tu penses justement par rapport à ça que / l'école si par exemple y avait un enseignant qui parlait / +[aboiements de chien] créole ou palikur avec ces enfants-là / est-ce que ça les aiderait plus'/ à réussir à comprendre /

Yann

- +[aboiements de chien] / je crois ça les aiderait plus parce que / même si si les enseignants ne parlent pas le palikur même s'ils parlent en créole / qu'ils qu'ils arriveraient / +[aboiements de chien] / normalement /

Enquêtrice

- il arriverait mieux tu penses'

Yann

- il arriverait mieux oui/ en l'expliquant euh / en créole /

Enquêtrice

- hmm / ouais ouais ouais +[aboiements de chien] il comprendrait mieux' /

Yann

- oui il comprendrait mieux /

Enquêtrice

d'accord +[aboiements de chien] / ok / euh.. / d'accord j'te remercie hein pour ton p'tit témoignage

Annexe 4e : entretien Anne

160131_0005

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 1604813

Anne

- ha / j'étais rentrée à sept ans / quand j'étais rentrée à l'école / à sept ans / donc euh // *+[chant de coq]* / c'est ma mère qui voulait pas que je allais à l'école petit / elle m'a fait aller à l'école à sept ans / ma mère ne touche pas allocations avant y a un monsieur qui *+[pron=pi]* je sais pas comment il s'appelle ce monsieur / c'est lui qui a fait que j'étais allée à l'école / *+[pron=pi]* il m'a inscrit à l'école / et pi j'étais rentrée à l'école

Enquêtrice

- à l'école tu parlais quelle langue'

Anne

- à l'école je parlais que *+[rire]* amérindien

Enquêtrice

- et comment tu vivais ça dans la classe / comment tu te sentais à la maison tu parlais que le palikur'

Anne

- hmm / ma mère ne sait pas parler créole / elle parle un peu // mais après / je réussi / parler un ti peu / créole / un ti peu français / et pi j'étais aimé aussi *+[rire]* aller l'école

Enquêtrice

- et comment t'as vécu ça le fait que tu ne parlais pas français à l'école'

Anne

- *+[rire]* c'est dur pour moi hein / je comprends pas *+[rire]* /

Enquêtrice

- tu faisais quoi dans la classe'

Anne

- *+[rire]* / avant quand j'étais rentrée j'étais fait que dessin / et apprende li /

Enquêtrice

- et c'était facile pour apprendre à lire'

Anne

- *+[rire]* euh.. / oui

Enquêtrice

- tu aimais ça'

Anne

- non

Enquêtrice

- pour toi c'était dur'

Anne

- +[rire] je sais pas écrire / je sais pas lire / +[rire] / c'est ça

Enquêtrice

- est-ce que tu comprenais le maître ou la maîtresse

Anne

- non / hm hm / (non)

Enquêtrice

- comment tu vivais ça / le fait de pas comprendre '

Anne

- // +[rire] /

Enquêtrice

- est-ce que tu parlais dans la classe'

Anne

- non / je parle pas +[rire] / non

Enquêtrice

- donc à la maison tu parlais quelle langue'

Anne

- amérindien

Enquêtrice

- que ça'

Anne

- oui

Enquêtrice

- et à l'école tu avais appris quoi comme langue'

Anne

- français

Enquêtrice

- et après quand tu as grandi est-ce que tu as appris d'autres langues'

Anne

- non

Enquêtrice

- est-ce que tu parles créole'

Anne

- un peu

Enquêtrice

- et tu as appris comment'

Anne

- +[rire] à l'école / j'apprends

Enquêtrice

- mais comment' / avec les autres enfants'

Anne

- avec les enfants

Enquêtrice

- chez toi tu parles pas créole'

Anne

- non

Enquêtrice

- avec tes enfants tu parles quelle langue'

Anne

- en amérindien

Enquêtrice

- et ils parlent tes enfants'

Anne

- oui

Enquêtrice

- et ils parlent d'autres langues'

Anne

- hum / les enfants / ils comprennent un ti peu brésilien / français aussi

Enquêtrice

- créole aussi'

Anne

- oui

Enquêtrice

- ils ont appris avec les autres enfants'

Anne

- oui

Enquêtrice

- mais sinon à la maison c'est que le palikur'

Anne

- oui

Enquêtrice

- toi / tu penses quoi de l'école'

Anne

- //

Enquêtrice

- est-ce que tu penses que l'école c'est bien adapté pour les enfants qui parlent pas le français'

Anne

• //

Enquêtrice

• ce que les enfants font à l'école c'est suffisant'

Anne

• pour moi / l'école c'est bien

Enquêtrice

• tu penses pas que si on leur apprenait le palikur en même temps que le français ça les aiderait mieux'

Anne

• oui / oui

Enquêtrice

• pourquoi ça les aiderait mieux'

Anne

• parce que / pour pas oublier leur langue / c'est ça

Enquêtrice

• tout le monde parle palikur chez toi

Anne

• oui

Enquêtrice

• les enfants aussi'

Anne

• oui

Enquêtrice

• toi quand tu étais à l'école comment tu as vécu ça, t'es rentrée à l'école à quel âge '

Anne

• à sept ans

Enquêtrice

• comment tu te sentais à l'école'

Anne

• un peu / un peu j'étais gênée avec ça / +[rire

Enquêtrice

• pourquoi'

Anne

• parce que.. que / j'étais pas habituée / après / quand on s'est habituée / on apprend bien

Enquêtrice

• t'as été au collège aussi'

Anne

• oui

Enquêtrice

- t'as été jusqu'à qu'elle classe'

Anne

- hé.. /+[rire] que sixième / oui

Enquêtrice

- et comment ça s'est passé au collège'

Anne

- hé.. / bien

Enquêtrice

- tu arrivais à comprendre ce qu'on te disait tout ça '

Anne

- oui

Enquêtrice

- donc là tu parlais français'

Anne

- un ti peu

Enquêtrice

- tu comprenais un p'tit peu mieux'

Anne

- oui

Enquêtrice

- est-ce que tu disais à l'école que tu parlais palikur'

Anne

- non / non

Enquêtrice

- pourquoi'

Anne

- +[rire] je sais pas comment l'expliquer les enfants /

Enquêtrice

- tu disais pas / moi je parle palikur'

Anne

- /+[rire] / non

Enquêtrice

- avec les enfants (tes camarades) tu parlais quelle langue'

Anne

- créole

Enquêtrice

- tu es née à Saint-Georges'

Anne

- oui

Enquêtrice

- tu as toujours vécu dans ce village'

Anne

- hmm / oui

Enquêtrice

- est-ce que tu penses que les parents dans le village transmettent bien la langue palikur à leurs enfants'

Anne

- hmm / oui

Enquêtrice

- et les parents est-ce qu'ils parlent'

Anne

- maintenant les enfants parlent un peu palikur / un peu créole.. / du français / c'est ça

Enquêtrice

- est-ce que tu penses que la langue se perd quand même '

Anne

- bin.. / oui hein / parce que les enfants qui parlent que le créole parfois / ne parlent pas la langue

Enquêtrice

- ils comprennent la langue quand même'

Anne

- oui

Enquêtrice

- et tu penses que l'école devrait jouer un rôle dans tout ça / est-ce que l'on devrait pas avoir par exemple des maîtres qui parlent palikur et qui enseignent le palikur pour pas qu'ils

perdent leur langue'

Anne

- je pense que oui

Enquêtrice

- qu'est-ce que ça va permettre' / qu'est-ce que ça va faire aux enfants'

Anne

- //

Enquêtrice

- tu penses que ça va les aider plus à réussir'

Anne

- je sais pas

Enquêtrice

- toi quand t'étais à l'école est-ce que ça t'intéressait'

Anne

- hmm // (oui)

Enquêtrice

- donc toi tes enfants ils parlent palikur'

Anne

- oui

Enquêtrice

- tu as combien d'enfants'

Anne

- cinq

Enquêtrice

- et ils parlent et ils comprennent'

Anne

- oui

Enquêtrice

- à la maison c'est que le palikur'

Anne

- oui

Enquêtrice

- pas le créole'

Anne

- non

Enquêtrice

- d'accord / bon et bien je te remercie beaucoup pour le temps que tu m'as accordé / merci. /

Annexe 4f : entretien Gérard

160128_0006

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 160614

Gérard

- mo fèt Uaçà / pa té gen lékol / aprè lékol rivé mèn mo té ka rété konbyen kilomèt en dan / savan lwen lwen lwen adan marékaj lwen /

(Je suis né à Uaçà, il n'y avait pas d'école ensuite l'école est arrivée et moi j'habitais loin dans les marécages en pleine forêt.)

Enquêtrice

- toujou Uaçà' (Toujours à Uaçà ?)

Gérard

- Uaçà oui +[chants d'oiseau] / aprè lè lékol rivé mo lékol dé mwa ça y est mo soti / ça c'est la vie a / mèn toujou mo papa / nou travail bati serclé raché maniok a sa ki té ka okupé mo / aprè mo timoun ya / komen yé fèt isi a a mo té ka méné yé pou yé terminé yé lékol toujou mo ka expliké yé pou lékol pou anpran / si zot pa anpran to wè komen mo mèm mo la +[pron=pi] dan bati a lékol pou zot anpran / toujou mo ka expliké yé sa / apresan mo pa gen timoun ki / piti enko yé tout gran / mèn toujou mo ka expliké yé mèm yé gran mo ka expliké yé kisa pou yé fè / a sa (Oui à Uaçà. Après quand il y avait l'école j'ai été scolarisé deux mois et je suis sorti ensuite, ça c'est la vie. Mais avec mon père on a travaillé à l'abattis où l'on nettoyait et cultivait du manioc ça m'occupait. Mes enfants comme ils sont nés ici c'est moi qui les emmenais toujours à l'école et je leur expliquais qu'il fallait aller à l'école pour apprendre. Si vous n'apprenez pas vous voyez comment moi je travaille à l'abattis, vous devez apprendre. Malgré qu'ils soient grands je leur explique ce qu'ils doivent faire, c'est ça.)

Enquêtrice

- lè to té lékol Uaçà / to té ka palé ki lang la ba' / (Quand tu étais à l'école à Uaçà tu parlais quelle langue là-bas ?)

Gérard

- kréyol (le créole)

Enquêtrice

- a kréyol' (le créole ?)

Gérard

- kréyol oui (le créole oui)

Enquêtrice

- ah a sa to té ka palé la ba' d'accord (Ah c'est ce que tu parlais là-bas)

Gérard

- mo papa ka palé lang indien mo manman mo paran yan (Mon père ma mère et ma famille parlaient l'amérindien.)

Enquêtrice

- mè ki lang indien palikur' (Mais quelle langue amérindienne le palikur ?)

Gérard

- palikur oui (Oui le palikur)

Enquêtrice

- d'accord yé pa yé pa té ka palé ké to en en indien'/ en palikur'/ (D'accord, ils ne te parlaient pas en amérindien ?)

Gérard

- non yé ka palé moço ké mo +[bruit de scie] plito kréyol yé ka palè ké mo ti moço lang indien aprè kréyol a kon sa (Non ils parlaient un petit peu avec moi, c'était plutôt en créole qu'ils parlaient avec moi et un petit peu en langue amérindienne.)

Enquêtrice

- hum d'accord mè to konèt plis ki lang' kréyol ou indien' (D'accord mais tu parles plus le créole où l'amérindien ?)

Gérard

- a kréyol a (C'est le créole)

Enquêtrice

- kréyol plis hein' (Le créole plus hein ?)

Gérard

- mè indien a mo ka konpran tout (Mais l'amérindien je comprends tout.)

Enquêtrice

- d'accord

Gérard

- mè mo ka palé ti moço pa bokou (Mais je parle un petit peu pas beaucoup.)

Enquêtrice

- ok ok d'accord / é a lékol la ba lè to té lékol Uaçà / to té ka palé kréyol osi' (Ok d'accord, et quand t'étais à l'école là-bas à Uaçà tu parlais le créole aussi ?)

Gérard

- non brésilien (Non le brésilien)

Enquêtrice

- ah yé té ka fè lékol en brésilien pou to (Ah l'école pour toi c'était en brésilien ?)

Gérard

- a té brésilien ki té ka fè lékol (C'était des Brésiliens qui nous faisaient l'école)

Enquêtrice

- hum d'accord donc to ka palé brésilien osi' (Ah d'accord donc tu parles le brésilien aussi ?)

Gérard

- mo ka palé oui (je le parle oui)

Enquêtrice

- abon et bien to ka palé plen lang alors' (Ah bon et bien tu parles plusieurs langues ?)

Gérard

- oui

Enquêtrice

- to ka palé kréyol palikur ké Uaçà ké ké brésilien / ah d'accord ok donc brésilien a a dépi Uaçà to anpran palé brésilien (Tu parles le créole le palikur et le brésilien. Ah d'accord donc le brésilien c'est depuis que tu étais à Uaçà que tu le parles.)

Gérard

- oui

Enquêtrice

- ké kréyol osi (Le créole aussi)

Gérard

- ké kréyol (Avec le créole)

Enquêtrice

- d'accord é aprè to rivé isi a to té gen ki laj/ (D'accord et ensuite t'es arrivé ici tu avais quel âge ?)

Gérard

- mo té ganyen mo dix huit an / (J'avais mes 18 ans)

Enquêtrice

- ah to té jà.. gran / (Ah tu étais déjà grand)

Gérard

- wè mo vin isi là / aprè mo rété koté mo tatie / aprè mo di non mo kalé chaché mo lavi mo alé Ouanary mo rété un an Ouanary / awa mo té fatigé travail bati mo di bon mo kalé Cayenne chaché roun lot lavi / mo alé Cayenne a la mo gran / a roun chinoi ki lévé mo jus tan mo gran / depi laj dix neuf an a koté yé / +[bruit de scie] +[chants d'oiseau] mèn mo pa té ka travail bokou koté yé jis pou nétoyé rangé marchandises / +[chants d'oiseau] / aprè yé di koté mo +[pron=pi] to pa alé +[pron=pi] mo ké bay to roun chamb koté pou rété trankil mo pa wè moun mo di koté madanm mo pa bien +[pron=pi] mo kalé chaché travail/ eh non nou ka payé to tou les mwa/ mo trankil / ka ba mo manjé tout bet / notoyé yé kaz / yé chamb komen yé gen un magasin osi mo ka nétoyé (Oui je suis venu ici et j'habitais chez ma tante. Ensuite j'ai voulu faire ma vie et je suis allé à Ouanary où je suis resté un an. J'en avais assez de travailler à l'abattis alors je suis parti à Cayenne faire ma vie. J'y suis allé j'étais grand et c'est chez un chinois que j'ai vécu depuis l'âge de dix-neuf ans mais je ne travaillais pas beaucoup chez eux je nettoyait et rangeais juste les marchandises. Après ils m'ont donné une chambre. Je leur ai dit que je suis pas bien qu'il fallait que je cherche du travail, ils ont dit non on te paiera tous les mois. J'étais tranquille ils me nourrissaient moi je nettoyait leur maison leur chambre et comme ils avaient aussi un magasin je le nettoyait aussi.)

Enquêtrice

- ah d'accord /

Gérard

- a pa un travail focé (Ce n'était pas un travail difficile)

Enquêtrice

- hmm / é to té bien (oui et tu étais bien ?)

Gérard

- wè mo té bien / (Oui j'étais bien)

Enquêtrice

- donc a té Cayenne sa (Donc là c'était à Cayenne)

Gérard

- Cayenne sa (à Cayenne)

Enquêtrice

- é aprè ki tan to ritouné Saint-Gérard alór'/ (Et ensuite tu es retourné quand à Saint-Gérard ?)

Gérard

- hum sa fè mo / mo tounen / mo té / ké mo vini Saint-Georges mo té ganyen / dix nef an mo vini (je suis retourné à Saint-Georges j'avais dix-neuf ans)

Enquêtrice

- d'accord /

Gérard

- vitman / aprè mo alé Uaçà / mo fè un simèn di la mo ritouné par avion mo pati enkó / (Après je suis allé à Uaçà j'ai fait une semaine et je suis retourné par avion et je suis reparti)

Enquêtrice

- é ké sé moun ya to té ka travail ké yé sé chinoi a Cayenne to té ka palé kréyol alór' (Et avec les personnes pour qui tu travaillais, les Chinois à Cayenne tu parlais le créole ?)

Gérard

- oui ké yé / toujou kréyol (Oui avec eux, toujours en créole)

Enquêtrice

- yé té ké palé kréyol ké to osi / d'accord / é lè to routouné Saint-Georges définitivement to té gen ki laj'/ (Ils te parlaient en créole aussi, d'accord. Et quand tu es retourné définitivement à Saint-Georges tu avais quel âge ?)

Gérard

- non la déjà mo té gen / mo té gen déjà euh / trente trente-cinq ans / (J'avais déjà trente cinq ans)

Enquêtrice

- ah d'accord to rété lontan Cayenne (Ah d'accord tu es resté longtemps à Cayenne ?)

Gérard

- ah oui mo fè lontan (Ah oui je suis resté longtemps)

Enquêtrice

- ah d'accord

Gérard

- lod jou a mo ka espliqué timoun yan mo di ou wè Cayenne / mo konèt / Cayenne / (L'autre jour j'ai expliqué aux enfants que je connaissais Cayenne)

Enquêtrice

- hmm (Oui)

Gérard

- la koté ancien o marché la mang sa marché a mo di tou sa até pripri / (Là où il y a le marché tout cet endroit c'était du marécage)

Enquêtrice

- ah wè (ah ouais)

Gérard

- tou sa ki ganyen / aprésan tou sa changé et gadé mo di gadé sa / tou sa changé dèyiè di mo / lopital / tou sa (tout ce qu'il y avait, maintenant tout a changé je leur ai dit que regardé ça, tout a changé l'hôpital tout ça)

Enquêtrice

- hmm / (oui)

Gérard

- mo di mo viv isi la ké dé kréyol ya / gen dot ti boug a mo kamarad mo joué ké yié / mo di nou té ka tchenbé léza la / kon di apresan koté to kalé tchenbé léza' (je leur ai dit j'ai vécu ici avec deux créoles, y avait d'autres gars c'étaient mes copains je jouais avec eux, je leur ai dit que l'on attrapait des lézards ici, et aujourd'hui où peux-tu attraper des lézards ?)

Enquêtrice

- +[rire] Cayenne changé (Cayenne a changé)

Gérard

- i changé tout / mo konèt isi mo konèt tou sa / (Tout a changé, je connais ici je connais tout ça)

Enquêtrice

- donc lè to rivé isi Saint-Georges / o vilaj to to té fika alor' / (Donc quand tu es arrivé ici à Saint-Georges c'est au village que tu étais ?)

Gérard

- non mo rivé Saint-Georges / mo té ka rété laba bo di banbou / koté.. koté mo tata / apré.. (Non quand je suis arrivé à Saint-Georges j'habitais là-bas à côté de bambou chez ma tante)

Enquêtrice

- é to té ka palé ki lang ké to tata' (Et tu parlais quelle langue avec ta tante ?)

Gérard

- lang indien (la langue amérindienne)

Enquêtrice

- indien' / i pa té ka palé kréyol li' (Amérindienne ? elle ne parlait pas le créole)

Gérard

- la non i ka palé kréyol mè i ka konpran lang indien aprè mo vin koté mo tati enko gran moun an la / +[pron=pi] pou lang indien / (Là non elle parle créole mais elle comprend la langue amérindienne. Ensuite je suis revenue chez ma grande tante encore... pour la langue amérindienne)

Enquêtrice

- a wè / (ah ouais)

Gérard

- a lang indien (la langue amérindienne)

Enquêtrice

- donc yé té ka plis palé palikur ké to / (Donc ils parlaient plus le palikur avec toi ?)

Gérard

- hmm / (Oui)

Enquêtrice

- mé to té ka répond en ki lang' / (Mais tu répondais en quelle langue?)

Gérard

- mo ka répond oui / (Je répondais oui)

Enquêtrice

- en palikur osi' (En palikur aussi)

Gérard

- hmm / ké di alé fè sa / palikur i ka di *+[lang=palikur]* pou di alé fè un travail bay mo / mo ka di oui / *+[lang=palikur]* / mo kalé

Enquêtrice

- ah d'accord ok /

Gérard

- *+[lang=palikur]* / *+[lang=palikur]* mo ka di *+[lang=palikur]* / i ka vin gadé / i gen / *+[lang=palikur]* / *+[lang=palikur]* i ka vin gadé si i bon travail a (il venait voir si le travail était bien fait)

Enquêtrice

- hmm (Oui)

Gérard

- i ka vin gadé / (Il venait regarder)

Enquêtrice

- i bon (c'est bon)

Gérard

- *+[lang=palikur]* i bon

Enquêtrice

- ok / donc aprè to konèt to madanm' / (ok, ensuite tu as connu ta femme)

Gérard

- non sa a..prè / *+[chants d'oiseau]* aprè mo vini enkó / *+[pron=pi]* / i té kalé lékol maté konèt li hein' (Non elle c'était après, elle allait à l'école je ne la connaissais pas)

Enquêtrice

- i té kalé lékol Georgina' (Georgina allait à l'école ?)

Gérard

• oui i té kalé lékol'/ aprè mo pati mo vini enkolé / mè komen i té gen un fanm déjà Cayenne / sa fanm a ka travail pideg a un madanm / i té lé pren mo mè mo pa té savé ki i té lé pran mo (Oui elle y allait, après je suis parti et je suis revenu encore, mais il y avait une femme déjà à Cayenne, cette femme la travaillait à la Pideg, elle voulait se mettre avec moi, mais moi je ne le savais pas)

Enquêtrice

• +[rire]

Gérard

• mo wè i ka vini / koté mo la i ka palé ké mo mo wè ki i té gen un bagay +[chants d'oiseau] aprè mo konpran mo doumandél i di wè mo mari nou lésé / i di mo ké pran to nou ké travay ensemble mo ké bay to un plas pideg pou pou.. +[chants d'oiseau] pou travay ké mo +[chants d'oiseau] aprè mo di / ké ki kondision é aprè nou ké soti pou nou gadé ouun kaz un koté pou nou rété +[chants d'oiseau] / mo di mo ké wè aprè/ (Je la voyais venir chez moi, elle me parlait et je me doutais qu'il y avait quelque chose. Après j'ai compris et je lui ai demandé, elle m'a dit qu'elle s'était séparée de son mari. Elle m'a dit je vais te prendre et on travaillera ensemble, je te donnerai une place à la Pideg pour que tu puisses travailler avec moi. Après je lui ai demandé quelle serait la condition, et ensuite on cherchera un endroit pour habiter. Je lui ai répondu que je verrai après.)

Enquêtrice

• [rire]

Gérard

• si a pa té sa a pa sa fanm a mo té a pa Georgina mo té pran mo té pran un fanm guyanaise di Cayenne (Si je n'avais pas eu Georgina comme femme, j'aurai eu une guyanaise de Cayenne)

Enquêtrice

• a wè d'accord / é lè to té ké Georgina apré / to / to gen to timoun tou sa ké Georgina ki lang to té ka palé' (ah oui d'accord, et lorsque tu étais avec Georgina, tu as eu des enfants en quelle langue tu parlais à Georgina ?)

Gérard

• lang indien (en amérindien)

Enquêtrice

• ké Georgina' (Avec Georgina)

Gérard

• hmm kréyol lang indien kréyol / (oui créole, langue amérindienne , créole)

Enquêtrice

• é ké sé timoun yan ki lang to té ka palé' (Et avec tes enfants quelle langue parles-tu ?)

Gérard

• aprésan timoun yan aprésan nou ka palé yé lang palikur kréyol palikur kréyol (maintenant les enfants maintenant, on leur parle en palikur, créole , palikur , créole.)

Enquêtrice

• dé lang (deux langues)

Gérard

- dé lang (deux langues)

Enquêtrice

- é yé ka répon en ki lang yé mèm' lè yé ka palé (et ils répondent en qu'elle langue eux, quand ils parlent)

Gérard

- yé ka répon kréyol (Ils répondent en créole)

Enquêtrice

- a yé plis ka répon kréyol ou yé ka palé palikur osi' (C'est eux qui répondent le plus en créole, ou ils parlent aussi le palikur)

Gérard

- aprésan mo wè roun ka répon palikur (J'ai vu qu'i y en a un qui répond en palikur)

Enquêtrice

- abon ki laj i gen' / (Ah bon, il a quel âge ?)

Gérard

- i tou piti i kalé lékol la (il est tout jeune il va à l'école là)

Enquêtrice

- abon a li ki ka répon palikur sé gran a pa ka répon palikur' ahaaa/ d'accord / donc zot toujou té ka palé yé kan mèm palikur'

(Ah bon c'est lui qui répond en palikur, les plus grands ne répondent pas en palikur, d'accord, donc vous leur parliez quand même en palikur ?)

Gérard

- wè (oui)

Enquêtrice

- +[chants d'oiseau] donc yé ka palé é konpran sa lang a yé ka konpran yé ka palé sa lang a kan mèm/ (Donc ils parlent et comprennent cette langue quand même)

Gérard

- a sa mo di yé oun fwa ké.. dé trwa kamarad mo di yé / mo di yé koté nou alé oun koté (C'est ce que je leur ai dit une fois avec ... deux , trois camarades, je leur ai dit ou nous avions été, à quel endroit)

Enquêtrice

- hmm (oui)

Gérard

- Uaçà Aucawa Curipi si nou ka wè oun bet +[chants d'oiseau] pa kalé nou ka di yé kouman nou kalé ké zot' zot pa ka palé lang indien zot pa ka konpran ké mo di yé sa bèt / ki sa yé ka fè i pa bon / +[aboiements de chien] / (à Uaçà Aucawa Curipi si l'on voit que quelque chose ne va pas, comment on pourra y aller avec vous, vous ne parlez pas la langue amérindienne, vous ne comprenez pas si je leur dis telle chose, ce qu'ils font n'est pas bien).

Enquêtrice

- hmm (oui)

Gérard

- *+[pron=*]* mo palé kréyol yé ka tandé *+[chants d'oiseau]* si mo palé brésilien ké zot yé ka tandé bon mo ka palé mo lang la / la yé ka gadé / yé pa savé a kisa (je parle le créole ils comprennent, si je parle le brésilien avec vous ils comprennent, bon je parle ma langue, là ils me regardent ils ne savent pas ce que je dis)

Enquêtrice

- é ké sé timoun ya sé pitit di pitit zot ka palé ki lang ké yé' (Et avec les enfants, les petits – enfants en quelle langue vous leur parlez ?)

Gérard

- nou ka palé kréyol ké.. lang indien (On parle en créole et en langue amérindienne)

Enquêtrice

- zot ka palé palikur ké yé kan mèm' (vous leur parlez en palikur quand même ?)

Gérard

- wè (ouais)

Enquêtrice

- yé ka konpran' (Ils comprennent ?)

Gérard

- yé ka konpran oui hmm (Oui ils comprennent)

Enquêtrice

- oui yé ka konpran d'accord / oui ils comprennent , d'accord)

Gérard

- sa la mèm i déjà ka konpran ké nou ka di / *+[lang=palikur]* / pouvé di mo ka voyél alé ramasé sa ba mo (Celui-la il comprend déjà, il comprend quand on lui dit *+[lang=palikur]* ce qui veut dire que je l'ai envoyé me ramasser ça)

Enquêtrice

- hmm / (oui)

Gérard

- nou ka *+[lang=palikur]* / *+[lang=palikur]* / i ka gadé.. mo di alé *+[lang=palikur]* / é pi i kalé (Nous lui *+[lang=palikur]* / *+[lang=palikur]*, il regarde, je lui ai dit d'y aller *+[lang=palikur]* et puis il y va).

Enquêtrice

- i kalé chaché pou to (Il va te le chercher)

Gérard

- i ka poté (Il l'emmène)

Enquêtrice

- i gen ki laj' / (Il a quel âge ?)

Gérard

- i tou piti oun an (il est tout petit, il a un an)

Enquêtrice

- un an un an et quelque hmm /

Gérard

- i ka poté bay nou (Il nous l’emmène)

Enquêtrice

- hmm / to toujou té lé to timoun ka palé kan mèm palikur' (Tu as toujours souhaité des enfants qui parlent quand même le palikur ?)

Gérard

- oui palikur oui pou pa abandoné nou tradisionel pou../ pou palé / mo di mèm to gen zot fanm zot pitit zot montré yé palé *+[bruit de scie]* pou si yé tanbé oun ot koté yé savé ki lang yé ka palé (Oui le palikur oui, afin de ne pas abandonner notre tradition, afin ... afin de parler , je leur ai même dit que même s’ils ont leur femme, leurs enfants il faut qu’ils leur apprennent à parler, car si ils entendent parler ailleurs cette langue, ils sauront de quelle langue les gens parlent)

Enquêtrice

- voila

Gérard

- a kon sa (C’est comme ça)

Enquêtrice

- é euh..donc to di mo to to anpran / to anpran palikur kréyol / ké portugais lékol/ lékol to anpran portugais' *+[bruit de scie]* (Euh.. donc tu m’as dit que tu as appris, tu as appris le palikur, le créole et le portugais à l’école, tu as appris le portugais à l’école ?)

Gérard

- wai *+[bruit de scie]* (ouais)

Enquêtrice

- et euh.. *+[bruit de scie]* sa to ka pansé di lékol isi a pou sé timoun a'sé timoun ya ki ka palé palikur par exemple ké kréyol / (Qu’est-ce que tu penses de l’école ici, pour les enfants, les enfants qui parlent le palikur et le créole ?)

Gérard

- isi mo trapé / i bon lékol isi / dépi yé anpran pou mo pou yé anpran palé fransè ti moço / yé ké palé fransè pou expliké bien parole aprè ké moço mo pa di selman fransè pou yé palé pou yé palé kréyol a *+[bruit de scie]* osi / ké lang palikur osi sa vlé di ki yé ké gen trwa lang pou yé palé

(Je trouve que l’école est bien ici, dès qu’ils apprennent pour moi à parler un peu le français, ils parleront français pour pouvoir expliquer ce qui est dit, après avec un peu.. je ne leur dis pas qu’ils doivent parler uniquement le français, il faut qu’ils parlent le créole, mais aussi la langue palikur, ce qui veut dire qu’ils pourront parler trois langues).

Enquêtrice

- to té ké enmen yé gen roun profèsèr ki ka palé palikur par exemple roun lékol ki ka enseigné yé palikur' es ke to té ké kontan sa' (Tu aurais aimé qu’ils aient un professeur qui parle le palikur par exemple, une école qui leur enseigne le palikur, est-ce que tu aurais aimé ça ?)

•

Gérard

- i bon oui la mo trapé i bon / (Oui c'est bien, je trouve que c'est bien)

Enquêtrice

- i té ké bon sa' d'accord et euh... *+[chants d'oiseau] +[conv]*(ça serait bien ça ? D'accord et euh..)

Gérard

- *+[tx]* a présan Uaçà / yé ka / yé ka mété lékol / timoun ya an / dan un bon klas a / aprè timoun tou piti ya yé ka mété lékol *+[pron=pi]* ka palé ké yé / lang indien yé ka montré lékol / ké yé gran déjà yé ka mété yé lang an dan sa

(Maintenant à Uaçà, ils mettent les enfants à l'école, dans de bonnes classes, après les tous petits enfants ils les mettent aussi à l'école, ils leur parlent en langue amérindienne, ils leur montrent ce qu'il faut à l'école, et comme ça quand ils seront grands ils pourront pratiquer leur langue).

Enquêtrice

- d'accord c'est bien ça

Gérard

- mo di i bon (J'ai dit que c'était bien)

Enquêtrice

- i bon a kon sa i té ké bon isi a osi (C'est bien, il aurait fallu que ça soit comme ça ici)

Gérard

- oui oui isi a osi mo ka trapé i té ke bon / (Oui, oui ici aussi je trouve que c'est bien)

Enquêtrice

- sa sa té ké fè / sa sa té ké méné pou sé timoun a si i té gen roun ki té ka palé roun profésèr ki té ka palé kréyol par exemple palikur ké fransè pou yé / (Qu'est-ce que ça aurait pu produire, qu'est ce que ça aurait pu amener aux enfants s'il y avait une personne, un professeur qui leur parlait le créole par exemple palikur et français aux enfants palikur)

Gérard

- oui

Enquêtrice

- i té ké bon / pou ki sa i té ké bon pou sé timoun yan' (ça serait bien, et pourquoi ça serait bien pour les enfants ?)

Gérard

- pou mo i té bon / i té ké bon pou sé timoun yan osi i té ké bon ba mo osi pas ke sa i té ké touché mo ti moço ki sa yé ka palé mo bien kontan

(Pour moi c'est bien, ça serait bien pour les enfants aussi et cela me toucherait un peu, car je suis bien content de ce qu'ils parlent)

Enquêtrice

- pas ke to lé to timoun palé toujou palé sa lang a (Par ce que tu souhaites que tes enfants parlent toujours cette langue-là.)

Gérard

- wè (ouais)

Enquêtrice

- pou pa yé bliyé' / (Afin qu'ils ne l'oublient pas)

Gérard

- pou yé pa bliyé (Afin qu'ils ne l'oublient pas)

Enquêtrice

- wè dakó é ké Georgina / Georgina ka palé palikur ké yé' (Oui d'accord, et avec Georgina, Georgina leur parle en palikur ?)

Gérard

- hmm (oui)

Enquêtrice

- palikur

Gérard

- oui Georgina ka palé ké yé (Oui Georgina leur parle)

Enquêtrice

- toujou palikur (toujours en palikur)

Gérard

- palikur kréyol palikur kréyol (palikur, créole, palikur, créole)

Enquêtrice

- palikur kréyol sé dé lang a (le palikur et le créole, ces deux langues ?)

Gérard

- hmm (oui)

Enquêtrice

- d'accord +[chants d'oiseau] +[musique]

Gérard

- aprésan a brézilien mo wè i ka koumansé konpran Georgina / mo pa té ka montré l (Maintenant je vois que Georgina commence à comprendre le brésilien, je ne lui ai pas appris)

Enquêtrice

- mè ké ki moun i anpran alór' (Qui lui a appris alors ?)

Gérard

- pas ke i té ganyen i gen oun voisine ka vini di Kuripi i ka vin rété la i det té ka fè / dé mwa trwa mwa (Par ce qu'il y a une voisine qui vient de Kuripi, elle vient ici pour à peu près deux mois, trois mois)

Enquêtrice

- hmm (oui)

Gérard

- é mandanm a ka palé ké li brézilien ka palé kréyol i ka montré brézilien a la mo wè (Et la dame lui parle en brésilien , elle lui parle en créole, elle lui apprend le brésilien c'est là que j'ai vu ça)

Enquêtrice

- mé Kuripi yé ka palé brézilien osi' (Mais ils parlent le brésilien à Kurupi ?)

Gérard

- oui selman brésilien / (Oui uniquement le brésilien)

Enquêtrice

- ah yé ka palé selman brésilien la ba' (Ah ils parlent iniquement le brésilien là-bas)

Gérard

- brésilien ké yé pa lang kréyol / (Le brésilien et leur langue créole)

Enquêtrice

- ah d'accord ok / é Uaçà yé ka palé kréyol (Ah d'accord ok et a Uaçà ils parlent le créole ?)

Gérard

- kréyol brésilien (créole, brésilien)

Enquêtrice

- brésilien osi d'accord mé yé pa ka palé bokou palikur alor la ba (brésilien aussi, d'accord mais ils ne parlent pas beaucoup le palikur alors là-bas ?)

Gérard

- hm hm la ba non (non, là-bas non)

Enquêtrice

- é koté / koté to anpran palé palikur alór' (Et où, où as-tu appris à parler palikur alors ?)

Gérard

- pas mo ganyen fanmi koté mo papa / (J'ai de la famille du côté de mon père)

Enquêtrice

- ah yé té ka palé palikur (C'est eux qui parlaient palikur)

Gérard

- mo papa soti Aucawa / +[chants d'oiseau] i kouman i pran mo manman +[pron=pi] i gen oun +[pron=pi] sa pa té ka lé bon nou soti nou alé Uaçà / (Mon père vient d'Aucawa, et il s'est mis avec ma mère, et une fois ça n'allait pas, alors on est parti on est allé à Uaçà.

Enquêtrice

- dakó mé to mem to né Uaçà' (D'accord, mais toi tu es né à Uaçà ?)

Gérard

- oui mo né Uaçà (Oui je suis né à Uaçà)

Enquêtrice

- to né Uaçà d'accord mé to to papa né.. (toi tu es né à Uaçà, mais ton père il est né..)

Gérard

- Aucawa (à Aucawa)

Enquêtrice

- Aucawa é to manman (à Aucawa et ta maman ?)

Gérard

- mo manman té né Aucawa (Ma mère est née à Aucawa)

Enquêtrice

- Aucawa osi d'accord ok / (Aucawa aussi, d'accord ok)

Gérard

- +[pron=pi] oun disan mélangé (Un sang mélangé)

Enquêtrice

- wè sé sa / ah d'accord ok donc Aucawa yé ka plis palé palikur (Ouais c'est ça, donc à Aucawa ils parlent plus le palikur)

Gérard

- palikur oui

Enquêtrice

- ok d'accord / +[bruit de scie] é to ka routouné dé fwa la ba' (Et tu y retournes des fois là-bas ?)

Gérard

- mo té lé lan sa vakans karnaval ké timoun yan / mo té lé alé Uaçà aprè / mo timoun yan palé di papa yé di kon sa / Emile ki palé i di mo kon sa nou kalé Uaçà kréyol yé ka palé la ba / i di mo kalé Aucawa pou nou / plis ki la fanmi yé ka palé selman / yé lang ké yé é pou nou anpran pou nou palé ké yé

(Je voulais y aller pendant ces vacances de carnaval avec les enfants, je voulais aller ensuite à Uaçà, les enfants m'ont dit papa, c'est Emile qui a dit que nous allons à Uaçà car c'est le créole qu'ils parlent là-bas , il a dit : je vais à Aucawa pour nous, en plus la famille parle uniquement leur langue avec nous, il faut que l'on apprenne à parler avec eux).

Enquêtrice

- i lé anpran (il veut apprendre)

Gérard

- wè mo di é ben i bon / +[conv] / mo di domaj euh zot tonton mouri si a pa té sa mo té ké mété zot la ba koté l é fè / pou kat mwa senk mwa koté li / mo di zot ka anpran (oui j'ai dit que c'était bien, je lui ai dit dommage que votre oncle est mort sinon je vous aurais envoyé chez lui durant quatre, cinq mois, vous aurez appris (la langue).

Enquêtrice

- i té ké anpran palikur a bien/

Gérard

- wè / (ouais)

Enquêtrice

- donc wè donc to té.. par rapport à lékol ké to timoun to té kontan yo té anpran fransè lékol' (Donc par rapport à tes enfants et à l'école, tu étais content qu'ils apprennent le français à l'école ?)

Gérard

- oui mo té kontan sé pou i anpran fransè palé klèr fransè / pou yé palé pli bien kréyol a / pou yé palé sé pli klèr palikur / si a pou mo sa té ké fè mo du bien / (Oui je suis content car ils peuvent parler couramment le français, ils peuvent parler mieux le créole afin de parler plus couramment le palikur).

Enquêtrice

- donc i bon kan mèm yé palé fransè / (Donc c'est bien qu'ils parlent le français ?)

Gérard

- wè (ouais)

Enquêtrice

- pas ke a roun richès pas ke yé ka palé plizièr lang hein palikur yé ka kompran kréyol fransè é yé ka palé brézilien osi dé fwa (Par ce que c'est une richesse, par ce qu'ils parlent plusieurs langues hein le palikur, ils comprennent le créole, le français et ils parlent le brésilien aussi des fois).

Gérard

- wè yé ka kompran brézilien wè yé ka palé oui / (Ouais ils comprennent le brésilien et ils le parlent oui)

Enquêtrice

- d'accord

Gérard

- i ganyen oun ote lang nou lang mèm / ké / +[pron=*] nou lang nou pa bien konèt palé sa (Il existe une autre langue aussi (une autre façon de parler la langue) qui est une langue que nous ne savons pas bien parler)

Enquêtrice

- a ki lang' (il s'agit de quelle langue ?)

Gérard

- éh..nou ka aplé l / par exemple kon Paris / parisien yan yé gen oun ote lang (on l'appelle... par exemple comme à Paris, les Parisiens ils ont une autre langue (autre façon de parler le français)

Enquêtrice

- parisien'

Gérard

- hmm yé ka palé +[le locuteur roule les r] kon sa (Ils parlent ainsi)

Enquêtrice

- ah yé ka roulé sé r ya pitèt (Ils roulent les r peut-être)

Gérard

- oui

Enquêtrice

- wè wè wè (ouais, ouais, ouais)

Gérard

- é bin nou mèm osi nou ganyen oun lang / proche a mèm bet a (Et bien nous aussi nous avons une langue (façon de parler palikur), proche c'est la même chose)

Enquêtrice

- i proche di ki lang' / (Elle est proche de quelle langue ?)

Gérard

- bon

Enquêtrice

- es i ka samblé palikur' (Elle se rapproche du palikur ?)

Gérard

- oui i ka samblé palikur oui (Oui elle se rapproche du palikur)

Enquêtrice

- ah d'accord

Gérard

- sa nou ka palé lang indien kiyaptunka / (On parle le kiyaptunka)

Enquêtrice

- kiyaptunka yé ka di (C'est le kiyaptunka ?)

Gérard

- hmm kiyaptunka (Oui kiyaptunka)

Enquêtrice

- kiyaptunka

Gérard

- kiyaptunka wè (kiyaptunka ouais)

Enquêtrice

- a kon sa yé ka aplé sa a' (C'est de cette façon que l'on appelle cette langue)

Gérard

- wè kiyaptunka (ouais kiyaptunka)

Enquêtrice

- kiyaptunka

Gérard nou ka aplé oun pou di to bonjou sa nou ka di *+[lang=palikur]* a pa oun lang déjà a oun lang ki timoune ki fèt anpran palé hmm / mè kouman nou papa nou *+[pron=pi]* *+[lang=palikur]* *+[chants d'oiseau]* (pour dire bonjour on dit [lang=palikur] (Ce n'est pas une langue adressée aux enfants qui viennent d'apprendre à parler, mais pour nos parents).

Enquêtrice

- ah dakó donk to lé di ke .. ah oui ah / a plito roun lang bien yé té ka palé oun bon lang bien soutenu a sala ki vrè lang a (Ah d'accord donc tu veux dire que c'est plutôt une langue bien, ils parlaient une langue bien soutenue, c'est celle-ci la vrai langue (palikur) ?

Gérard

- wè vrai lang a sa nou ka palé / yé ka palé oun lang ké (Oui c'est la vraie langue que nous devons parler)

Enquêtrice

- kom di oun palikur a sa yé a aplé lang soleil ya / (Comme disait une palikur, c'est cette langue là que l'on nomme langue soleil)

Gérard

- non non

Enquêtrice

- a pa sa' (Ce n'est pas ça !)

Gérard

- non non / a pou sa mo lé alé Aucawa mo ké doumandé sé gran moun yan ki lang sa lang a'mè yé mè yé *+[pron=pi]* a lang kiyaptunka / (Non, non c'est la raison pour laquelle je veux aller à Aucawa pour demander aux aînés qu'elle est cette langue, la langue kiyaptunka).

Enquêtrice

- kiyaptonka a sa ki vrè palikur a' é piès moun pa ka palé sa lang a isi a' (le kiyaptunka c'est la vraie langue et personne ne la parle ici cette langue ?)

Gérard

- non ki moun ka palé a mo bopèr / +[rires de fond] mo pa savé enko ki moun ka palé (non, celui qui la parle c'est mon beau-père)

Enquêtrice

- yé ka vin di di Aucawa' (Ils viennent d'Aucawa ?)

Gérard

- di Aucawa oui / (oui d'Aucawa)

Enquêtrice

- kiyaptunka hum d'accord pas ke aprésan yé ka palé palikur a mè yé ka mélanjé voila kon sa (Kiyaptunka hum d'accord parce que maintenant les gens parlent le palikur en mélangeant voilà comme ça)

Gérard

- hmm / (oui)

Enquêtrice

- d'accord

Gérard

- mo tata ka aplé plat / rot jou a nou té ka palé ké mandanm a la / mo di mandanm a mo tata nou ka fè mouk +[lang=palikur] plat a (Ma tante, pour désigner une assiette, un jour alors que l'on parlait avec une dame là, j'ai dit madame c'est ma tante, c'est « mouk » c'est à dire l'assiette)

Enquêtrice

- mouk'

Gérard

- asièt a nou ka fel / +[lang=palikur: mouk] / +[lang=palikur: miouk] in bin i men i ka fè +[lang=palikur : molok] (l'assiette ça se prononce +[lang=palikur: mouk] / +[lang=palikur: miouk] et bien elle, elle le prononce « molok » .

Enquêtrice

- molok +[lang=palikur : molok] ah d'accord i ka changé (« molok » ah d'accord ça change)

Gérard

- i ka changé / koté nou +[lang=palikur : molok] ' (ça change, chez nous « molok »)

Enquêtrice

- é zot ka kompran lè i ka palé (Et vous comprenez quand elle parle)

Gérard

- premié i palé nou pa kompran mo ka gadé / mo di mami a ki sa to ka palé la' i di ou pa ka kompran mo lang' / i di plat' bon dakór merci (Au début quand elle nous parlait on ne comprenais pas , je regardais et j'ai dit « mamie tu parles quelle langue là, elle a répondu tu ne comprends pas ma langue » elle a traduit « assiette » , bon d'accord merci)

Enquêtrice

- donc yé yé ka di molok' (Donc eux ils disent molok)

Gérard

- molok

Enquêtrice

- é zot zot ka di koman' (Vous, vous le dites de quelle manière)

Gérard

- mouk (mouk)

Enquêtrice

- mouk ah dakór (mouk ah d'accord)

Gérard

- to wè / (tu vois)

Enquêtrice

- i changé ti bi wé (ça a changé un peu oui)

Gérard

- i changé yé lang chak lang / (Chaque langue change)

Enquêtrice

- hmm i évolué pitet / a plis donc a Aucawa yé ka palé sa lang a' (Elle a évolué peut-être, c'est plus à Aucawa qu'elle est parlée ?)

Gérard

- hmm (oui)

Enquêtrice

- toujou' (toujours)

Gérard

- Aucawa yé ka palé dé lang hein' (A Aucawa ils parlent deux langues)

Enquêtrice

- yé ka palé dé lang' ah / mè sa vrè lang a ou ka di koté yé ka palé li (Ils parlent deux langues mais cette vraie langue dont tu parles elle est parlée où ?)

Gérard

- ha selman Aucawa (seulement à Aucawa)

Enquêtrice

- Aucawa selman' (seulement à Aucawa)

•

Gérard

- pou di exemple to ka konpran mo lang nou ka palé sa lang a kiyaptunka nou asi nou ka palé (Par exemple tu comprends ma langue, on parle la langue kiyaptunka, nous sommes assis nous discutons)

Enquêtrice

- hmm (oui)

Gérard

- to pouvé gen plen moun la / to paka konpran nou ka palé ki nou di gadé sa boug a vilen (il peut y avoir beaucoup de monde là ; tu ne comprends pas, on dit par exemple : regarde ce

monsieur là il est moche)

Enquêtrice

- mèm si i gen moun di vilaj ki la yé pa ka konpran (même les personnes du village (Espérance1) ne comprennent pas)

Gérard

- hm hm non non non non non

Enquêtrice

- yé pa ka konpran (ils ne comprennent pas)

Gérard

- a rien ki gran moun mo bopèr +[chants d'oiseau] (Il y a que mon beau père qui comprend)

Enquêtrice

- wè wè (ouais, ouais)

Gérard

- mo bopèr ki moun enko / mo pa mem savé mouchié Vincent ki ka konpran nou lang' (mon beau-père qui d'autre, je ne sais même pas si monsieur Vincent la comprend)

Enquêtrice

- ah d'accord

Gérard

- Octav mèm pa ka konpran jis tan yé pouvé konpran Léo.. / yé pa ka konpran yé pouvé konpran ti moço / mé pa bokou (Octave lui il ne comprend pas, Léo lui il peut comprendre un peu, mais pas beaucoup.)

Enquêtrice

- sa ki pli jèn a yé pa ka konpran' (Les plus jeunes ne comprennent pas.)

Gérard

- hm hm hm hm (non, non)

Enquêtrice

- d'accord ok ok

Gérard

- a sa mo mèm mo té lé sa lang a / (Moi j'aurais voulu apprendre cette langue.)

Enquêtrice

- a sa la to té lé anpran' (C'est cette langue que tu aurais aimé apprendre)

Gérard

- mèm mo ké alé la ba Uaçà mo ké / mo kalé ké oun bagay pou tchenbé yé lang bien pou palé aprè mo ka vini mo ka mété / oun +[pron=*] dero mo ka kouté ki sa yé ka palé ki sa yé ka anonsé bin la mo ka anpran

(Mais j'irai là bas à Uaçà, j'irai avec quelque chose (appareil enregistreur) pour enregistrer leur langue et quand je reviendrais je pourrais l'écouter dehors, et j'écouterais ce qu'ils disent et à ce moment là j'apprendrais).

Enquêtrice

- wè wè wè (ouais, ouais, ouais)

Gérard

- mo ka anpran (j'apprendrais)

Enquêtrice

- a sa lang a to té ké lé anpran (C'est cette langue que tu veux apprendre)

Gérard

- i difisil bay mo (Pour moi, elle est difficile)

Enquêtrice

- i dificil' i pli difisil ki sa aprésan zot ka palé (Elle est difficile, elle est plus difficile que celle que vous apprenez aujourd'hui ?)

Gérard

- hmm wè.. / (oui ouais)

Enquêtrice

- pitet a té lang sé gran moun ya avan a konsa yé té ka palé / é aprè i évolué koi aprésan yé / d'accord ok bin mo ka remercié to Gérard hein pou sa ti moman to akordé mo +[tapements] (C'était peut-être la langue des aînés d'avant, c'est comme ça qu'ils s'exprimaient et ensuite elle a évolué).

Gérard

hmm (oui)

Annexe 4g : entretien Julia

160128_0007

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 160525

Julia

- mo pa gen langaj é lè mo té piti mo té ka palé indien sèlman lang indien (je n'ai pas de langue et quand j'étais petite je parlais l'amérindien seulement)

Enquêtrice

- hmm +[pap] / +[b] (oui)

Julia

- +[rire] après mo té pitèt / lè mo té piti mo té ka lé lékol / mo té kalé lékol Aucaúa / après lè mo manman té. / i té vini / nou pran lékol isi / (Après j'étais peut-être, quand j'étais petite j'allais à l'école, j'allais à l'école à Aucawa, après quand ma mère est venue, on a été à l'école ici)

Enquêtrice

- en ki lanné' (en quelle année?)

Julia

- mé la aprésan mo pa savé en ki lanné / la mo té.. / mo pa mo pa fè colèj hein +[b] / mo soti / (La maintenant je ne sais pas en quelle année, j'étais, je n'ai pas été au collège hein)

Enquêtrice

- jus ki klas ou alé' / (Jusqu'à qu'elle classe tu es allée?)

Julia

- mo té alé annan / primè kon sa é Stanis koté Stanis yé / a di la mo soti Isabelle (Je suis allée, en primaire comme Stanis c'est là que j'ai arrêté)

Enquêtrice

- hmm (oui)

Julia

- mo pa fè lékol gran lékol non / mè la mo té soti pas ke i pa té gen moun té ka véyé mo ti só sa ki la ba Denise / (Je n'ai pas été beaucoup à l'école, j'ai arrêté parce qu'il n'y avait personne pour garder ma petite sœur qui est là bas Denise)

Enquêtrice

- ah d'accord

Julia

- pasé i té piti / com mo manman té akouché mo lot ti só sa ki rentré la / i té i té Oiapoque (Parce qu'elle était petite et comme ma mère avait accouché de mon autre sœur, celle qui rentre là, elle était à Oiapoque)

Enquêtrice

- hmm / (oui)

Julia

• é pi a mo mo tou sèl ka pran désizyon bay timoun a mo pé pa lésyé en nan kaz moun kon sa to wè mo obligé véyé'l a sa ka fè mo soti (Et puis c'est moi seule qui prenait des décisions pour l'enfant, je ne pouvais pas la laisser chez des gens tu vois je suis obligé de la surveiller c'est ce qui m'a fait arrêter)

Enquêtrice

- ah d'accord / a pou sa to lésé lékol' (Ah d'accord c'est pour ça que tu as laissé l'école?)

Julia

- hmm (oui)

Enquêtrice

- ah d'accord'

Julia

• si to wè a pa sa mo té ka kontinué mo lékol hein (Si tu vois ce n'était pas ça j'aurai continué mon école)

Enquêtrice

- hmm / (oui)

Julia

• sé i pa té gen moun pou ka véyé mo ti só / (Y avais personne pour garder ma petite sœur)

Enquêtrice

- hmm / (oui)

Julia

• mè mo té kontan lékol osi pas ke mo té lé anpran / mè aprè mo lagé lékol / (Mais j'aimais l'école aussi parce que je voulais apprendre mais après j'ai quitté l'école)

Enquêtrice

• é ki lang to té ka palé lékol' / (Et quelle langue tu parlais à l'école?)

Julia

• en kréyol' / (En créole)

Enquêtrice

• en kréyol' (En créole?)

Julia

- hmm / (oui)

Enquêtrice

• é. ké sé profèsèr a yé té ka palé fransè ké to' (Et les professeurs ils te parlaient en français)

Julia

- hmm / (oui)

Enquêtrice

• é en ki lang to té ka répons yé' / (En quelle langue tu leur répondais?)

Julia

- mo té ka répon kréyol mèm (Je répondais en créole même)

Enquêtrice

- en kréyol' (En créole?)

Julia

- hmm / (oui)

Enquêtrice

- é yé pa té ka di to ayen' (et ils ne te disaient rien?)

Julia

- non

Enquêtrice

- non'/ é yé té ka konpran to' (Non, et ils te comprenaient?)

Julia

- hmm / (oui)

Enquêtrice

- mé / +[bb] euh / to anpran / kréyol a ké ki moun' / pas ke (Mais tu as appris le créole avec qui?)

Julia

- ké sé / ké moun isi a mèm / (Avec, avec les gens d'ici même)

Enquêtrice

- ké moun isi a mèm / mèn an to kaz mèm ké to paran to pa té ka palé kréyol (Avec les gens d'ici même, mais chez toi avec tes parents tu ne parlais pas le créole?)

Julia

- non mo té ka palé lang indien (Non je parlais l'indien)

Enquêtrice

- é to paran pa té ka palé kréyol' (Et tes parents ils ne parlaient pas créole?)

Julia

- non / hm hm (non, non)

Enquêtrice

- palikur +[aboiements de chien] et euh.. / +[bb] / donc euh... +[conv] é.. / donc to anpran kréyol que sé moun yan mèm' (Palikur, donc tu as appris le créole avec les gens?)

Julia

- hmm (oui)

Enquêtrice

- é to pa anpran dot lang' / (Et tu n'as pas appris d'autres langues?)

Julia

- hm hm non (non , non)

Enquêtrice

- a par kréyol a' (A part le créole)

Julia

- hm hm a té lang indien (Non, c'était l'indien)

Enquêtrice

- é fransè a alor' / (Et le français alors?)

Julia

- +[pron=pif] pa telman bokou / (Pas beaucoup)

Enquêtrice

- koté to anpran lékol' (Où as-tu appris, à l'école?)

Julia

- isi a mèm a lekol (Ici même)

Enquêtrice

- à l'école'

Julia

- hmm (oui)

Enquêtrice

- hmm d'acoord / é ki rapor to té gen ké lékol lè to té lékol' / es i té difisil es to té es to té ka trouvé i té fasil' / (Oui d'accord et quel rapport tu avais avec l'école, est-ce que c'était difficile, est-ce que tu trouvais que c'était facile?)

Julia

- i pa té dificil mè. Isabelle / a pou sa mo té ké bien kontan pou yé té anpran mo mèm tibi to wè / mè kom mo lésé lékol a la a la aprésan / mo pa konèt ayen non / (ce n'était pas difficile, mais Isabelle c'est pour ça que j'aurai été bien contente qu'il m'apprenne même un petit peu tu vois, mais comme j'ai laissé l'école et bien là maintenant, je ne connais rien)

Enquêtrice

- mè es to té ka konpran lè profèsèr té ka palé to en fransè pas ke a en fransè i té ka palé to / to té ka konpran non' (Mais est-ce que tu comprenais quand le professeur te parlait en français , parce que c'est en français qu'il te parlait. Tu comprenais?)

Julia

- oui mo ka konpran tibi pa bokou (Oui je comprenais un petit peu pas beaucoup) /

Enquêtrice

- é koman to té ka fè pou fè to travail (Et comment tu faisais pour faire ton travail?)

Julia

- hein ben / mo té ka doumandé koman koman ou ka fè (et ben je me demandais comment ils faisait)

Enquêtrice

- d'accord

Julia

- hmm (oui)

Enquêtrice

- mè es ke andan klas a to té ka palé to té ka palé ou es to té timid' (Mais est-ce que dans la

classe tu parlais , tu parlais ou tu étais timide?)

Julia

- non mo pa té ka rété timid mo té ka palé tibi to wè (Non je ne n'étais pas timide je parlais un petit peu tu vois)

Enquêtrice

- hmm to pa té timid a bon (Oui tu n'étais pas timide abon) é euh... donc tou le temp to paran ké to to té ka palé en palikur (donc tu parlais tout le temps en palikur avec tes parents?)

Julia

- hmm (oui)

Enquêtrice

- palikur selman (Qu'en palikur?)

Julia

- hmm (Oui)

Enquêtrice

- hmm [i] / +[b] é sa to té ka pansé di lékol' / (Et tu pensais quoi de l'école?)

Julia

- mè i té bon hein / mo té ka pansé di lékol / (Mais c'était bien , je pensais à l'école)

Enquêtrice

- hmm / (oui)

Julia

- hmm (oui)

Enquêtrice

- sa to apran pou ki sa koman / pou ki sa ou ka di i té bon' / (qu'est-ce que tu as appris, pourquoi , comment? pourquoi tu dis que c'était bien?)

Julia

- pas ke i ka anpran to pou.. / [bb] pou to anpran annan annan sé chif ya to wè (parce qu'ils t'apprennent pour que.. pour que tu apprennes les chiffres tu vois)

Enquêtrice

- hmm hmm / (oui oui)

Julia

- [chant d'oiseau] é ben a sa (et ben c'est ça)

Enquêtrice

- hmm / (oui) é... / lè to té pli gran lè to vin pli gran es ke / a kaz to paran / to té ka palé / toujou ké palikur (quand tu as grandi quand tu es devenue adulte est-ce que chez tes parents tu parlais toujours en palikur)

Julia

- hmm / (oui)

Enquêtrice

- palikur selman yé té ka palé pou zot / (ils vous parlaient qu'en palikur?)

Julia

- hmm (oui)

Enquêtrice

- to mèm aprè to vin gen timoun (toi après tu as eu des enfants)

Julia

- hmm (oui)

Enquêtrice

- ki lang to ka palé ké yé' +[chant d'oiseau] (quelle langue tu parlais avec eux?)

Julia

- mo té ka palé indien ké yé hein mo ka palé indien mo ka palé kréyol / mèm fransè pa telman bokou bokou un ti bi ti bi pa telman (Je parlais indien avec eux je parle indien et créole , mais le français pas tellement un petit peu pas tellement)

Enquêtrice

- plis plis ki lang plis palikur ou plis kréyol / (Quelle langue plus, plus palikur ou plus créole?)

Julia

- de tan zan tan kréyol mèm dè fwa mo lé palé ké yé mo ka palé ké yé indien / (De temps en temps créole mais des fois je veux leur parler je leur parle en indien)

Enquêtrice

- é yé ka konpran' (Et ils comprennent?)

Julia

- oui yé ka konpran mèm la aprésan mo wè yé pa ka palé indien a sa ka fè dé fwa yé ka fè mo kolè osi hein / (Oui ils comprennent mais maintenant je vois qu'ils ne parlent pas indien et ça me fâche des fois)

Enquêtrice

- mèm es ke to ka palé ké yé en indien toujou / (Mais est-ce que tu leur parles toujours en indien?)

Julia

- hmm / (oui)

Enquêtrice

- toujou' (Toujours?)

Julia

- hmm (oui)

Enquêtrice

- mèm yé ka konpran to kan mèm' / (Mais ils te comprennent quand même?)

Julia

- hmm / (oui)

Enquêtrice

- sof ki yé pa ka palé yé pa lé palé' / yé pa ka palé ou yé pa é palé' (Sauf qu'ils ne parlent pas,

ils ne parlent pas ou ils ne veulent pas parler?)

Julia

- non yé pa ka palé mèm (Non ils ne le parlent pas du tout)

Enquêtrice

- yé pa ka palé' (Ils ne le parlent pas?)

Julia

- hmm (non)

Enquêtrice

- mèm yé ka konpran' (mais ils comprennent)

Julia

- yé ka konpran / (Ils comprennent)

Enquêtrice

- mèm to toujou ka palé ké yé en palikur / donc yé konèt lang palikur a kan mèm / pas ke yé pa ka palé (Mais tu leur parles toujours en palikur? donc ils connaissent la langue quand même. Parce qu'ils ne le parlent pas)

Julia

- a si euh a sa mo gason ke sa lot gason a pa ka palé mèm lot a sa ki gro a Stanis / missié ka palé i (Ah oui de mes garçons c'est celui-là et l'autre-là qui ne parlent pas. Mais l'autre là celui qui est gros, Stanis, ce monsieur parle)

Enquêtrice

- ah i ka palé palikur'(Ah il parle le palikur?)

Julia

- i ka palé palikur / (Il parle palikur)

Enquêtrice

- ah.. donc i gen sa ki ka palé é i gen sa ki pa ka palé yé préféré palé.. (ah donc y en a qui le parlent et y'en a qui ne le parlent pas, ils préfèrent parler..)

Julia

- kréyol / (créole)

Enquêtrice

- kréyol ah.. d'accord / +[b] hmm / é ké sé pli gran ti fi a' / (Créole ah d'accord oui. Et avec les plus grandes filles?)

Julia

- mo ka palé ké li (Je parle avec elle)

Enquêtrice

- yé ka palé'/ es ke yé ka réponde to an palikur'/ (Elles parlent? Est-ce qu'elles te répondent en palikur?)

Julia

- tan zan tan / +[pron=pif] / +[rire] yé ka yé ka répond (De temps en temps, ils ils

répondent)

Enquêtrice

- yé ka répons' hmm d'accord / é euh... / donc euh... ki sa to ka pansé euh... di.. / sa to ka pansé di / +[b] / es to ka / pansé ki enportan ki to palé to lang ké to timoun +[chant d'oiseau] / lang palikur a / es to krè ke es to ka pansé ki i enportan' / pou kisa i enportan' (Ils répondent? ah oui d'accord. Et euh... donc euh qu'est-ce que tu penses de, qu'est-ce que tu penses de / est-ce que tu penses que c'est important que tu parles ta langue avec tes enfants, la langue palikur. est-ce que tu crois que, est-ce que tu penses que c'est important et pourquoi c'est important?)

Julia

- pas ke eh / mo kontan éh mo kantan pou yé palé mo lang indien / pou lorsque nou kalé oun koté nou ka palé nou lang / mé yé mèm non yé ka répons kréyol / mèm mo mèm mo ka palé kréyol lè mo an mitan oun ot / oun ot koté' non mo pa ka palé kréyol (Parce que euh je serais contente qu'ils puissent parler ma langue l'indien car lorsque l'on va quelque part on parle notre langue, mais eux non ils répondent en créole, moi je ne parle pas créole quand je suis au milieu des autres dans un autre endroit, non je ne parle pas créole)

Enquêtrice

- pou kisa' / (Pourquoi?)

Julia

- non +[rire]

Enquêtrice

- pou ki sa to pa lé' (Pour quoi tu ne veux pas?)

Julia

- pi tèt di / roun koté pi tèt i pa gen moun mo ka palé mèm la ou wè mo an mitan. kréol kon sa mo pa ka palé mo lang pa telman bokou eh.. kréyol selman (Peut-être dans un endroit où il n'y a personne je parle mais quand tu vois je suis au milieu de créoles je ne parle pas beaucoup ma langue je parle que le créole)

Enquêtrice

- abon to préféré palé palikur / mèm / pou ki sa to préféré palé palikur lè i gen oun moun ka palé kréyol / lè i gen kréyol a sa' (abon tu préfères parler palikur / (Mais pourquoi tu préfères parler palikur quand il y a quelqu'un qui parle créole, quand il y a des créoles c'est ça?)

Julia

- hmm / (oui)

Enquêtrice

- pou ki sa' / pou ki rézon (Pourquoi? Pour quelle raison?)

Julia

- +[rire] / +[rire] /

Enquêtrice

- to pa lé yé konpran to' +[rire] (Tu ne veux pas qu'ils te comprennent)

Julia

- hm hm +[rire] (non)

Enquêtrice

- é sé timoun ya ka répond kan mèm an kréyol' / (Et les enfants ils répondent quand même en créole?)

Julia

- oui yé ka répond kréyol mèm i gen dé fwa mo ka babié mo di yé palé zot lang indien non +[rire] (Oui ils répondent en créole, même qu'il y a des fois où je rouspète je leur dis mais parlez en indien)

Enquêtrice

- mèm pou ki sa yé pa lé palé.. / indien' (Mais pourquoi ils ne veulent pas parler indien?)

Julia

- Isabelle dè fwa mo ka palé depi yé piti / mèm timoun ya pa ka tchenbé ayen non / mé Stanis non / isi lè mo ka palé bay Stanis / Stanis ka répond dé fwa en lang indien (Isabelle je leur parle depuis qu'ils sont petits, mais ils ne retiennent rien. Mais Stanis non, quand je lui parle, Stanis me répond des fois en indien)

Enquêtrice

- ah wè a li ki pli intéresé ké lang indien a / c'est marrant ça' / hmm / donc to ka pansé i enportan kan mèm to transmèt to timoun to lang' / to lang palikur i enportan' +[aboiements de chien] (ah ouais la langue l'intéresse plus, c'est marrant ça. Donc tu penses que c'est important que tu transmettes ta langue à tes enfants? ta langue palikur c'est important')

Julia

- hmm (oui)

Enquêtrice

- pou ki sa i enportan pou yé' / (Pourquoi c'est important pour eux?)

Julia

- mo pa savé non / i gen dé fwa lo mo ka palé yé yé ka répond kréyol dé fwa mo ka gadé yé mo pa ka di ayen koté yé non' (je ne sais pas. Il y a des fois quand je leur parle ils me répondent en créole, je les regarde mais je ne leur dis rien)

Enquêtrice

- hmm / to pa ka obligé yé palé palikur' (D'accord. Tu ne les obliges pas à parler en palikur?)

Julia

- non / +[b] / +[conv] /

Enquêtrice

- é jis aprésan lè to ka lé koté to manman ké to papa to ka palé kisa ké yé' / (Et jusqu'à maintenant quand tu vas chez ta mère et ton père tu parles quelle langue avec eux?)

Julia

- mo ka palé ké yé / lang indien dè fwa mo las ké lang a mo ka palé kréyol ké yé / (Je leur parle en indien et des fois quand j'en ai assez de la langue je leur parle en créole)

Enquêtrice

- é yé ka palé kréyol' (Et ils parlent le créole?)

Julia

- hmm (oui)

Enquêtrice

- to manman ké to papa ka palé kréyol' (Ta mère et ton père parlent le créole?)

Julia

- hmm / (oui)

Enquêtrice

- d'accord / +[aboiements de chien] mèn si a yé ka palé pou to yé ka palé ki lang' / (Mais si ce sont eux qui te parlent ils s'expriment en quelle langue?)

Julia

- indien hmm (l'indien oui)

Enquêtrice

- yé ka palé indien plito avan kréyol a' / d'accord / é +[tx] / donc euh.. pou to ki lang to ka pansé ki i mieu pou to timoun / pou yé palé (Ils parlent plutôt l'indien avant le créole? donc euh pour toi quelle est la langue que tu penses être la mieux que tes enfants devraient parler?)

Julia

- mo pansé pou yé palé pou yé anpran palé fransè / (Je pense qu'ils doivent parler et apprendre le français)

Enquêtrice

- a sa dabord / avan palikur a' (C'est d'abord le français avant le palikur?)

Julia

- hmm (oui)

Enquêtrice

- oui fransè pou ki sa to ka pansé ki i pli enportan' / (Pourquoi penses-tu que le français est plus important?)

Julia

- pas ke i gen dé fwa / dé fwa yé kalé oun lot koté to wé / a pou yé anpran palé / pi tibi +[pron=pif] fransè to wè (Parce que s'ils sont amenés à aller ailleurs ils faut qu'ils apprennent le français, un peu tu vois.)

Enquêtrice

- hmm / (d'accord)

Julia

- a pa tou le tan pou yé palé indien lang indien / (Il ne faut pas qu'ils parlent que la langue indienne)

Enquêtrice

- mé es ke a lékol yé pa gen yé yé pa gen problem pou konpran fransè a non (Mais est-ce qu'à l'école ils n'ont pas de difficultés pour comprendre le français?)

Julia

- non

Enquêtrice

- sa ka lé pou yé lékol'(ça va l'école pour eux?)

Julia

- +[pron=pi]

Enquêtrice

- +[b] es to ka pansé ki lékol justement / lékol adapté pou sé timoun ya par exemple sé timoun ya ki depi piti yé ka palé palikur yé ka palé kréyol eh lékol a yen ki fransè' donc es ke to ka pansé ke lékol a ké yen ki fransè es i adapté pou sa jenr de timoun a / ki gen roun ot lang avan fransè a / par exemple to timoun depi yé piti yé ka tandé kréyol ké palikur' to pa té ka palé fransè ké yé' (Est-ce que tu penses que l'école justement est adaptée pour les enfants qui parlent le palikur, le créole depuis petits? Parce que l'école c'est que le français donc est-ce que tu penses qu'avec seulement le français à l'école cela est adapté pour ces enfants-là? des enfants qui ont une autre langue première que le français. par exemple tes enfants depuis qu'ils sont petits ils entendent le créole et le palikur, tu ne leur parlais pas en français?)

Julia

- hm hm (non)

Enquêtrice

- é la là i alé lékol yé ka palé ayen ki fransè pou yé / é es ke to to krè ke sa bon pou sé timoun a yen ki fransè / (Et là quand ils vont à l'école c'est que le français qu'on leur parle. Est-ce que tu crois que leur parler en français c'est bien?)

Julia

- i bon i (Oui c'est bon)

Enquêtrice

- i bon' / i pa té ké méyèr par exemple ke.. i té gen oun yé té ké palé pou yé en palikur osi en fransè en palikur non? / pou yé (C'est bien, ça serait pas mieux par exemple qu'il y ait quelqu'un qui leur parle en palikur aussi , en français et en palikur non?)

Julia

- i bon i bon osi mè / en an lékol /mèm aprésan i pa gen moun ka palé palikur hein' mèm aprésan i pa gen moun ka palé palikur hein? (C'est bien aussi mais à l'école maintenant il n'y a personne qui parle le palikur hein?)

Enquêtrice

- hmm / mè si é té gen (oui mais s'il y en avait?)

Julia

- oui yé té anpran / a la Stanis anpran hein / koté Adam / koman Adam ka fè lékol / prof di bèt éh paliku / a la Stanis anpran osi hein (Oui ils avaient appris, c'est là que Stanis a appris, avec Adam comme il est professeur de palikur à l'école. c'est là que Stanis a appris aussi.)

Enquêtrice

- é es ke to trouvé sa sa bien pou sé timoun ya (Et est-ce que tu trouves que c'est bien?)

Julia

- hmm (oui)

Enquêtrice

- ki sa sa ka aporté / kisa sa ka bay yé sé timoun a / si i gen roun moun ki ka / roun moun ki ka enseigné yé palikur lékol' / sa sa ka aporté sé timoun ya' / (Qu'est-ce ça apporte, qu'est-ce que ça peut leur donner si quelqu'un leur enseigne le palikur à l'école? Qu'est-ce que ça peut leur apporter?)

Julia

- eh. oui

Enquêtrice

- kisa sa ka bay yé / euh comment dire' kisa euh sa ka permete pou sé timoun a' sa sa ka fè yé / ke par exemple i gen roun moun ki ka palé palikur ké yé lékol / es ke sa ka permete yé anpran mieu / es ke sa ka permete yé gardé yé lang palikur mèm ou bien travayé mieu/ kisa sa ka fè pou yé' le fèt i gen roun moun lékol / ki ka palé palikur ké yé /sa sa ka fè pou yé (Qu'est-ce que ça leur donne ? Et comment dire qu'est-ce que ça peut permettre aux enfants si par exemple il y a quelqu'un qui parle palikur à l'école? Est-ce que ça peut leur permettre de mieux apprendre, de garder la langue palikur ou de travailler mieux? Qu'est-ce que ça peut leur faire le fait qu'il y est quelqu'un qui leur parle palikur à l'école?)

Julia

- +[rire] / mo pa savé non / hm hm (Je ne sais pas, non)

Enquêtrice

- é euh.. / +[b] to mèm sa to té ké souété ké lékol ki lékol fè de plus pou sé timoun ya' / (Et toi même qu'est-ce que tu aurais souhaité que l'école fasse de plus pour les enfants?)

Julia

- +[rire]

Enquêtrice

- es to ja pansé a sa' / lè to té lékol to / (est-ce que tu as déjà réfléchi à ça ? Quand tu étais à l'école toi..)

Julia

- hmm (oui)

Enquêtrice

- es to ka raplé bien lè to té lékol' / +[conv] (Est-ce que tu te rappelles bien quand tu étais à l'école ?

Julia

- la aprésan mo bliyé (Là maintenant j'ai oublié)

Enquêtrice

- to bliyé' +[cris d'enfants] es to té kontan alé lékol es to pa té lé alé lékol koman to' (Tu as

oublié, est-ce que tu étais contente d'aller à l'école, est-ce que tu ne voulais pas y aller comment tu ..?)

Julia

- mo kontan alé lékol (j'étais contente d'aller à l'école)

Enquêtrice

- to té kontan alé lékol/ hmm / d'accord / donc to di mo to pa alé kolèj hein' (Tu étais contente d'aller à l'école, oui, d'accord. Donc tu m'as dit que tu n'es pas allée au collège?)

Julia

- non hm hm (non)

Enquêtrice

- é / donc es to / +[conv] to lang to fièr di to lang' (Es-tu fière de ta langue?)

Julia

- hmm (oui)

Enquêtrice

- to pa ronté palé to lang (Tu n'as pas honte de parler ta langue?)

Julia

- non

Enquêtrice

- sa / euh par exemple lè to té lékol / le fèt ke to pa té ka palé fransè / to té ka palé kréyol ou palikur / sa sa té ka fè to/ di pa konèt palé fransè a es ke sa té ka fè to roun bagaj' (Quand tu étais à l'école, le fait que tu ne parlais pas le français, tu parlais créole ou palikur qu'est-ce que ça te faisait de ne pas savoir parler le français?)

Julia

- mè mo ka trapé lè mo ka palé fransè i difisil pou mo tibi (Je trouve que quand je parle le français c'est difficile pour moi un peu.)

Enquêtrice

- hmm / et aprésan to ka palé fransè' (D'accord, et maintenant tu parles le français?)

Julia

- hm hm Isabelle pa cor non / (non, Isabelle pas encore)

Enquêtrice

- mé to ka konpran' / (Mais tu comprends?)

Julia

- oui mo ka konpran (Oui je comprends)

Enquêtrice

- mè to pa ka palé (Mais tu ne le parles pas?)

Julia

- pou répété mo pa konet / telman bokou bokou / (Je ne sais pas le répéter)

Enquêtrice

- hmm (oui)

Julia

- mo ka répété mal mal (Je le répète très mal)

Enquêtrice

- ah wè ah wè / d'accord +[b] bon bin d'accord et euh / +[aboiements de chien] / es to té ké lé ke lékol gen profèsèr ki ka enseigné palikur pou sé timoun ya / es to té ké d'accord ké sa ' si i té gen profèsèr ki ka palé palikur / é ki ka ensénié lang palikur lékol / es ke sa to té ké lé en tan ke paran pou to timoun / sa sa té ké fè' (A ouais ouais d'accord bon et bien d'accord. Est-ce que tu aimerais qu'il y ait des professeurs qui enseignent le palikur aux enfants? Serais-tu d'accord avec ça? Tu aimerais cela en tant que parent pour tes enfants? qu'est-ce que ça apporterait ?)

Julia

- pas ke mo té lé pou yé palé / pou yé palé lang indien (Parce que je veux qu'ils parlent , qu'ils parlent la langue indienne)

Enquêtrice

- hmm / (D'accord)

Julia

- pi tèt yé ka / mèm si yé ka répété roun pa roun i bon i / pas ke sé mo mèm ka palé ké yé / yé ka palé kréyol (même si il répètent un mot par un mot c'est bon, parce que moi je leur parle (en palikur) et ils répondent en créole)

Enquêtrice

- hmm hmm è to to tou le tan ka palé ké yé palikur / donc a par palikur ké kréyol +[aboiements de chien] ké ti bi fransè to anpran lékol / to pa anpran dot lang / (oui oui et toi tu leur parles tout le temps en palikur . Donc à part le palikur et le créole et un ptit peu de français que t'as appris à l'école tu n'as pas appris d'autres langues?)

Julia

- hm hm (non)

Enquêtrice

- to pa anpran portugè' (Tu n'as pas appris le portugais?)

Julia

- hm hm (non)

Enquêtrice

- to pa ka palé portugè' / (Tu ne parles pas le portugais?)

Julia

- mo ka palé tibi (Je parle un petit peu)

Enquêtrice

- é to konpran to ka konpran / (Et tu le comprends?)

Julia

- oui mo ka kompran +[aboiements de chien] (Oui je comprends)

Enquêtrice

- ah to ka konpran mé to pa ka palé / (Ah tu le comprends mais tu ne le parles pas?)

Julia

- mo ka palé mè un tibi pa bokou (je le parle mais un tout petit peu pas beaucoup)

Enquêtrice

- ké ki moun to anpran palé (Avec qui as-tu appris à le parler?)

Julia

- é bin dé fwa / kon sa é lè osi brésilien ka vin mo ka palé mo ka répété ba yé (Et bien des fois comme ça et aussi quand les Brésiliens viennent je leur parle)

Enquêtrice

- é koté to né to' (Où es tu née ?)

Julia

- Aucawa /

Enquêtrice

- ah to né Aucawa / é lè to rivé isi a ki laj to té gen' (Ah tu es née à Aucawa, et quel âge avais-tu quand tu es arrivé ici?)

Julia

- oh mo té pi tèt a pèn mo gen huit an i (J'avais peut-être à peine huit ans)

Enquêtrice

- huit an to ka raplé kan mèm' / en ki lanné to rivé isi a' / (Huit ans tu t'en rappelles quand même. En quelle année t'es arrivée ici?)

Julia

- la mo pa savé ki lanné mo vini hein +[aboiments de chien] la mo pa savé' / (A là je ne sais pas en quelle année je suis venue, là je ne sais pas.)

Enquêtrice

- é... to gen ki laj quanrante-deux quarante-trois to ké gen (et tu as quel âge quarante-deux quarante trois ans?)

Julia

- mo gen quarante-deux ans (J'ai quarante-deux ans)

Enquêtrice

- to gen quarante-deux ans / mè lè to rivé / es ke es ke tout moun té kalé lékol a sa époq a' tout sé moun vilaj a / a la to té ka abité toujou' (Tu as quarante-deux ans mais quand tu es arrivée est-ce que tout les gens du village allaient à l'école? Tu as toujours habité là?)

Julia

- hmm (oui)

Enquêtrice

- ici o vilaj déjà lè to rivé / hmm é sé timoun ya té kalé lékol déjà a sa lépoq a' (Quand tu es arrivée ici au village les enfants allaient déjà à l'école?)

Julia

- oui /

Enquêtrice

- ti moun vilaj a yé té déjà kalé lékol' (Les enfants du village allaient déjà à l'école?)

Julia

- oui yé té kalé lékol (oui ils allaient à l'école)

Enquêtrice

- serten té kalé déjà/ d'accord / et lè yo lè yo mété to lékol / a té a ki laj' to pa savé' (Certains y allaient déjà, d'accord et quand il t'on mis à l'école c'était à quel âge tu le sais ?)

Julia

- non

Enquêtrice

- non to pa savé / to té ja gran' (Tu ne la sais pas, tu étais déjà grande?)

Julia

- oh mo té déjà pitèt a pèn mo gen dix ans déjà (Oh j'avais peut-être à peine dix ans)

Enquêtrice

- dix ans é koman / to lè to alé premié fwa lékol sa sa fè to'/ (Dix ans et comment ça t'a fait quand tu as été à l'école la première fois?)

Julia

- bin mo té mo té kontan to wè mo kontan pou mo té alé lékol (Et bien j'étais contente d'y aller)

Enquêtrice

- hmm / é i té gen bokou timoun di vilaj ki té kalé l'école (D'accord et il y avait beaucoup d'enfants du village qui y allaient?)

Julia

- oui

Enquêtrice

- oui / d'accord / lè to té ka palé kreyol ké to profeseur a i pa té ka di zot ayen / a té roun muchié kréyol' (Oui quand tu parlais le créole avec le professeur il ne vous disait rien? C'était un créole ?)

Julia

- oui

Enquêtrice

- i té ka konpran kreyol alors à pa té roun blan (Il comprenait le créole alors, c'était un blanc?)

Julia

- non

Enquêtrice

- até roun kréyol donc i té ka / mé lè to rivé isi a a pa tout suite to anpran palé kréyol' (C'était

un créole alors, mais quand tu es arrivée ici ce n'est pas tout de suite que tu as appris à parler le créole)

Julia

- non

Enquêtrice

- non to aprand kréoyol vèr ki laj' (Vers quel âge as-tu appris le créole?)

Julia

- ou mo té déjà gen douze ans (J'avais déjà douze ans)

Enquêtrice

- douze ans ok d'accord / é i pa té tro difisil lékol quan to pa ka konpran lang a / (Douze ans ok d'accord, et c'était pas trop difficile l'école le fait que tu ne comprennes pas la langue)

Julia

- hm hm (non)

Enquêtrice

- pas ke to pa té ka palé fransè mè lékol i té ka plis palé en fransè' (Parce-que tu ne parlais pas le français? Mais à l'école il te parlait plus en français?)

Julia

- non i té ka anpran mo koman to ka fè / (Non il m'apprenait comment faire)

Enquêtrice

- hmm é sa to pa té gen problèm ké sa (Oui et toi tu n'avais pas de problèmes avec ça?)

Julia

- // {la locutrice est interpellée par son jeune fils }

Enquêtrice

+*[rire]* ok Julia merci

Annexe 4h : entretien Chantal

160128_0008

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 160527

Enquêtrice

- Je t'écoute alors

Chantal

- *+[rire]*

Enquêtrice

- alors quand t'étais petite / comment ça se passait avec ta famille tes parents tu parlais / quelle langue tu parlais à la maison avec tes frères avec ta mère'

Chantal

- créole

Enquêtrice

- créole'

Chantal

- oui

Enquêtrice

- que créole /

Chantal

- créole seulement /

Enquêtrice

- avec toute la / même avec tes frères et tes sœurs' / et ta maman elle te parlait en quelle langue' /

Chantal

- palikur *+[rire]*

Enquêtrice

- humm / et alors pourquoi tu répondais en créole' /

Chantal

- parce que je sais pas parler *+[rire]* /

Enquêtrice

- comment ça tu sais pas parler'

Chantal

- je sais pas parler / je suis pas forte sur ce langage-là *+[rire]* /

Enquêtrice

- tu comprends' /

Chantal

- hmm /

Enquêtrice

- tu comprends bien'

Chantal

- oui

Enquêtrice

- tout'/ +[b] / mais tu préfères répondre en créole'/

Chantal

- je comprends le palikur / le portugais /

Enquêtrice

- et ou t'as appris à parler portugais'

Chantal

- ben je / quand / je sais pas ça je comprends hein /

Enquêtrice

- tu comprends'/ mais comment tu sais pas comment t'as fait pour apprendre'

Chantal

- parce-que avant quand j'étais au collège je faisais portugais /

Enquêtrice

- ah d'accord ça a commencé là / tu avais appris à l'école /

Chantal

- jusque maintenant c'est resté dans ma tête hein /

Enquêtrice

- ouais ouais.. / et tu penses tu parles mieux portugais que palikur'/

Chantal

- je / je sais pas je trouve le / hm hm (non) pas tellement / parce-que c'est mon langue +[rire] langage qui est là +[rire] /

Enquêtrice

- et quand t'étais à l'école élémentaire / comment ça s'est passé pour toi l'école /

Chantal

- bien /

Enquêtrice

- dans la classe comment tu étais'

Chantal

- +[rire] je sais pas je / je sais / je me rapelle pas

Enquêtrice

- quand t'étais au CM1 CM2 / tu ne te rappelles pas'

Chantal

- non hm hm

Enquêtrice

- est-ce que t'étais une enfant qui était timide / ou est-ce que tu parlais beaucoup dans la classe'

Chantal

- eh non

Enquêtrice

- tu parlais pas beaucoup [*conv*] / et tu tu comprenais ce que le maitre te disait

Chantal

- oui parce qu'il m'explique

Enquêtrice

- ouais tu comprenais le français bien / hmm

Chantal

- hmm / (oui)

Enquêtrice

- et euh ..donc tu m'as dit que tu as appris le portugais à l'école au collège / t'as été jusqu'en quelle classe toi troisième'

Chantal

- la moitié

Enquêtrice

- cinquième'

Chantal

- troisième /

Enquêtrice

- troisième as tu n'as pas été jusqu'au bout mais tu as été jusqu'en troisième / d'accord et c'était pas trop difficile l'école pour toi

Chantal

- non

Enquêtrice

- t'as jamais senti que c'était difficile le français / tout ça / écrire le français.. / c'était pas trop difficile' / t'aimais ça / t'aimais l'école'

Chantal

- oui pas beaucoup

Enquêtrice

- pas beaucoup' / et à l'école tu parlais quoi avec tes camarades là-bas' /

Chantal

- créole /

Enquêtrice

- plus créole'

Chantal

- hmm /

Enquêtrice

- donc tu parlais pas français beaucoup'

Chantal

- même dans la classe je parlais créole'

Enquêtrice

- +[rire] et l'enseignant te disait rien' /

Chantal

- non' / +[b] +[rire]

Enquêtrice

- et euh... donc maintenant toi tu as des enfants'

Chantal

- hmm

Enquêtrice

- tu leur parles en quelle langue' /

Chantal

- parfois créole parfois français / hmm

Enquêtrice

- et eux ils te répondent en quelle langue'

Chantal

- parfois français aussi

Enquêtrice

- ils te répondent en français / et créole aussi ou pas'

Chantal

- créole aussi / palikur non ils savent pas parler palikur +[b]

Enquêtrice

- ils parlent pas / mais est-ce qu'ils comprennent la langue' /

Chantal

- pas beaucoup Isabelle parce que j'ai vu mon fils / avant hier mon grand-père il habite avec nous en train de parler à mon fils à propos de ses savates / il est en train de faire hum hum ça seulement /

Enquêtrice

- il comprenait pas

Chantal

- hm hm (non) / mais quand quand ma maman a dit en créole là il comprend /

Enquêtrice

- ah ouais

Chantal

- +[pron=pif] palikur beaucoup

Enquêtrice

- pas beaucoup +[musique] ouais peut-être parce que / parce que j'sais pas tu lui parles pas tu lui parles pas palikur c'est ça

Chantal

- hm hm / (non)

Enquêtrice

- a Julia selman ki ka palé palikur pou yé (C'est que Julia (grand-mère) qui leur parle en palikur)

Judith

- +[intervention de Judith] mo ka palé indien mo mèm lorsque mo ka palé a sou a sou neg ya mo ka palé mo lang +[rire] / (je parle indien moi même quand je parle sur les créoles je parle ma langue)

Enquêtrice

- et euh... tu t'aimerais pas que tes enfants parlent palikur'

Chantal

- je sais pas c'est eux /

Enquêtrice

- Ils sont encore petits mais toi pour toi'

Chantal

- je trouve c'est mieux hein / parce que quand tu vas quelque part tu parles avec eux y a personne qui va comprendre / +[b]

Enquêtrice

- ah. c'est pour ça / et pourquoi to mèm to pa ka palé' / (Et pourquoi toi tu ne le parles pas?)

Chantal

- mo mèm mo pa konet palé / (moi-même je ne sais pas le parler)

Enquêtrice

- ouais / mais parce que tu peux parler si tu veux ta maman parle avec toi

Chantal

- oui je répète un par un ah c'est comme si je trouve c'est difficile de répéter

Enquêtrice

- pourquoi c'est difficile pour toi le palikur'

Chantal

- je sais pas

Enquêtrice

- qu'est ce qui te fait dire que c'est difficile'

Chantal

- ta lo mo ké di un bet ta lo mo ké di un bet ki mové / mo pè +[rire] (Si je dis quelque chose je vais dire quelque chose qui n'est pas bon.)

Enquêtrice

- mais pourquoi tu dis que c'est difficile la langue'

Chantal

- je trouve c'est difficile Isabelle je sais pas

Enquêtrice

- abon' / t'as du mal à comprendre ou à retenir c'est quoi qu'est difficile' /

Chantal

- parler /

Enquêtrice

- parler même ah ouais [b] / mais quand tu entends des gens parler en palikur tu comprends tout ce qu'ils disent /

Chantal

- hmm (oui)

Enquêtrice

- ah donc tu comprends / ok / et. euh... donc toi ta maman te parlait en .. quelle langue'

Chantal

- palikur /

Enquêtrice

- elle te parlait toujours en palikur depuis que t'es petite ton papa c'était le créole
+[tapements]

Chantal

- +[rire]

Enquêtrice

- d'accord bon donc c'est ici chez toi que tu as appris les deux langues +[tapements] palikur et créole' d'accord / donc à l'école t'as appris quoi comme langue' /

Chantal

- portugais seulement et français et puis c'est bon /

Enquêtrice

- bin c'est déjà bien quatre langues' / +[tapements] to ka palé kat lang +[rire] mo té ké bien
enné palé kat lang mo mèm / c'est bien / et euh... /

Chantal

- je sais pas pourquoi y a des gens qui parlent vite hein / j'connais pas parler hein

Enquêtrice

- de quoi tu parles / quelle langue'

Chantal

- y a quand tu parles les langages loin je sais pas pourquoi moi j'ai rien compris +[b] parfois j'ai vu mon copain quand il parle taki taki j'ai en train de regarder dans sa bouche parfois j'ai vu mon copain quand il parle taki taki j'ai en train de regarder bien dans sa bouche

Enquêtrice

- il sait parler'

Chantal

- Isabelle il sait parler portugais / il sait parler créole / il sait parler français / il sait parler taki taki /

Enquêtrice

- mais il a appris où à parler cette langue'

Chantal

- le taki taki'/ il a appris quand il faisait camarade avant'

Enquêtrice

- abon'/ et euh il parle pas avec ses enfants

Chantal

- hm hm je sais pas

Enquêtrice

- il parle quelle langue avec ses enfants' /

Chantal

- brésilien parfois hmm

Enquêtrice

- et les enfants ils comprennent le brésilien'

Chantal

- qui'

Enquêtrice

- tes enfants'

Chantal

- non avec mes enfants non c'est pas c'est pas le même papa avec ses les autres enfants

Enquêtrice

- ah ok /

Chantal

- eux non ils confond /il le prend pour son papa

Enquêtrice

- ouais ouais ouais ouais d'accord ok / mais eux ils comprennent le français et le créole

Chantal

- il parle avec eux créole français

Enquêtrice

- et euh... +[musique] +[tapements] toi qu'est-ce que tu penses de l'école pour les enfants'

Chantal

- c'est bien

Enquêtrice

- dans quel sens c'est bien'

Chantal

- et bien pour apprendre [musique]

Enquêtrice

- est-ce que des fois l'école c'est pas trop difficile par exemple pour les enfants qui ont une

autre langue qui parlent plus créole / ou bien plus palikur parce qu'il y a des enfants leur première langue c'est le palikur ou créole ils parlent pas français / est-ce que pour eux c'est / pour toi tu penses que l'école est adaptée pour ces enfants-là / ce que les enfants font à l'école / ça va quoi parce que / c'est pas évident quand tu parles pas la langue de l'école /

Chantal

- je trouve c'est bien /

Enquêtrice

- est-ce que tu penses que si par exemple je sais pas un enfant parle / palikur / il a toujours appris palikur depuis petit ou créole tu penses pas qu'à l'école on devrait privilégier plus ces langues là pour les enfants / enseigner par exemple le palikur ou bien le créole / pour permettre à ces enfants-là de mieux comprendre c'qu'on leur dit à l'école / est-ce que ça s'rait pas une bonne solution pour aider les enfants / qui ont des problème à l'école qui arrivent pas à comprendre à suivre' /

Chantal

- oui c'est bien oui /

Enquêtrice

- par exemple Adam il fait le palikur à l'école / tu penses que c'est une bonne idée ça' / qu'il y ait un professeur

Chantal

- oui pour apprendre le palikur /

Enquêtrice

- ta maman t'as toujours laissé parler la langue que tu veux

Chantal

- hmm (oui)

Enquêtrice

- i pa obligé to palé palikur (Elle ne t'as pas obligé à parler palikur?)

Chantal

- non / ma maman elle m'a jamais dit quelque chose

Enquêtrice

- et avec tes grands-parents / ils te parlent en quelle langue

Chantal

- palikur /

Enquêtrice

- palikur' / d'accord / que palikur eux' et eux tu les comprends /

Chantal

- hmm (oui)

Enquêtrice

- oui tu les comprends / et donc quand tu leur réponds tu leur réponds comment' /

Chantal

- créole /

Enquêtrice

- +[rire] et ils parlent créole eux' /

Chantal

- non ils répondent / oui non / ma grand-mère non elle sait pas parler créole / elle parle le créole charabia / +[rire]

Enquêtrice

- donc elle répond en..

Chantal

- en palikur quand on parle avec c'est en palikur / elle répond en palikur hmm (oui) /

Enquêtrice

d'accord ok / +[tapements] [conv] / ben je te remercie

Annexe 4i : entretien Sylvie

160201_0009

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 160625

Enquêtrice

- Mo di non i fo mo alé wè Sylvie
(je me suis dit non il faut que j'aille voir Sylvie)

Sylvie

- +[rire] mèm si / so pa tout gran déjà yé tout pasé annan lékol
(Même si ses enfants sont tous déjà grands ils sont tous passés à l'école.)

Enquêtrice

- yé tout gran aprésan c'est vrai / to gen pitit di pitit osi es ke to ka palé yé palikur es ke to ka transmete yé lang a (c'est vrai qu'ils ont tous grands, tu as aussi des petits enfants est-ce que tu leur parles en palikur et est-ce que tu leur transmets la langue ?)

Sylvie

- oui / mo ka palé ké yé mèm mo ti fi ki la ba a / France / Anna mo savé to konet li (oui je parle avec eux même ma fille qui est là-bas en France, Anna je sais que tu la connais)

Enquêtrice

- oui oui mo konet (oui je la connais)

Sylvie

- mo ka palé bay li mo di konsa ké i fo to anpran yé timoun ya pou palé yé lang pas ke la ba a fransè selman / hen bin / mo mèm mo savé ki lékol a ka doumandé il faut palé fransè selman / i ka di koté so manman pou. pou palé fransè selman pou ti moun pouvé anpran pou pouvé.. habitué / ké. lang a mè.. mo di mèm si konsa mè i fo i konet palé so lang / (je lui parle je lui ai dit qu'il faut qu'elle apprenne sa langue à ses enfants , pas que le français je sais qu'à l'école il faut parler seulement le français pour qu'ils puissent apprendre afin qu'ils s'habituent à la langue française . Mais je lui ai dit que même il faut qu'elle sache parler sa langue)

Enquêtrice

- wè (ouais)

Sylvie

- pas ke aprè' / kan i ké gran / é.. dé fwa i ka doumandé pou li si i konet bien i ka pasé annan so lékol bien é pi aprè i ka doumandé pou li / si i pasé annan.. / comme to mèm / è mètres

lékol mèt lékol / hein ben si a oun gason si a oune tifi / ben.. yé travail annan sa osi é pi taló yé ka doumandé pou li ki / si i pouvé anpran timoun ya / pou. so lang hen bin si i pa konet i pa pouvé travail / i pa pouvé travail / mè si i konet bien i ka anpran tout déjà i konet hen ben la i pouvé fè so travail / a sa tou lé jou mo ka di koté li / mo di i bon pou anpran li mèm si mo savé ki mètres ka doumandé pou i palé fransè selman hen ben to ka anpran yé kan mèm (Parce que

après quand il sera grand, des fois on lui demandera si il connaît bien (sa langue) et s'il travaille bien à l'école et bien on peut lui demander comme à toi qui est maitresse et maitre d'école, hein si c'est un garçon ou une fille de travailler aussi dans l'enseignement et puis après on lui demandera s'il peut apprendre sa langue aussi aux enfants, et s'il ne connaît pas sa langue il ne pourra pas travailler, il ne pourra pas travailler. Mais s'il connaît bien sa langue, qu'il a déjà tout appris et bien à ce moment-là il peut faire son travail ? C'est ce que je lui dis tous les jours. C'est bien de lui apprendre même si je sais que la maitresse leur demande de parler que le français, il faut leur apprendre quand même.)

Enquêtrice

- oui +[conv] i enportan (Oui c'est important)

Sylvie

- a douseman douseman to ka anpran yé pou yé pouvé palé yé lang / (c'est petit à petit que tu leur apprends afin qu'ils puissent parler leur langue)

Enquêtrice

- es ki ka palé pou yé' / (Est-ce qu'elle leur parle ?)

Sylvie

- é ben i ka palé konsa ben pa tro ou wè / kom yé mèm déjà / +[conv] abitué gadé Lewis +[conv] isi la mèzon (Et bien elle parle comme ça pas trop tu vois, comme eux ils sont déjà habitués, regarde Lewis à la maison)

Enquêtrice

- hmm / (Oui)

Sylvie

- dé fwa mo ka palé bay li / to mèm to ka palé kréyol selman ké to ti moun / é to pa ka anpran li annan nou lang / timoun ya / déjà / té ka / lékol i ka anpran la ba pou palé fransè palé kréyol tout sa mè isi fo to anpran yé tibi annan nou lang / pou nou pa bliyé nou lang (Dès fois je lui parle, tu parles que le créole avec tes enfants et tu ne leur apprends pas notre langue, déjà à l'école les enfants apprennent à parler le français, le créole mais ici il faut leur apprendre un peu à parler notre langue, afin qu'on oublie pas notre langue.)

Enquêtrice

- oui c'est vrai

Sylvie

- pas ke si si nou. nou ka palé selman / lang / ki lot / hen ben nou ka bliyé nou pa aprè (Parce que si nous, nous parlons seulement la langue des autres, hé bien on oublie la nôtre après.)

Enquêtrice

- exactement

Sylvie

- se gran moun ya ké mourir yé pa la enkó / ben tout sé / hé jèn ya timoun ya ki ka rivé enkó yé pa konet (Les anciens vont mourir ils ne seront plus là, et les jeunes et les enfants qui arrivent ne sauront pas.)

Enquêtrice

- a sa / (C'est vrai)

Sylvie

• après yé ka di mo / hé.. / mo ja wè ki istwa yé ka fè la / Macouria yé ka fè istwa ké / oun madanm / hen ben. / istwa a i pa ka soti bien / koman i pa soti bien pas ke i pa ka lévé ké sa so manman pa ka lévé ké sa ké lang a ou wè / ben a pou sa / mèn si to ka lévé bien to ka montré koman to ka palé koman é sé istwa ya ancien ya koman sé gran moun yan té ka fè / hen ben. / i ka soti bien / (Après ils me disent heu..., j'ai déjà vu que les contes qu'ils font, une dame de Macouria raconte des contes. Et bien ces contes ne sont pas bien retranscrits. Pourquoi ils ne sont pas bien retranscrits, parce que c'est quelqu'un qui n'a pas été élevé avec sa, sa mère ne l'a pas élevé avec cette langue (palikur) tu vois, et bien c'est pour ça. Mais si tu es élevé (dans cette culture) tu peux montrer comment les anciens les racontaient et bien là c'est bien retranscrit.)

Enquêtrice

- to to toujou palé ké to timoun to lang' (Toi tu as toujours parlé ta langue avec tes enfants ?)

Sylvie

- mo toujou ka palé (Je leur parle toujours)

Enquêtrice

- dépi yé piti' (Depuis qu'ils sont petits ?)

Sylvie

- dépi yé piti (Depuis qu'ils sont petits)

Enquêtrice

- adan kaz a a palikur selman
(Chez vous à la maison c'était que le palikur ?)

Sylvie

• oui a paliku selman / paliku sa i anpran tibi / yé anpran fransè annan lékol é yé anpran é.. / potigè (Oui que le palikur, le palikur ils l'ont appris un peu. Ils ont appris le français à l'école et ils ont appris le portugais.)

Enquêtrice

- hmm (Oui)

Sylvie

- i anpran konsa / annan légliz (Ils ont appris comme ça, à l'église (portugais).)

Enquêtrice

- hmm (oui)

Sylvie

- yé ka anpran a pa mo ka anpran yé / (Ils ont appris, ce n'est pas moi qui leur ai appris.)

Enquêtrice

- to konet palé potigè' / (Tu sais parler le portugais.)

Sylvie

- potigè tibi pa bokou / (Le portugais, un petit peu pas beaucoup.)

Enquêtrice

- é kréyol osi' / (Et le créole aussi ?)

Sylvie

- kréyol osi ti bi pa bokou (Le créole aussi un petit peu pas beaucoup.)

Enquêtrice

- é to anpran di to mèm' / koman to anpran palé kréyol' (Et tu as appris de toi même, comment tu as appris le créole ?)

Sylvie

- kréyol mo anpran mo mèm / mo mèm mo anpran pasé mo pa té lékol kon mo té timoun / mo té timoun mo paté lékol / mèm kom mo vini isi aprè mo ka... (j'ai appris le créole moi-même, moi j'ai appris parce que je ne suis pas allée à l'école quand j'étais petite, quand j'étais enfant je n'allais pas à l'école, mais quand je suis venue ici j'ai ..)

Enquêtrice

- a ki laj to vini isi a (A quel âge tu es venue ici)

Sylvie

- hen ben nou rivé la mo rivé la avant pou nou rété mèm à Saint-Georges nou té déjà a Macouria (Et bien je suis arrivée là, avant que j'habite à Saint-Georges on était déjà à Macouria.)

Enquêtrice

- ah d'accord

Sylvie

- mèm kom mo pa déklaré tout sa ki mo +[b] / mo pa déklaré sa ka fè nou vini la / en mille neuf cent quatre-vingt un (Comme je n'étais pas déclarée, je n'étais pas déclarée c'est pour cela que nous sommes venus en 1981.)

Enquêtrice

- ah d'accord é i pa té gen bokou moun alór' é i pa té gen bokou moun alór (Ah d'accord, et il n'y avait pas beaucoup de monde alors, il n'y avait pas beaucoup de monde alors.)

Sylvie

- i pa té gen bokou moun / ayiè mo té ka palé pou oun mandanm ki ka vini di di / di nou péyi / di (Il n'y avait pas beaucoup de monde, hier je parlais avec une dame qui vient de notre pays de..)

Enquêtrice

- Aucawa'

Sylvie

- Aucawa hen ben mo ka rakonté bay li mo di konsa anvan i pa té gen brésilien / pa té gen +[pron=pi] la pa gen / a rien ki moun indien selman ki ka habité annan so annan sa / hé vilag a krik onozo a hen ben a indien selman / ka rété tout sa +[la locutrice montre le lieu du doigt] indien (Aucawa, et bien je lui racontais, je lui ai dit qu'avant il n'y avait pas de brésilien, y en avait pas, il y avait que des amérindiens qui habitaient là, dans le village à Crique Onozo, et bien c'étaient que les amérindiens qui vivaient partout là, les amérindiens.)

Enquêtrice

- ha d'accord

Sylvie

- é nou mèm / nou té déjà doumandé / nou té ka rété rôt bo koté / sé moun euh / koté Mayoune (Et nous, nous avons déjà demandé, on habitait de l'autre côté vers Mayoune)

Enquêtrice

- hmm (Oui)

Sylvie

- i té ka rété la ba avan / é.. sa jou a a té pastè até / avan' / i pa té gen / mo papa pam kó té rivé / i pan kó té pastè la (Il habitait là-bas avant et ce jour-là c'était le pasteur, c'était avant il n'y en avait pas, mon père n'était pas encore arrivé, il n'était pas encore le pasteur ici.)

Enquêtrice

- d'accord

Sylvie

- é aprè i vini é ben i gen tan fè so travail tout / pi aprè i pati / tout sa nou té déjà la (Et après, il est venu il a eu le temps de faire son travail et puis après il est parti, et nous tous on était déjà là.)

Enquêtrice

- dakó ok
- (D'accord ok)

Sylvie

- non avan sa nou déjà la
(Non avant ça on était déjà là)

Enquêtrice

- zot té la déjà / a ki moun ki rivé isi a anvan' / ou pa savé' en premier a ki moun ki rivé isi avan' prémié (Vous étiez déjà là, qui est arrivé ici avant ? tu ne sais pas qui est arrivé en premier ici ?)

Sylvie

- isi ki..
(ici qui...)

Enquêtrice

- di Aucawa'
(d'Aucawa ?)

Sylvie

- di Aucawa / a té / +[lang=palikur] mo pa raplé bien +[lang=palikur] / {un autre locuteur répond} Silenne' defun Silenne / {un autre locuteur lui parle en palikur} a defun Silenne a papa di sa Etiennise / Etiennise mo crè / éh. / madanm / Loic Norino (D'Aucawa c'était + [lang=palikur] je ne me rappelle pas bien +[lang=palikur] / {un autre locuteur répond} c'est defunt Silenne, c'est le père de cette Etiennise, Etiennise je crois. Euh la femme de Loic Norino.)

Enquêtrice

- ah Norino / a li ki rivé avan isi a /
(Ah Norino c'est lui le premier à être arrivé ici.)

Sylvie

- hmm a so so papa sa madanm a so papa li mèm i té timoun (Oui c'est son son père, c'est le père de cette femme, elle-même elle était enfant.)

Enquêtrice

- a wè dakó (Ah oui d'accord)

Sylvie

- wè i la lontan (Oui cela fait longtemps qu'elle est là.)

Enquêtrice

- wé i ka fè lontan / mé lè to vin isi a to pa alé lékol isi a /
(Oui cela fait longtemps, mais quand tu es arrivée ici tu n'es pas allée à l'école ici.)

Sylvie

- non mo vini la / kan mo té déjà +[bruit de moteur] / gran déjà mè.. / mo pa savé kouman mo papa i pa.. / (Non je suis venue la quand j'étais déjà grande, je ne sais pas comment mon père ne m'a pas...)

Enquêtrice

- mété to lékol (mise à l'école)

Sylvie

- hm hm (non) +[conv] i pa mété nou té vini é pi nou té gen tan rété an nouvel la ba en ba é aprè mo grandi tibi mo gen mo mari é pi mo alé Macouria (Non+[conv] il ne nous a pas mis et puis on a eu le temps de rester là-bas, après j'ai grandi un peu j'ai eu mon mari et puis je suis allée à Macouria.)

Enquêtrice

- en.. dakó (Ah d'accord)

Sylvie

- mo alé Macouria / é pi aprè nou rété la ba lontan osi / pi nou vini la / é mo pati an mo péyi promennen (Je suis allée à Macouria et puis après on est resté là-bas longtemps aussi, et puis on est venu là, et je suis partie dans mon pays (Aucawa) me promener.)

Enquêtrice

- en.. dakó to alé en vakans (ah d'accord tu es allée en vacances)

Sylvie

- hmm mo alé an vakans mo fè kombyen si mwa la ba é pi aprè mo routounen enkó / i gen i té gen tan mo ensente isi di mo timoun Edmar ou konèt li (Oui je suis allée en vacances j'ai fait combien six mois là-bas et ensuite je suis retourné encore, j'ai même eu le temps de tomber enceinte de mon enfant Edmar tu le connais.)

Enquêtrice

- oui mo konet / (Oui je le connais)

Sylvie

- hen ben mo ansente / é timoun an né la ba au Brésil (Et bien j'étais enceinte et l'enfant est né là-bas au Brésil.)

Enquêtrice

- ah i né la ba dakó (Ah il est né là-bas d'accord)

Sylvie

- é pi aprè mo routouné kél enkó (Et après je suis retourné avec lui encore.)

Enquêtrice

- ah dakó ok (Ah d'accord ok)

Sylvie

- a pou sa i pa dé fwa i ka doumandé koté mo pou kisa ou alé ké mo la ba' (C'est pour ça que des fois il me demande pourquoi tu es allée avec moi là-bas?)

Enquêtrice

- ah bon [*rire*] a sa i ka di (Ah bon [*rire*] c'est ce qu'il dit)

Sylvie

- la i i / mo / mo rété ensente di li annan / la Guyane annan fransè a pa / Brésil / é pi mo alé métél / atè (là il il , moi je suis tombée enceinte de lui en Guyane, le Guyane c'est français ce n'est pas le Brésil et je suis allée accoucher de lui.)

Enquêtrice

- la ba +[*rire*] (Là-bas (au Brésil) +[*rire*])

Sylvie

- a pou sa i pa kontan (C'est pour ça qu'il n'est pas content.)

Enquêtrice

- abon i pa té lé / (Ah bon il ne voulait pas)

Sylvie

- hm hm (non)

Enquêtrice

- hmm / (Oui)

Sylvie

- i té lé koté i fèt a la mèm [*b*] i né (Il voulait naitre là où il avait été conçu.)

Enquêtrice

- a sa / (C'est ça)

Sylvie

- hen ben.. / aprè / nou rété lontan enkó avan nou dé / déklaré nou kó lamèri (Et puis après nous sommes restés encore longtemps avant de nous déclarer en mairie.)

Enquêtrice

- ah dakó ok (Ah d'accord ok)

Sylvie

- a pou sa nou déklaré annan / annan / mil nèf san kat ven / un / (C'est pour cela que l'on s'est déclaré en 1981.)

Enquêtrice

- hmm hmm (Oui oui)

Sylvie

- a la nou déklaré nou kó (C'est là que l'on s'est fait déclarer.)

Enquêtrice

- hmm dakó (Oui d'accord)

Sylvie

- a té / frè Sérano / a li té ka / fè / fè nou di / pou / légliz (C'était le frère Serano qui faisait passer le mot à l'église.)

Enquêtrice

- a wè dakó ok (Ah oui d'accord ok)

Sylvie

- é pi aprè i doumandé nou i bon pou zot fè déklarasion i pa bon pou zot rété kon sa / jodla i bon zot ka maché bien mè aprè / i ké chanjé (Et après il nous encourageait à faire notre déclaration car il nous disait que ce n'était pas bon de rester comme ça, car aujourd'hui ça se passe bien pour nous mais après cela risque de changer.)

Enquêtrice

- a sa (C'est ça)

Sylvie

- aprè i ké changé / zot pa ké pouvé enkó pou +[mic] +[pron=pi] zot papié +[mic] i fo zot alé déklaré zot kó zot rété la pou zot fè koumansé fè papié pou zot gen / hen ben a sa / kon sa nou koumansé (Après ça va changer, vous ne pourrez pas faire vos papiers il faut que vous alliez vous faire déclarer pour que vous puissiez commencer à faire vos papiers, et bien c'est comme ça que l'on a commencé.)

Enquêtrice

- ha dakór / i pa té gen bokou moun Saint-Georges a sa épok a (Ah d'accord, il n'y avait pas beaucoup de personne à Saint-Georges à cette époque-là.)

Sylvie

- i pa té gen bokou moun i pa té gen / i pa té gen bokou moun / é brésilien' pa mèm gen / (Il n'y avait pas beaucoup, non il n'y avait pas beaucoup de monde, quant aux brésiliens il n'y en avait pas.)

Enquêtrice

- ah pa té gen' (Ah il n'y en avait pas ?)

Sylvie

- nou té ka mété nou kannó nou motèr jis la ba annan krik la ba (On mettait notre canot , notre moteur jusqu'à la crique là-bas.)

Enquêtrice

- é yé pa té ka vóló (Et ils ne les volaient pas)

Sylvie

- pa vóló nou ka lésé lontan la mèm / kan nou kalé la ba Oiapoque nou ren kalé pou nou alé la ba / é pi kan nou routounen nou lésél la ba / pa gen pa gen voló pa gen / i té bien / mè aprè /

moun vini entré brésilien entré yé koumansé fè bétiz +[rire] / (ils ne volaient pas on laissait tout quand on allait à Oiapoque, on y allait là-bas on laissait tout là-bas et puis quand on retournait y avait pas de voleur, c'était bien. Mais après des Brésiliens sont venus et ils ont commencé à faire des bêtises +[rire].)

Enquêtrice

- mèn lè ou té Aucawa lè ou té piti i té gen lékol la ba' (Quand tu étais à Aucawa quand tu étais petite y avait-il une école ?)

Sylvie

- oui / mo té lékol dé zan selman la ba na Aucawa / dé zan selman mo lékol mo (Oui je suis allée à l'école deux ans seulement là-bas à Aucawa, j'ai été que deux ans.)

Enquêtrice

- é a té lékol an ki lang yé té ka fè' (L'école était en quelle langue ?)

Sylvie

- a bré a potigè (en bré... en portugais)

Enquêtrice

- ah potigè (ah en portugais)

Sylvie

- hmm (Oui)

Enquêtrice

- ah dakó donk to té déjà koumansé palé potigè la ba ' (Ah d'accord, donc tu avais déjà commencé à parler le portugais là-bas ?)

Sylvie

- oui i koumansé déjà (Oui ça avait commencé)

Enquêtrice

- ah dakó yé té ka fè lékol an potigè (Ah d'accord l'école se faisait en portugais)

Sylvie

- hmm a jus mentenan depi mentenan yé ka fè lékol en potigè (Oui jusqu'à maintenant , même maintenant l'école se fait en portugais)

Enquêtrice

- yé pa ka fè lékol en palikur (L'école ne se fait pas en palikur)

Sylvie

• en paliku non pa kó pas ke / i té gen / euh oun madam ki té ka travail la ba / an amérikèn / hen ben i di kon sa ki i ka fè oun liv é pi aprè / i ka bay pou profesèr a pou i pouvè anpran yé / i pouvè anpran osi yé lang / mé sof ki i lé pou i fè liv bien / ké moun ki konet palé bien / pas ke / jodla moun ka palé / palikur [b] mélangé ké kréyol hmm (En palikur non pas encore, il y avait une dame qui travaillait là-bas, une américaine et bien cette dame a dit qu'elle faisait un livre qu'elle donnera au professeur pour qu'il puisse apprendre aux enfants dans leur langue, elle voulait faire un bon livre pour les personnes qui parlent bien la langue car aujourd'hui les gens parlent le palikur en mélangeant avec le créole, oui.)

Enquêtrice

- a sa / a sa yé di mo wè / (C'est ça, c'est que l'on m'a dit oui)

Sylvie

- mélanjé ké kréyol / é pi a pou sa yé lé pou lang / bien mèm hen ben yé ka doumandé ké sé gran moun yan (C'est mélangé avec le créole, et pour que la langue soit bien traduite ils préfèrent demander aux anciens.)

Enquêtrice

- a wè wè a yé ki konet bien vrè lang a / yé pa ka mélanjé / lè yé ka palé yé pa ka mélanjé / (Ah oui oui c'est eux qui connaissent la vraie langue , ils ne mélangent pas quand ils parlent ils ne mélangent pas.)

Sylvie

- oui

Enquêtrice

- ah azot ki vini la en premié (Vous êtes arrivés ici en premier)

Sylvie

- oui

Enquêtrice

- a dakó (Ah d'accord)

Sylvie

a nou ki vini / nou nétoyé tout sa koté a la / a nou ki nétoyél e pui la nou koumansé bay yé staj pou nou pou nou pouvé fè staj / ben mo alé fè (C'est nous qui sommes arrivés, on a nettoyé partout de ce côté-là, c'est nous qui avons nettoyé et puis on a commencé à faire des stages et je suis allée en faire.)

Enquêtrice

- an wè wè wè / a té staj de ki sa' (Ah oui oui oui c'était quel type de stage ?)

Sylvie

- dé alfabétise (stage d'alphabétisation)

Enquêtrice

- a dakór ok / (ah d'accord ok)

Sylvie

- nou té fè / mo fè osi mo só nou tout ka fè tibi pa bokou (Nous en avons fait, j'en ai fait ma sœur aussi tout le monde en a fait un peu pas beaucoup.)

Enquêtrice

- i té an fransè' / (C'était en français ?)

Sylvie

- an fransè oui (Oui en français)

Enquêtrice

- a té pou anpran fransè' (C'était pour apprendre le français.)

Sylvie

- oui / sa ka fè mo / mo konpran tibi pa bokou mèm / i ka bay pou mo doumandé dlo / (Oui grâce à ça je comprends un petit peu pas beaucoup, je peux me débrouiller pour demander de

l'eau.)

Enquêtrice

- voila voila +[rire] / hen ben oui sa té bien kan mèm (Voilà, voilà +[rire] , et bien c'était quand même bien)

Sylvie

- oui / eh ben a konsa / (Oui et bien c'est ça)

Enquêtrice

- é aprè lè to vin gen to timoun to mété yé lékol' (Ensuite, quand tu as eu tes enfants tu les as scolarisés ?)

Sylvie

- oui' / bon la / mo vini mété mo timoun lékol/ mété Antoine Vincent / Edmar / tout sa ki ka vini é ben yé tout kalé lékol/ hmm (Oui bon à ce moment-là je les ai mis à l'école, Antoine, Vincent, Edmar et tous ceux qui sont venus après eux aussi ont été à l'école, oui.)

Enquêtrice

- é to té ka trouvé lékol a té bien pou yé an fransè' (Tu pensais que l'école en français c'était bien pour eux ?)

Sylvie

- i té bien oui / to savé / mo pou mo mo toujou jis mentenan hen mo ka di ki a fransè ki si mo té konèt palé fransè bien kon tout moun mo té bien kontan (C'était bien oui, tu sais pour moi , et je le dis encore aujourd'hui que si je savais bien parler le français comme tout le monde je serais bien contente.)

Enquêtrice

- hmm
(Oui)

Sylvie

- pas ke sa lang a mo ka trouvél i bon / kan mo ka wè mo timoun yan ka palé i pa konèt palé bien mèm / yé yé konèt plis ki mo yé konèt kom yé kay lékol é pi yé ka palé / é pi la mo ka kouté a mo kontan hein'/ mo kontan bokou (Parce que je trouve cette langue bien, quand je vois mes enfants le parler ils ne le parlent pas bien mais ils en connaissent plus que moi comme ils allaient à l'école et qu'ils le parlent, et puis quand ils le parlent je les écoute et j'aime beaucoup, j'aime beaucoup)

Enquêtrice

- to kontan sa lang a (Tu aimes cette langue)

Sylvie

- hmm / mèm i gen moun di laba / rot vilaj a / i rivé la koté nou i té gen fransè ki rivé / bon / i palé ké Lewis / Lewis mèm déjà so bouch +[rire] ka palé (Oui, même il y avait des personnes de l'autre village-là qui sont arrivées et en même temps il y avait des français qui sont arrivés, et qui ont parlé avec Lewis qui parle)

Enquêtrice

- oui Lewis ka palé (Oui Lewis parle lui)

Sylvie

- i ka palé / hen ben i té ka kouté gran moun a kouté i di konsa / oui / a konsa mo kontan / pas ke / timoun to kal lékol / to ka anpran mèm tibi +[conv] pas ké to konèt palé / mèm i gen bokou moun isi timoun yan mo wè fransè a rivé mo éh / fransè ka palé kréyol / é yé pa ka répond / yé ka rété konsa (Il parle lui et puis il a écouté l'ancien qui disait, oui c'est comme ça que j'aime parce que tu vas à l'école, tu as appris même un peu, tu sais parler, mais il y a beaucoup de gens ici des enfants que j'ai vus quand des Français arrivent même qu'ils parlent le créole et ils ne répondent pas ils restent sans rien dire.)

Enquêtrice

- yé ka rété timide (Ils sont timides)

Sylvie

- yé ka rété konsa / i di ah a sa mo pa kontan / nou pa kontan / mo kontan timoun ki kalé lékol / gran moun ka rivé éh ben to ka palé / hmm / to ka doumandé ki sa i lé / si i lé oun bagaj kon sa / palé kél to ka répond / i di mo bien kontan i di koté mo mo bien kontan / ou voyé men mo timoun lékol pa ayen di tou / mo di oui pas ke mo mèm mo té kontan sa lang a / a pou sa mo toujou ka pousé ké yé / hmm lè zot rivé la ba zot anpran lékol / pou zot anpran lékol / mo savé timoun ya a yé toujou / yé pa ka kouté to wè mèm si konsa mèm mo toujou ka tonbé deyè yé +[conv] a pou sa jodla yé konèt tibi +[conv] yé ka débrouyé pou yé kó +[mic] hen ben a kon sa/ (Ils restent sans rien dire et moi c'est ce que je n'aime pas, on aime pas ça, pour moi quand les anciens arrivent et bien tu dois parler. Tu leur demandes ce qu'ils veulent, si ils ont besoin de quelque chose tu parles avec eux tu réponds. Il (l'ancien) m'a dit que moi je suis bien contente, car mes enfants n'ont pas été à l'école pour rien, je lui ai répondu que oui parce que moi-même j'aimais cette langue et c'est pour cela que je les encourage, oui. Quand vous êtes à l'école il faut que vous appreniez, je sais que les enfants ils ne veulent pas écouter tu vois mais je les reprends toujours et c'est pour cela qu'ils savent maintenant et qu'ils se débrouillent, c'est comme ça.)

Enquêtrice

- lè zot rivé la ba zot anpran lékol / pou zot anpran lékol / mo savé timoun ya a yé toujou / yé pa ka kouté to wè mèm si konsa mèm to toujou ka tonbé deyè yé +[conv] a pou sa jodla yé konèt tibi +[conv] yé ka débrouyé pou yé kó +[mic] hen ben a kon sa/ (Quand vous êtes arrivés vous avez appris le créole)

Sylvie

- mé lè yé té lékol yé pa té timid' (Mais quand ils étaient à l'école ils n'étaient pas timides ?)

Enquêtrice

- yé pa té timid / (Ils n'étaient pas timides)

Sylvie

- pa gen grace a Dié / pasé mo kontan pa gen roun ki ka rété so tèt kon sa / hm hm / yé pa ronté (Y en a pas qui le sont grâce à Dieu, je suis contente qu'il y en ait aucun qui soit comme ça, ils n'ont pas honte.)

Enquêtrice

- ah dakó / (Ah d'accord)

Sylvie

• lékol la ka voyé li fè / travail i ka fèl / i gen premié mo timoun sa Antoine' hen ben sa mo timoun i pa ka fè mo palé / oun bouch bay li pou alé gadé to devoir mo pa ka palé / a li mèm / manman mo gen mo devoir / mo kalé fèl / dakó / alé' entré annan so chanb / douseman ou ka tandé so papié selman i ka gadé so papié / hen ben i ka pasé bien annan so lékol (Quand à l'école on leur donne des devoirs et bien mon premier fils Antoine lui il ne me faisait pas parler c'est lui-même qui me disait qu'il avait des devoirs à faire et il allait les faire. Je lui disais d'accord va dans ta chambre et tu entendais que le bruit des feuilles de cahiers, pour lui ça se passait bien l'école.)

Enquêtrice

- hmm /
(oui)

Sylvie

• hen ben sa lot a i ka fè / tibi pa bokou mèm mo ka palé bay li / alé gadé to devoir' / a kon Lewis ké so pa la / +[*la locutrice nomme le nom de son petit fils*] Elias / ès ke to déjà fè to travail' / pa enkó / ben alé' / ben a kon sa (Et l'autre (frère) il en fait un petit peu pas trop, mais je lui parle et je lui dis d'aller faire ses devoirs. C'est aussi comme ça que Lewis fait avec son enfant. Il lui dit : « Elias est-ce que tu as déjà fait ton travail ? « pas encore ! » « Et bien tu y vas ». C'est comme ça.)

Enquêtrice

- a sa i gen timoun ki kalé pli fasilman é pi dot / a pou to deyè yé to ka di yé alé fè to devoir' (C'est ça, il y a des enfants qui y vont plus facilement et d'autres il faut être constamment derrière aux)

Sylvie

- mèm i gen manman ki pa mélé ké sa (Mais il y a certaines mères qui ne s'en occupent pas)

Enquêtrice

- ah oui

Sylvie

• yé pa mélé ké sa yé pa savé ki so timoun / si i ka anpran si i pa ka anpran (Elles ne s'en préoccupent pas, elles ne savent même pas si leurs enfants apprennent où n'apprennent pas à l'école)

Enquêtrice

- a sa
(C'est vrai)

Sylvie

• mèm i gen manman non / i gen dé manman ki ka okipé di so timoun / hen ben a konsa / +[*conv*] hen ben sa ka fè / bondié mèm ka édé to osi to timoun ka lé douvan (Mais certaines non elles s'occupent de leurs enfants, c'est comme ça. Dieu aussi t'aide et tes enfants vont de l'avant.)

Enquêtrice

- voilà voilà exactement

Sylvie

- éh ben a kon sa / mo mèm kan mo timoun yan té kalé lékol/ éh kan yé gen yé problèm annan lékol +[mic] / mo kalé wè so métrès / +[mic] koman i rivé / mo pa kalé ké / tout / éh.. mo méchan la ba pou mo rivé pou mo doumandé nimpote ki / mo ka palé non / a pa konsa / mo ka doumandé ki sa ki rivé / a kon sa (Et bien c'est comme ça, moi aussi quand mes enfants allaient à l'école qu'ils avaient leurs problèmes et bien j'allais voir leur enseignant je n'y vais pas avec un air méchant non je vais pour demander ce qui est arrivé, c'est tout.)

Enquêtrice

- to gen rézon / a kon sa pou sé moun ya fè / (Tu as raison, c'est de cette manière qu'il faut agir)

Sylvie

- hen ben tout moun té kontan mo timoun ya osi / pou i alé lékol pou yé / kan mo rivé la ba a tout moun ka respekté mo osi / ou wè' hmm (Et bien tout le monde aimait mes enfants aussi, quand j'arrivais à l'école pour eux, et bien tout le monde me respectait tu vois, oui)

Enquêtrice

- to té ka bien okipé di to timoun (Tu t'occupais bien de tes enfants)

Sylvie

- oui / hen ben a kon sa a pou sa jodla yé mèm / tibi yé ka débouyé pou yé kó (Oui et bien c'est comme ça, et c'est pour cela qu'eux aujourd'hui ils se débrouillent seuls.)

Enquêtrice

- hmm dakó / (Oui d'accord)

Sylvie

- hen ben a kon sa (Et bien c'est comme ça)

Enquêtrice

- es to ka / es to ka pansé ki tout sa yé ka fè lékol i bien pou sé timoun ya' es ke par rapport a lang palikur a mèm / es i té ké bon par exemple roun profésèr ka ki ka palé palikur hein roun moun ki ka palé lang a té ké enségné sa lang ya pou yé pou lékol osi / es to ka pansé sa téké bien pou sé timoun ya (Penses-tu que tout ce qui est fait à l'école c'est bien pour les enfants ? Et concernant le langue palikur est-ce qu'il serait intéressant qu'un enseignant qui parle la langue palikur enseigne cette langue à l'école aussi ? Penses-tu que ce serait bien pour les enfants.)

Sylvie

- i ké bien oui' paske i ké bien pou sé timoun yan ki ka ki pa konet éh.. palé / palikur éh ben yé ké anpran osi' / i ké bon osi mo ka trouvé i bon / pou mo hein / mo ka trouvé i bon / (Ça serait bien oui ! Pour les enfants qui ne savent pas parler le palikur et bien ils apprendraient aussi. Je trouve que ce serait bien, pour moi je trouve que c'est bien.)

Enquêtrice

- sa té ké permèt yé palé plis lang a to ka pansé' (Est-ce que tu penses que ça leur permettrait de parler plus la langue ?)

Sylvie

- hmm (oui)

Enquêtrice

- é koman to ka expliké ki sé timoun ya yé pa lé palé palikur bokou aprésan' / (Et comment tu expliques que les enfants ne veulent plus trop parler en palikur maintenant?)

Sylvie

- sa' / mo pa fouti konpran annan sa' / sa mo pa fouti konpran annan sa (Ça je ne suis pas foutue de le comprendre ! Ça je ne suis pas foutue de le comprendre !)

Enquêtrice

- pas ke bien souvan sé paran ya yé ka palé pou yé / ou es ke to ka remarké ki sé paran a mèm ka palé plis kréyol ké yé timoun /isi a adan vilaj koman (Parce que bien souvent les parents leur parlent dans la langue, où peut-être est-ce que tu as remarqué que les parents eux aussi parlent plus en créole avec eux dans le village.)

Sylvie

- mo pa savé / pétet éh / pas ke mo wè timoun yan ki pa ka palé / palikur yé ka palé kréyol selman / mé yé manman pa ka palé yé papa pa ka palé / (Je ne sais pas peut-être , parce que je vois que les enfants qui ne parlent pas le palikur ils parlent le créole seulement et leurs mamans et leurs papas eux ne parlent pas le créole.)

Enquêtrice

- yé pa ka palé kréyol ké yé (Ils ne parlent pas en créole avec eux)

Sylvie

- yé pa ka palé (Non ils ne parlent pas)

Enquêtrice

- palikur ou kréyol' / (le palikur ou le créole ?)

Sylvie

- éh kréyol (Le créole)

Enquêtrice

- kréyol yé pa ka palé kréyol pou yé (Ils ne leur parlent pas en créole)

Sylvie

- hm hm (Non)

Enquêtrice

- yé ka palé palikur pou yé mé malgré sa yé ka palé kréyol (Ils leur parlent en palikur mais malgré ça ils (les enfants) parlent en créole.)

Sylvie

- oui / annan sa mo ka konpran (Oui, moi je ne comprends rien à cela)

Enquêtrice

- wè (Ouais)

Sylvie

- a sa mo pa konpran / mo pa savé kouman / mo pa savé si a timoun ya yé yé rézon ki ka

voyé bay yé konsa pas ke mo wè annan mo timoun mo ka wè ki. yé pa konsa / kan moun ka rivé di. Aucawa tout fanmi mèm si a pa so fanmi / hen ben yé ka rété yé ka vin di bonjour' ben yé ka palé annan palikur ké yé (C'est ça que je ne comprends pas, je ne sais pas pourquoi. Je ne sais pas si ce sont les enfants eux même qui le veulent que ça soit comme ça parce que moi je vois que pour mes enfants ce n'est pas comme ça. Quand quelqu'un arrive d'Aucawa avec sa famille et même s'ils ne font pas partie de notre famille, et bien mes enfants vont vers eux leur disent bonjour et ils parlent en palikur avec eux.)

Enquêtrice

- a wè dakó (Ah oui d'accord)

Sylvie

- yé ka palé annan palikur / (Ils parlent en palikur)

Enquêtrice

- to transmèt yé to lang depi yé piti é pi sa rété (Tu leur as transmis ta langue depuis qu'ils sont petits et c'est resté.)

Sylvie

- yé ka palé yé pa ka voyé kréyol pasé yé savé ki yé pa ka palé (Ils le parlent, ils ne leur parlent pas en créole car ils ne le parlent pas (les personnes d'Aucawa))

Enquêtrice

- la ba yé pa ka palé kréyol / (Là-bas ils ne parlent pas le créole)

Sylvie

- yé pa ka palé / yé ka konpran kom i gen +[mic] moun di Uaçà / éh ben yé ka palé yé ka konpran mèm yé pa ka palé trop / (Ils ne parlent pas, ils comprennent quand y a des personnes de Uaçà et bien ils parlent ils comprennent mais ils parlent pas trop.)

Enquêtrice

- tout to timoun yé ka palé palikur ké nenporte ki moun ki ka vini' (Tous tes enfants parlent le palikur avec quelle que soit la personne qui arrive (de Aucawa).)

Sylvie

- hmm nenporte ki ka vini yé ka palé (Oui quelle que soit la personne qui vient ils parleront)

Enquêtrice

- mé ké yé timoun yé ka palé bokou palikur ké yé' (Mais avec leurs enfants ils parlent le palikur ?)

Sylvie

- pa trop (Pas trop)

Enquêtrice

- plis kréyol alór' (Plus en créole alors ?)

Sylvie

- plis kréyol / hmm (Oui plus en créole.)

Enquêtrice

- mé to to ka palé ki lang ké timoun Lewis par exemple' / (Mais tu parles quelle langue avec les enfants de Lewis par exemple ?)

Sylvie

- hen ben dè fwa si i pa konpran annan mo lang mo ka palé kréyol bay li (Et bien des fois s'il ne comprend pas ce que je lui dis dans ma langue, je lui parle en créole.)

Enquêtrice

- to ka kan mèm palé to lang pou yé' (Tu leur parles quand même dans ta langue ?)

Sylvie

- hmm' mo ka palé bay yé (Oui je leur parle)

Enquêtrice

- pou yé habitué' (Pour qu'ils s'habituent ?)

Sylvie

- pou yé pouvé kanpran (Pour qu'ils puissent comprendre.)

Enquêtrice

- é yé ka konpran tibi' (Et ils comprennent un peu ?)

Sylvie

- ah yé ka konpran tibi hmm pa telman bokou kom yé manman i pa ka palé palikur i ka palé kréyol / mèm Lewis osi / kréyol (Ah ils comprennent un peu pas trop comme leur maman ne parle pas le palikur, elle leur parle en créole, même Lewis (le père) en créole.)

Enquêtrice

- ah dakór / (Ah d'accord)

Sylvie

- la euh / timoun yan abitué (Là les enfants sont habitués)

Enquêtrice

- a sa wè / yé abitué tandé kréyol a / donk a to ki divèt transmèt yé lang ya +[rire] (C'est ça ils sont habitués à entendre le créole, donc c'est toi qui dois leur transmettre la langue +[rire].)

Sylvie

- hmm (Oui)

Enquêtrice

- +[rire]

Sylvie

- mo ka kozé ké yé mo ka anpran yé tibi (Je parle avec eux, je leur apprends un peu)

Enquêtrice

- wè wè c'est bien si to la to ka transmèt yé kan mèm / (Ouais, ouais, c'est bien tu leur transmets quand même)

Sylvie

- oui

Enquêtrice

- yé ka tandé (Ils entendent la langue)

Sylvie

- pas ké i bon pas ké mo ka trouvé li bon pou lang a pa pati i pa ka pédi (Parce que c'est bien,

je trouve que c'est bien comme ça la langue ne disparaît pas, elle ne se perd pas.)

Enquêtrice

- a vrai (C'est vrai)

Sylvie

- sinon / si tout moun ka palé kréyol selman kréyol selman / i jus ki yé bliyé yé pa konèt ki timoun yan ki ka vin lévé enkó pa konèt palé éh ben / lang a ké pati (Autrement si tout le monde parle que le créole, et eux même ils oublient que leurs enfants ne connaissent pas la langue (palikur) et bien la langue (palikur) va disparaître.)

Enquêtrice

- a sa a vrè to gen rézon / é pi a roun richès a roun ot lang / a roun richès a zot tradision zot lang (Oui c'est vrai tu as raison, et puis c'est une richesse c'est une autre langue, c'est une richesse. C'est votre tradition cette langue.)

Sylvie

- hmm (Oui)

Enquêtrice

- a pa pou sa lang ya pédi' a sa / é sé gran a osi yé ka palé non' se pli gran a to timoun' (Il ne faut pas que cette langue se perde. Et tes grands enfants ils parlent le palikur avec leurs enfants ?)

Sylvie

- mo timoun sa pli gran a' i ka palé palikur sa la ké mo (Mon plus grand petit fils qui est là lui il parle le palikur avec moi.)

Enquêtrice

- mès ké yé ka palé ké yé timoun' / (Mais est-ce que tes enfants parlent en palikur à leurs enfants ?)

Sylvie

- ké so timoun yé ka palé fransè mentenan / an fransè plis (Avec leurs enfants ils parlent le français maintenant, plus en français)

Enquêtrice

- plis fransè' wè / (Plus en français)

Sylvie

- an fransè (En français)

Enquêtrice

- yé yé ka palé mès yé pa ka palé pou yé timoun telman / yé ka palé plis an fransè ké yé timoun (Eux ils parlent (le palikur) mais ils ne le parlent pas avec leurs enfants.)

Sylvie

- mès dé fwa yé ka palé palikur (Mais des fois ils leurs parlent en palikur)

Enquêtrice

- ha yé ka palé / yé ka konpran sé timoun ya' (Ah ils leur parlent. Les enfants comprennent ?)

Sylvie

- yé ka konpran tibi pa bokou pa bokou mès yé ka konpran / dé fwa yé ka aple mo mamie' /

+[lang=palikur " ka bay"] hum ka bay / +[lang=palikur] / +[lang=palikur] / yé ka palé tibi
(Ils comprennent un peu pas beaucoup beaucoup mais ils comprennent, des fois ils me téléphonent et disent : « Mamie *+[lang=palikur " ka bay"] hum ka bay / +[lang=palikur] / +[lang=palikur]*, ils le parlent un peu)

Enquêtrice

- yé ka palé tibi kan mèm (Ils parlent quand même un peu)

Sylvie

- pa tro pasé / yé trop annan fransè (Pas trop, parce qu'ils sont trop baignés dans la langue française)

Enquêtrice

- wè a sa (Oui c'est ça)

Sylvie

- mèn en kréyol yé ka palé osi (Mais ils parlent le créole aussi)

Enquêtrice

- yé ka konpran bien kréyol / (Ils comprennent bien le créole)

Sylvie

- i gen oun fransè ki yé konet la ba i aprann li palé kréyol bien (Ils connaissent un français (métropolitain) là-bas ils lui ont appris à bien parler le créole.)

Enquêtrice

- a bon' *+[rire]* (Ah bon)

Sylvie

- oui i ka palé kréyol bien bien bien / dé fwa i ka aplé mo isi i di kon sa mamie to bien mo di oui mo bien (Oui il parle le créole bien bien bien, des fois il m'appelle au téléphone et il me dit Mamie « Tu vas bien » je lui dis « Oui je vais bien ».)

Enquêtrice

- *+[rire]* abon yé ka aprann moun la ba a i bien sa (Ah bon ils apprennent le créole aux personnes de là-bas, c'est bien)

Sylvie

- mo di si i té konèt palé bien palikur i té ké aprann moun la ba osi paske i gen fransè ki.. so tèt bien / pou apran / ou wè infimiè ki ka vini bay è ben i ka palé déjà oui (Je me dis que s'ils savaient parler le palikur ils leur auraient appris aussi parce que certains français (métropolitains) ont une bonne tête pour apprendre (le palikur). Tu vois l'infirmier qui vient et bien il parle déjà oui.)

Enquêtrice

- abon'

Sylvie

- i rivé la / i ka doumandé nou ti bagaj kon sa koman a pou di / nou ka apran li hen ben i ka ékriil annan so papié (Il arrive et il nous demande comment on dit certaines petites choses, on lui apprend et lui il les note sur son cahier.)

Enquêtrice

- ah dakór' hen ben i bien' wè wè wè wè (Ah d'accord et bin c'est bien ouais ouais ouais)

Sylvie

- kan i ka rivé / i pa ka di bonjour / i di *+[lang="bayay" (en palikur)]* / *+[lang=palikur]* hmm *+[lang=palikur]* / (Quand il arrive il ne dit pas bonjour en français il dit *+[lang="bayay" (en palikur)]* / *+[lang=palikur]* hmm *+[lang=palikur]* /

Enquêtrice

- mo mèm mo té ké bien enmen anpran osi mèn/ pa gen piès moun ka bay kour (Moi aussi j'aurai bien aimé apprendre mais personne ne donne de cours.)

Sylvie

- a sa' si i té gen oun moun ki ka apran pou anpran mèm / pou fè kour hen ben / (C'est vrai, s'il y avait quelqu'un qui pouvait apprendre aux autres, en donnant des cours.)

Enquêtrice

- mèm pé tèt timoun vilaj a té ké alé osi' (Les enfants du village aussi auraient pu y aller ?)

Sylvie

- hmm hmm (Oui, oui)

Enquêtrice

- sa té ké bien i fo roun moun fè sa paské i enportan / (Ça serait important que quelqu'un le fasse)

Sylvie

- *[b]* paské / nou.. nou pa lang ki.. madanm an té ka fè / si nou ka ékri / é nou ka ékri *+[lang=palikur]* / hen ben / i pa ka i pa ka ékri kon fransè i ka ékri diféran ti bi (Parce que notre langue que la dame a retranscrit, si on l'écrit elle ne s'écrit pas comme en français c'est un peu différent)

Enquêtrice

- to konèt ékri palikur a (Tu sais écrire le palikur)

Sylvie

- ti bi pa bokou / paske *+[lang=palikur]* ' to ka koumansé ké h (Un petit peu pas beaucoup, parce que *+[lang=palikur]* tu commences à l'écrire avec un H)

Enquêtrice

- wè wè a sa (Ouais c'est vrai)

Sylvie

- a ké h (C'est avec un H)

Enquêtrice

- mèn wi paske i gen bokou timoun ki ka di sa lang a difisil pourtan yé ka konpran li (Mais c'est vrai il y a pas mal d'enfants qui me disent que c'est une langue difficile pourtant ils la comprennent)

Sylvie

- hmm (Oui)

Enquêtrice

- mèn yé ka di i difisil pou palé (Ils disent que c'est aussi difficile à parler)

Sylvie

- hmm (Oui)

Enquêtrice

- dé fwa mo ka palé ké dé jèn isi a dans vilaj yé ka di mo sa yé a di mo / mo ka konpran mèn mo pa sa palé pas ke i difisil / *+[rire]* (Des fois je parle avec des jeunes du village ils me disent « je comprends mais je ne parle pas parce que c'est difficile » *+[rire]*)

Sylvie

- *+[rire]*

Enquêtrice

- i gen timoun ki ka palé kan mèm hen' (Il y a des enfants qui le parlent quand même ?)

Sylvie

- oui kan mèm i ka palé / i ka palé a kom fransè / fransè nou ka trouvé li difisil / to wè difisil dè fwa kan nou ka nou alé lékol nou ka *+[b]* nou ka apran la ba i di kon sa / di kon sa' é ben la nou ka dil nou pa konèt di / répété enkó/ pa konèt i (Oui il y en a qui le parle. C'est comme la langue français, on la trouve difficile, tu vois difficile. Quand on va à l'école (formation) on apprend que certains mots se disent de telle manière, on les dit mais on ne sait pas les dire, on répète encore)

Enquêtrice

- *+[rire]* a roun lang ki difisil osi wè a vrè (*+[rire]* c'est une langue qui est aussi difficile c'est vrai)

Sylvie

- difisil'
(Difficile)

Enquêtrice

- oui oui oui *+[rire]* /

Sylvie

- fransè a pa bagaj a pa parol ki to ka apran vite hen' i difisil / mèn i gen timoun ki so tèt / bien / ben i ka anpran vite (Le français ce n'est pas quelque chose, ce n'est pas des mots que tu apprends vite , c'est difficile, mais il y a des enfants qui apprennent facilement)

Enquêtrice

- oui a sa / i gen sa ki ka apran vite / (Oui c'est vrai y en a qui apprennent facilement)

Sylvie

- eh eh mo alé Oiapoque oun fwa ké mo ti fi / nou té rivé la ba nou té / nou té pran nou ji nou asi nou té ka bon / é pi dé fransè *+[b]* vini o bó nou / *+[b]* é pi i doumandé lèr koté mo ti fi *+[b]* i di kon sa / koté li / petite fille ki lèr i ka fè la' / é ben i di tel ler / i di kon sa abon / é pi lè i répon kon sa é pi i di i doumandél / koté ou ka rété' / i di mo ka rété Saint-Georges' / abon' / ou ka rété Saint-Georges' / oui / yé koumansé palé *+[b]* yé koumansé heu.. fè.. é doumandé question oui / é pi la i ka répon i ka palé i di kon sa / mo ka wè kom si di to to pa ka rété Saint-Georges / to ka rété en France' ha i di non mo pa ka rété en France *+[rire]* mo ka rété annan vilaj la ba / abon to sa oun indienne' oui' é ben a premié fwa mo ka wè indienne ka palé kon sa

+[rire] (Je suis allée à Oiapoque une fois avec ma fille, quand nous sommes arrivées là-bas on a pris un jus et l'on s'est assises. Deux français sont venus vers nous et on demandé l'heure à ma fille. Ils ont dit petite fille quelle heure est-il ? et elle leur a dit l'heure. Ils ont dit ah bon et quand elle a répondu ils lui ont demandé où elle habitait ? Elle leur a répondu : « j'habite à Saint-Georges. Tu habite à Saint-Georges ? Oui » Ils ont commencé à lui poser des questions et lui dit tu ne vis pas à Saint-Georges et vis en France ? Elle leur a dit non je ne vis pas en France je vis au village là-bas à Saint-Georges. Ils lui ont dit : Ah bon tu es une amérindienne ? Oui. Et bien c'est la première fois que je vois une amérindienne qui parle comme ça *+[rire]*)

Enquêtrice

- ah pas ké i té ka palé bien fransè' (C'est parce qu'elle parlait bien le français ?)

Sylvie

• oui i té ka palé bien i té ka palé pli vit *+[rire]* i di mo pa janmè wè indienne ki ka palé kon sa / mo wè indienne di Saint-Georges yé ka palé mè a pa kon sa *+[rire]* i di non mo té alé lékol en France é pi aprè mo routounen enkó / abon' *+[rire]* (Oui elle parlait bien et elle parlait vite. Il lui dit : « Je n'avais jamais vu une amérindienne qui parlait comme cela, j'ai vu des amérindiennes de Saint-Georges elles parlaient mais pas comme ça *+[rire]* ». Elle lui dit : « Non je suis allée à l'école en France et puis après je suis retournée ». « Ah bon ! » *+[rire]*)

Enquêtrice

- dakó (D'accord)

Sylvie

• mo té bien kontan pou si i gen oun kour pou langaj palikur / i té bon hen / gadé dé fwa mo ka palé ké mo mari / é nou mèm nou ka fè nou couac / dé fwa nou ka fè nou couac la / nou ka fè nou couac pou manjé / hen ben a tout chanjé a présan / a rin ki rété manaré selman / nou toujou ka fè manaré ké arouman / pou pasé farin a / hen ben / pou.. pou fè farin a sec / avan pou pasél hen ben avan / a ké koulèw nou ka travail a ké koulèw / jodla i pa gen koulèw enkó' (J'aurais été bien contente si il y avait un cours en langue palikur, ça serait bien. Tu vois des fois je discute avec mon mari en faisant notre couac, des fois nous faisons le couac ici, on le fait pour manger. Et bien maintenant tout a changé, il y a que le manaré qui subsiste encore. On fait notre manaré avec les brins d'arouman, pour passer la farine, pour que la farine sèche il faut la passer avant c'est avec la couleuvre que l'on travaille c'est avec la couleuvre. Aujourd'hui il n'y a plus de couleuvre encore !)

Enquêtrice

- a ké kisa yé ka fèl' (Ils le font avec quoi ?)

Sylvie

- a ké.. bet é.. yé ka.. Brésil yé ka di prèse / (C'est avec une chose qu'ils appellent presse au Brésil)

Enquêtrice

- a wè prèse (Ah ouais presse)

Sylvie

• prèse to wè hen ben a sa' nou ka travail / pa gen enkó euh di / avan ké nou ka fè nou travail tout kalté tradisionel hen ben sa kalé pou fini / a tout moun la ba kon sa / a kon sa mèm ké *+[pron=pi]* konsa mèm (Tu vois c'est avec la presse que l'on travaille, il n'y a plus (de

couleuvre). Avant on faisait notre travail de manière traditionnelle et bien maintenant tout cela se perd. Et c'est pour tout le monde pareil, c'est comme ça.

Enquêtrice

- ah dakó hmm (Ah d'accord, oui)

Sylvie

- pa gen enκό / mèn si a kon sa moun ka lésé sa.. / ki konèt fè / ké arouman kon sa yé ka fè / ben yé / not timoun ya ki ka lévé yé pa konèt fè / tradision a ka pédi / i pa konèt / pa gen piès moun ka / ki yé ka fè enκό / a sa (Il n'y en a plus, mais si on délaisse cette façon de faire avec les brins d'arouman, et bien nos enfants qui arrivent ne sauront pas faire, la tradition va se perdre, ils ne sauront pas faire et il n'y aura personne qui le fera, c'est ça.)

Enquêtrice

- kom lang a osi (Pour la langue c'est pareil)

Sylvie

- lang a i fo gen / si i gen / hen ben / i pa ké pédi / a toujou i la (Pour la langue il faut l'avoir, et bien si on parle la langue elle ne se perdra pas, elle sera toujours là.)

Enquêtrice

- oui a sa / kon sa i té ké bien mèm lékol fè roun bagaj pou sé timoun yan i ka palé palikur (Oui c'est vrai, ce qui serait bien c'est que l'école fasse quelque chose pour les enfants qui parlent le palikur.)

Sylvie

- oui / pou mo kon sa hen' mo kontan ki si i gen oun moun lékol mèm / é sé timoun yan éh palikur / i bon hen / mo savé ki / pli bon a fransè / mèn i bon ki konèt palé enκό (Oui pour moi c'est bien comme ça, je serais contente s'il y avait quelqu'un à l'école pour montrer aux enfants le palikur. Mais je sais que le français c'est mieux, mais il faut qu'ils sachent encore parler (le palikur)).

Enquêtrice

- hein pou ki sa pli bon a a fransè' (Pourquoi selon toi le français c'est mieux ?)

Sylvie

- mo pa savé / sa mo pa savé / pou mo mo anvi palé mo anvi konèt palé' kon / moun ki / ki ka palé bien éh ben sa mo kontan sa lang a / pli ké brésilien / brésilien / é potigè a mo ka palé / mèn mo pa kontan telman lang a' / mèn.. fransè a mo kontan'l oui (Je ne sais pas, je ne sais pas pour moi j'ai envie de parler j'ai envie de savoir parler comme les gens qui le parlent bien, j'aime cette langue plus que le portugais, le portugais je le parle mais je n'aime pas tellement cette langue, mais le français ah oui je l'aime.)

Enquêtrice

- ah to kontan sa lang a' (Ah tu aimes cette langue ?)

Sylvie

- hmm wè sa lang a mo kontan (Oui j'aime cette langue.)

Enquêtrice

- ben Lewis ka palé bien fransè a pou i anpran to' +[rire] (Et bien Lewis parle bien français il faut qu'il t'apprenne.)

Sylvie

- é ben / a tout mo timoun ya konèt palé ti bi mo di mo kontan / hmm mo kontan bokou / mo ka remersié dié é pi mo té ka doumandé koté bon dié osi é pi yé koumansé yé ka fosé yé kó pou / pou yé gen oun bagaj / é ben bon dié bay / é jis mentenan Edmar i ka / i ka fè so.. enformation pou i lé pou kondui tout engen sé gran ya / Vincent déjà ganyen so pa tout déjà (Eh bien tous mes enfants savent le parler un peu et je suis contente, oui je suis très contente je remercie Dieu et j'ai aussi demandé à Dieu et puis ils commencent à se bouger pour avoir quelque chose, et bien Dieu leur a donné. Jusqu'à maintenant Edmar fait sa formation pour pouvoir conduire différents engins, des poids lourds. Vincent lui il a déjà obtenu les siens.)

Enquêtrice

- hmm (Oui)

Sylvie

- hen ben a Edmar ka manké roun sel / hen sa mo savé bon dié ké bay li aprè (Et bien Edmar il lui en manque qu'un seul à passer. Je sais que Dieu permettra qu'il l'ait.)

Enquêtrice

- to trwa gason a la ba' (Tes trois garçons sont là-bas (en France) ?)

Sylvie

- mo trwa gason ké dé ti fi / ben a kon sa (Mes trois garçons et les deux filles, c'est comme ça)

Enquêtrice

- è ben dakó / mo bien kontan to akordé mo sa ti tan a (Et bien d'accord, je suis bien contente que tu m'aies accordé ce temps.)

Sylvie

merci osi a mo bien kontan (Merci aussi j'étais bien contente.)

Annexe 4j : entretien John

160405_0010

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 160801

John

- moi je suis Philogène John j'ai.. vingt ans / et.. *+[pap] +[chant de coq] +[conv] //*

Enquêtrice

- explique-moi un peu comment ça se passe chez toi depuis que tu es petit avec tes parents /

John

- ça s'est passé bien // je parlais pas beaucoup le palikur / depuis quand je suis petit je parlais palikur / après je suis rentré à l'école je parlais un peu créole / français tout ça

Enquêtrice

- mais chez toi même tu parlais quelle langue avec tes parents'

John

- palikur

Enquêtrice

- que palikur'

John

- et après je parlais créole / un p'tit peu

Enquêtrice

- d'accord mais tes parents ils te parlent en quelle langue'

John

- palikur

Enquêtrice

- ils parlent que palikur avec toi' d'accord donc tu comprends le palikur tu le parles et tout ça'/

John

- *+[signe avec la tête du locuteur pour dire oui]*

Enquêtrice

- ok / mais tes parents ils ne parlent pas créole avec toi à la maison' /

John

- non

Enquêtrice

- que le palikur' *+[chant de coq]*

John

- que le palikur

Enquêtrice

- donc depuis que tu es petit tu parles palikur'

John

- oui /

Enquêtrice

- ok et euh.. donc quand tu étais à l'école toi comment ça se passait'

John

- bien / je parlais bien le français un p'tit peu / pas beaucoup / +[bruit de moteur de voiture]

Enquêtrice

- hmm / et t'as appris d'autres langues à part le français'

John

- le portugais un p'tit peu

Enquêtrice

- tu l'as appris où' /

John

- au collègue

Enquêtrice

- au collègue' / d'accord / et au collègue ça se passait comment l'école'

John

- / bien

Enquêtrice

- ça se passait bien' t'avais pas de /

John

- parfois / mal / un peu

Enquêtrice

- pourquoi' pourquoi mal'/ pourquoi tu dis que ça se passait mal des fois'

John

- j'avais pas / j'avais pas de bonnes notes +[conv]

Enquêtrice

- ah d'accord ça veut pas dire que tu n'aimais pas l'école'

John

- non

Enquêtrice

- et d'après toi pourquoi ça se passait mal'

John

- j'avais un ptit peu de difficulté à parler le portugais

Enquêtrice

- hmm et en français' /

John

- bien le français j'avais la moyenne

Enquêtrice

- ouais ça se passait bien alors en français t'avais pas des difficultés par rapport au fait que chez toi tu ne parlais pas français'

John

- / je parlais pas français

Enquêtrice

- tu parlais pas français / mais est-ce que ça t'as posé un problème quand t'étais à l'école/ le fait que tu parles pas français

John

- non' /

Enquêtrice

- et euh.. avec euh.. *+[conv]* / avec ton enfant tu lui parles en quelle langue' /

John

- palikur

Enquêtrice

- tu lui parles en palikur'/ tu veux qu'il parle palikur'/ tu lui parles que palikur'

John

- oui *+[chant de coq]*

Enquêtrice

- il a quel âge'

John

- euh deux ans / bientôt il va avoir trois ans

Enquêtrice

- d'accord donc euh pourquoi tu lui parles palikur'

John

- //

Enquêtrice

- et sa maman aussi lui parle en palikur'

John

- oui

Enquêtrice

- donc il comprend le palikur

John

- et il parle palikur

Enquêtrice

- et il parle pas créole'

John

- non

Enquêtrice

- d'accord / et toi avec la maman vous parlez quelles langues' vous deux

John

- palikur

Enquêtrice

- que palikur'

John

- et parfois en créole

Enquêtrice

- parfois en créole donc vous mélangez les deux langues'

John

- +[*signe avec la tête du locuteur pour dire oui*]

Enquêtrice

- ok d'accord +[*bruit de tapements*] / et euh.. / pour toi est-ce que c'est important que l'école soit en français' /

John

- oui

Enquêtrice

- oui' hmm / tu aimerais pas par exemple que / je sais pas à l'école qu'il y ait des / enseignements en palikur par exemple' pour les enfants

John

- / je crois qu'c'est / c'est bien je crois que c'est bien

Enquêtrice

- qu'est-ce que ça va permettre si y a quelqu'un par exemple un enseignant / quelqu'un qui parle le palikur vienne donner des cours en palikur'/ par exemple à l'école pour les enfants

John

- / Pour qu'ils apprenne / pour qu'il parlent le palikur / parce qu'il y a des enfants qui ne parlent pas palikur'

Enquêtrice

- non est-ce que dans le village là tu remarques qu'il y a des enfants qui ne parlent pas palikur'

John

- là dans ce village y a beaucoup qui parlent palikur / ils savent parler tous /

Enquêtrice

- et ça c'est grâce aux parents qui leur parlent dans la langue'

John

- oui

Enquêtrice

- donc tu penses que c'est bien que l'école / si l'école pouvait mettre ça en place quoi' / les cours en palikur / surtout pour les enfants qui parlent palikur déjà ou pour ceux qui parlent pas'

John

- ceux qui parlent pas

Enquêtrice

- ceux qui parlent pas' ouais / d'accord / et toi tu écris le palikur'

John

- non je sais pas écrire le palikur /

Enquêtrice

- pourquoi c'est difficile'

John

- oui +[rire]

Enquêtrice

- / est-ce que tes parents parlent la langue palikur avec ton enfant'

John

- oui /

Enquêtrice

- est-ce que quand tu étais à l'école soit en primaire soit au collège / t'as été jusqu'en troisième à l'école

John

- oui

Enquêtrice

- est-ce que quand tu étais à l'école au début c'était difficile pour toi' le fait que tu parles pas français /

John

- un petit peu / mais j'apprenais quand même /

Enquêtrice

- et au début comment tu faisais dans la classe alors' /

John

- j'comprendais pas +[rire] /

Enquêtrice

- et tu parlais quelle langue dans la classe' /

John

- un petit peu le créole

Enquêtrice

- t'as appris le créole où'

John

- à l'école /

Enquêtrice

- et euh donc toi tu m'as dit que à l'école ça s'est bien passé / tu as eu un bon rapport avec l'école' / et pour ton enfant par exemple / quand il ira à l'école qu'est-ce que tu aimerais pour lui' que l'école lui apporte

John

- // +[conv] +[b] je sais pas

Enquêtrice

- est-ce que quand il ira à l'école tu lui parleras toujours en palikur'

John

- non je lui apprendrais en français

Enquêtrice

- mais à la maison'

John

- à la maison je vais lui parler en palikur mais je vais parler en français un p'tit peu pour lui aussi

Enquêtrice

- tu parleras aussi en français / pour qu'il puisse avoir les deux langues' / hmm et en créole'

John

- la même chose /

Enquêtrice

- d'accord ok / tu penses que transmettre le palikur à ses enfants c'est une bonne chose'

John

- oui

Enquêtrice

- pourquoi'

John

- parce que +[rire] je sais pas pourquoi / nous les amérindiens on parle notre langue indien

Enquêtrice

- c'est vrai +[mic] / et tu penses que la langue se perd dans les autres villages'

John

- oui parfois éh.. comme au village Espérance deux y a des gens qui ont des parents +[bruits de tapements] palikur comme nous qui ne savent / qui ne savent pas parler / même s'ils ont des parents / amérindiens ils disent qu'ils savent pas parler le palikur

Enquêtrice

- ah d'accord donc ils parlent pas beaucoup le palikur alors' / toi tu n'aimerais pas que ton fils ne parle pas le palikur' +[rire]

John

- ah non

Enquêtrice

ok / bon ben je te remercie pour ton intervention

Annexe 4k : entretien Manon

160405_0011

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 160802

Manon

- je m'appelle Guiomen Manon depuis que je suis jeune mes parents me parlent le palikur

Enquêtrice

- et même après'

Manon

- oui en même temps avec le créole

Enquêtrice

- tes parents te parlaient les deux langues'

Manon

- une seule

Enquêtrice

- que le palikur'

Manon

- oui /

Enquêtrice

- et toi tu répondais en palikur'

Manon

- oui

Enquêtrice

- ou tu répondais en créole et en palikur'

Manon

- en palikur

Enquêtrice

- tu répondais qu'en palikur / avec tes frères et sœurs avec tes parents tu répondais qu'en palikur

Manon

- oui

Enquêtrice

- d'accord ok / et à l'école quand t'étais à l'école primaire comment ça se passait'

Manon

- // y a pas beaucoup de palikur / y a que de français

Enquêtrice

- et comment ça se passait justement avec le français / le fait que tu parlais que le palikur chez toi avec tes parents / donc quand tu es rentrée à l'école est-ce que c'était difficile pour toi /

Manon

- c'est pas trop difficile

Enquêtrice

- est-ce que +[mic] / et tu lui parlais en quelle langue l'enseignant' /

Manon

- ben même en français

Enquêtrice

- en français' ouais d'accord / et à l'école tu parlais quelle langue avec les camarades d'école /

Manon

- ben créole de fois

Enquêtrice

- créole ouais et des fois palikur non'

Manon

- oui

Enquêtrice

- et comment ça s'est passé quand tu étais au collège' / t'as été au collège'

Manon

- oui

Enquêtrice

- jusqu'en troisième'

Manon

- oui

Enquêtrice

- d'accord comment ça se passait

Manon

- ben / ça se passe bien /

Enquêtrice

- t'avais pas trop de difficultés avec le français'

Manon

- non

Enquêtrice

- tu parlais toujours le créole avec tes camarades'

Manon

- oui

Enquêtrice

- tu parlais beaucoup créole alors aussi

Manon

- oui

Enquêtrice

- y a que chez tes parents que tu parlais le palikur' / maintenant avec ton enfant +[mic] tu lui parles en quelle langue'

Manon

- c'est créole avec palikur

Enquêtrice

- donc tu lui parles en créole aussi'

Manon

- oui

Enquêtrice

- et il te répond en quelle langue lui'

Manon

- créole même

Enquêtrice

- il répond en créole / et en palikur'

Manon

- oui

Enquêtrice

- donc il comprend les deux langues / mais dans la maison c'est plus euh..

Manon

- plus le créole

Enquêtrice

- donc pour toi c'est important de parler palikur avec ton enfant'

Manon

- oui

Enquêtrice

- pourquoi c'est important'

Manon

- c'est pour imagine / un jour y a des gens qu'est venu pour parler avec eux et puis / +[conv]

Enquêtrice

- des gens qui viennent d'ou' d'Aucawa'

Manon

- oui /

Enquêtrice

- donc c'est pour ça que tu veux que ton fils parle la langue

Manon

- oui / pour il comprende bien

Enquêtrice

- mais il le parle bien'

Manon

- oui

Enquêtrice

- d'accord / tu parles d'autres langues à part le palikur et le créole'

Manon

- non

Enquêtrice

- t'as appris d'autres langues'

Manon

- non

Enquêtrice

- tu parles pas le portugais'

Manon

- non

Enquêtrice

- donc le créole tu l'as appris où'

Manon

- ici au village

Enquêtrice

- d'accord ok / mais toi tes parents ne parlent pas créole'

Manon

- non / un p'tit peu

Enquêtrice

- mais avec toi non ils parlent pas créole'

Manon

- non

Enquêtrice

- qu'est-ce que tu penses de l'école pour les enfants' / est-ce que les programmes de l'école sont bien adaptés pour les enfants'

Manon

- oui c'est bien adapté

Enquêtrice

- hmm / est-ce que tu aurais souhaité que l'école / que à l'école il y ait quelqu'un qui enseigne le palikur aux élèves' / +[chant de coq]

Manon

- +[rire] c'est drôle'

Enquêtrice

- hein / c'est drôle' / pourquoi'

Manon

- +[rire]

Enquêtrice

- si quelqu'un par exemple qui sait bien parler la langue +[conv] quelqu'un du village hein' qui vient enseigner à l'école'/ comme Adam il fait ça avec les petits / est-ce que tu trouves que c'est une bonne chose'

Manon

- je sais pas

Enquêtrice

- est-ce que tu penses que c'est bien pour les enfants'

Manon

- c'est bien oui

Enquêtrice

- pourquoi c'est bien'

Manon

- pour apprendre mieux parler

Enquêtrice

- parce que tu penses qu'ils parlent pas bien le palikur'

Manon

- y a des fois des enfants qui sait pas parler

Enquêtrice

- et euh.. ici dans le village les enfants parlent bien palikur'

Manon

- oui un p'tit peu

Enquêtrice

- ton enfant il ne va pas encore à l'école'

Manon

- non

Enquêtrice

- et quand il ira à l'école est-ce que tu continueras à lui parler palikur et créole à la maison' /

Manon

- non / y a que de créole avec le français

Enquêtrice

- tu veux lui apprendre le français aussi'/ pourquoi'

Manon

- imagine il est rentré à l'école et pi il sait pas demander pour aller aux toilettes / c'est ça'

Enquêtrice

- ah d'accord ok / donc tu souhaites qu'il apprenne bien à parler français à la maison et quand il commencera l'école / pour pouvoir demander ce qu'il veut'

Manon

- oui /

Enquêtrice

- et euh.. / avec tes frères et sœurs tu parles palikur / avec ta mère ton père aussi /

Manon

- oui

Enquêtrice

- et quand ton enfant va chez ses grands-parents / tes parents à toi est-ce qu'il leur parle en palikur aussi

Manon

- non

Enquêtrice

- tes parents ils parlent en quelle langue à ton enfant'

Manon

- il parle en créole avec eux

Enquêtrice

- ah bon' et pourquoi'

Manon

- je sais pas /

Enquêtrice

- ah bon' ils parlent créole avec ton enfant

Manon

- parce que ici il parle que avec son tatie / il parle de créole / y a que ça

Enquêtrice

- mais ici qui est-ce qui lui parle en créole dans le village'

Manon

- +[rire] c'est.. / les taties +[rire]

Enquêtrice

- Ah bon je pensais qu'il parlait que palikur ici

Manon

- non +[rire] /

Enquêtrice

- ah bon donc ici dans le village on lui parle plus en créole qu'en palikur'

Manon

- oui /

Enquêtrice

- donc c'est pour ça que tes parents lui parlent qu'en créole' / ils lui parlent pas en palikur là - bas'

Manon

- non +[rire]

Enquêtrice

- mais et la grand-mère d'ici / elle parle quelle langue avec lui'

Manon

- avec le palikur'

Enquêtrice

- elle lui parle en palikur d'accord / il comprend quand même bien / il parle et il répond en palikur'

Manon

- oui

Enquêtrice

- hmm / et toi tu parles plus créole avec ton fils / ou plus palikur'

Manon

- palikur

Enquêtrice

- palikur plus palikur /

Manon

- y a que son père qui parle avec lui / en créole

Enquêtrice

- ouais ouais / son père parle plus en créole / d'accord ok / et toi tu parles quelle langue avec le papa'

Manon

- +[rire] de fois avec le palikur le créole /

Enquêtrice

- les deux / vous mélangez / soit en créole soit palikur' / et toi par exemple quand ta maman ou ton papa te parlent en palikur est-ce que tu leur réponds en créole des fois'

Manon

- hmm des fois /

Enquêtrice

- ou tu lui répond plus en palikur'

Manon

- en palikur

Enquêtrice

- plus en palikur'

Manon

- oui /

Enquêtrice

- d'accord / toi tu es née à Saint-Georges'

Manon

- euh... oui

Enquêtrice

- t'as toujours été scolarisée que à Saint-Georges' jusqu'en troisième tu m'as dit hein'

Manon

- oui

Enquêtrice

- ok

Celia

- +[*intervention de Célia assistant à l'entretien*] elle a fait la MFR elle

Enquêtrice

- ah t'as fait plus que le collège alors / ah d'accord donc t'as fait quoi alors à la MFR'

Manon

- j'ai fait deux ans là-bas

Enquêtrice

- deux ans ouais / et tu préparais quoi' /

Manon

- // +[*bruit de moteur de voiture*]

Enquêtrice

- tu t'en rappelles plus'

Manon

- hm hm (non)

Enquêtrice

- d'accord ok / et tu as quel âge'

Manon

- vingt-et-un ans

Enquêtrice

- t'as vingt-et-un ans' // ben c'est bien / tu te rappelles plus du diplôme que tu as préparé'

Manon

- aï j'avais oublié

Celia

- elle était dans les services /

Enquêtrice

- aide dans les services / c'était pour faire quoi'

Manon

- // +[*chant de coq*]

Enquêtrice

- à l'école t'étais pas timide'

Manon

- un p'tit peu si

Enquêtrice

- tu parlais pas trop dans la classe'

Manon

- non

Enquêtrice

- et le fait que tu parles pas trop c'était à cause de quoi' /

Manon

- j'étais trop timide

Enquêtrice

bon ben d'accord / ok / je te remercie pour euh ce moment

Annexe 4l : entretien Sylvain

160405_0012

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 160803 (mari de Béatrice)

Sylvain

- moi je m'appelle Labonté sylvain / et je vis ici / à Saint-Georges / et.. avant / j'étais petit je suis né à +[b] à côté au brésil

Enquêtrice

- où sa' à Aucawa'

Sylvain

- Aucawa

Enquêtrice

- d'accord

Sylvain

- je suis venu à trois mois ici / j'étais petit / j'ai fait ma scolarité ici

Enquêtrice

- d'accord

Sylvain

- jusqu'à.. troisième / et / je parle que palikur

Enquêtrice

- tu parles que ça' /

Sylvain

- ouais

Enquêtrice

- chez ta famille quoi chez tes parents'

Sylvain

- oui

Enquêtrice

- avec tes frères et sœurs aussi'

Sylvain

- oui +[conv]

Enquêtrice

- et quand tu étais à l'école élémentaire primaire / comment ça se passait' l'école

Sylvain

- ça se passait bien

Enquêtrice

- t'étais pas timide à l'école'

Sylvain

- non

Enquêtrice

- c'était pas difficile l'école' /

Sylvain

- pas tellement

Enquêtrice

- t'arrivais à comprendre le maitre ou la maitresse parce que chez toi tu parlais pas le français' / est-ce que tu arrivais à comprendre' /

Sylvain

- un peu

Enquêtrice

- et à l'école tu parlais quelle langue par exemple avec tes camarades'

Sylvain

- créole

Enquêtrice

- créole' et ou tu as appris à parler créole'

Sylvain

- à l'école +[rire]

Enquêtrice

- donc avec tes camarades' parce que chez toi tu parlais pas créole'

Sylvain

- ouais

Enquêtrice

- tes parents te parlent pas en créole'

Sylvain

- non

Enquêtrice

- jusqu'à maintenant'

Sylvain

- jusqu'à maintenant

Enquêtrice

- ok / avec l'enseignant tu parlais français

Sylvain

- hmm

Enquêtrice

- et quand tu es arrivé au collège / comment ça se passait'

Sylvain

- / +[rire]

Enquêtrice

- est-ce que c'était difficile'

Sylvain

- un peu difficile

Enquêtrice

- à cause de quoi'

Sylvain

- c'était la première fois / un peu difficile / je savais pas / en créole / c'était un peu difficile après ça allait

Enquêtrice

- et tu as appris d'autres langues à part le palikur et le créole / quelle autre langue tu as appris'

Sylvain

- un peu portugais

Enquêtrice

- avec qui'

Sylvain

- à l'école

Enquêtrice

- mais tu le parles '

Sylvain

- [bb] awa (non) +[rire]

Enquêtrice

- et tu comprends un peu'

Sylvain

- ouais +[rire]

Enquêtrice

- tu parles plus créole et palikur'

Sylvain

- ouais

Enquêtrice

- et chez toi maintenant tu parles quelle langue'

Sylvain

- palikur

Enquêtrice

- que palikur'

Sylvain

- créole aussi

Enquêtrice

- créole aussi d'accord / alors tu mélanges les deux'

Sylvain

- je mélange les deux

Enquêtrice

- avec ton enfant tu parles quelle langue'

Sylvain

- palikur

Enquêtrice

- palikur aussi' / tu lui parles que le palikur

Sylvain

- normalement

Enquêtrice

- créole aussi'

Sylvain

- +[*le locuteur fait un signe de la tête pour dire oui*]

Enquêtrice

- d'accord donc il comprend les deux langues / et lui il répond en quelle langue'

Sylvain

- palikur

Enquêtrice

- il répond en palikur ton enfant'

Sylvain

- oui

Enquêtrice

- d'accord / donc ça veut dire que même si tu lui parles en créole / il répond en palikur'

Sylvain

- oui

Enquêtrice

- il répond pas en créole'

Sylvain

- il répond oui' / parfois

Enquêtrice

- ah il répond parfois mais il répond plus en palikur'

Sylvain

- oui

Enquêtrice

- et pourquoi tu veux que ton enfant parle palikur'

Sylvain

- / parce que je suis né / +[rire] avec un +[pron=pif] palikur /

Enquêtrice

- et est-ce que ton enfant comprend bien les deux langues palikur créole'

Sylvain

- créole non' / pas tellement / palikur oui /

Enquêtrice

- et à l'école comment ça se passe pour lui avec le français' /

Sylvain

- oui ça va / il comprend un peu

Enquêtrice

- et euh.. est-ce que tu souhaiterais qu'à l'école.. / est-ce que ton fils est avec Adam à l'école'

Sylvain

- puff je sais pas

Enquêtrice

- tu sais pas' +[rire] / parce que Adam prend des élèves pour travailler avec eux en palikur

Sylvain

- ouais

Enquêtrice

- est-ce que tu trouves ça bien / que quelqu'un qui parle le palikur puisse.. / puisse enseigner en palikur à l'école'

Sylvain

- ouais

Enquêtrice

- c'est bien qu'est-ce que ça apporte aux enfants'

Sylvain

- / [bb] / pour pas perdre leur / langage

Enquêtrice

- donc c'est une bonne chose' /

Sylvain

- ouais

Enquêtrice

- donc si vraiment y avait par exemple à l'école / des enseignements même en palikur / est-ce que tu trouves que ça serait bien

Sylvain

- ouais

Enquêtrice

- ok donc tu m'as dit que tu parlais créole et palikur / plus palikur donc avec ton fils / et euh.. lui il répond plus en palikur c'est ça' / pourquoi tu penses que c'est important qu'il parle palikur ton fils' /

Sylvain

- parce que moi' je parle palikur / c'est ma langue /

Enquêtrice

- et la maman lui parle en palikur aussi'

Sylvain

- hmm (oui)

Enquêtrice

- d'accord +[bruit de moteur] / +[chant de coq] bon et bien je te remercie pour cette interview

Sylvain

ok

Annexe 4m : entretien Sophie

160201_0013

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 160726

Sophie

- et bien je parle avec eux mes enfants en palikur ils comprennent très bien mais ils ne parlent pas / ils parlent quelques mots ils savent quelques mots mais pas grand-chose ils font pas la phrase avec

Enquêtrice

- ah ils font pas de phrases'

Sophie

- hm hm (non)

Enquêtrice

- donc ils te parlent en quelle langue alors'

Sophie

- en créole

Enquêtrice

- plutôt en créole'

Sophie

- ouais le dernier il parle en français plutôt avec nous

Enquêtrice

- hmm / mais sinon toi tu leur parles que en palikur'

Sophie

- oui / je parle en palikur bon de temps en temps je parle un p'tit peu créole avec eux / avec le dernier aussi

Enquêtrice

- ouais ouais ouais

Sophie

- bon plutôt avec le dernier on s'exprime en français /

Enquêtrice

- ah d'accord ok / +[bruit de télévision] et toi même quand t'étais à l'école quand t'étais plus jeune / toi est-ce que tu t'en rappelles un peu'

Sophie

- je me rappelle oui j'étais très timide je parlais pas le français je parlais pas le créole je parlais que le palikur

Enquêtrice

- ah quand t'étais à l'école'

Sophie

- hmm mo té sovaj i' +[rire] (oui j'étais sauvage)

Enquêtrice

- a vrè' (c'est vrai)

Sophie

- ça fait pas longtemps que je parlais le créole avec le français j'avais honte de m'exprimer en français / c'était vraiment vraiment dur pour moi /

Enquêtrice

- et comment tu expliques ça'

Sophie

- hum je sais pas mais franchement comme si euh / je parlais le créole je mélangeais aussi avec euh/ la langue maternelle / c'était vraiment dur pour moi

Enquêtrice

- alors tu faisais comment dans la classe'

Sophie

- ah ben je parlais pas' /

Enquêtrice

- ah d'accord

Sophie

- je parlais pas / si il me pose la question bon je réponds un p'tit peu/ toute timide / to konèt indien yé timid (tu connais les amérindiens ils sont timides)

Enquêtrice

- +[rire]

Sophie

- a présan ou ka wè mo majorine +[rire] mo grandi' (tu me vois maintenant je me laisse pas faire, j'ai grandi)

Enquêtrice

- +[rire]

Sophie

- mè a lépok mo té vrèman / timid hen / mo pa té ka palé lékol (mais à l'époque j'étais vraiment timide, je parlais pas à l'école)

Enquêtrice

- ah d'accord / toi tu es née ici'

Sophie

- oui

Enquêtrice

- t'es née à Saint-Georges'

Sophie

- à Saint-Georges j'ai grandi ici même

Enquêtrice

- ouais ouais donc t'as été scolarisée jeune

Sophie

- oui'

Enquêtrice

- à quelle âge t'es rentrée à l'école'/

Sophie

- mo rentré a quatre an hein'/ jusqu'à troisième / après la troisième je suis partie à Cayenne / et puis je suis rentrée'/ j'ai fait.. / deux ans à Cayenne j'ai même pas terminé / le truc je suis revenue +[bruit de fond]

Enquêtrice

- et ça se passait comment à l'école' pour toi

Sophie

- bon quand je suis partie sur Cayenne c'est là que j'ai pu développer des choses tu vois avec les copines / c'était bien

Enquêtrice

- ouais ouais ouais

Sophie

- bon après c'est moi même qui a fait +[pron=pif] je suis rentrée à Saint-Georges / et maintenant je regrette / i tro ta' (C'est trop tard)

Enquêtrice

- non i pa tro ta pou ki sa'/ mais quand t'étais en élémentaire / ici dans la classe tu disais que tu parlais pas français /

Sophie

- non mais j'écoutais

Enquêtrice

- t'écoutais' mais est-ce que tu comprenais'

Sophie

- oui je comprenais tout

Enquêtrice

- tu comprenais tout ce qu'on te disait' ah d'accord / et euh... donc pour toi comment t'as vécu ça' ce ce moment ou tu étais à l'école que tu parlais pas la langue

Sophie

- non je parlais peut-être mais comme j'avais peut-être honte de parler tu vois'/ j'ai peur de faire une faute en parlant peut-être que c'est pas ça tu vois des trucs comme ça'

Enquêtrice

- ouais c'était peut-être plus ça qui te bloquait'

Sophie

- voilà /

Enquêtrice

- d'accord / ok d'accord / et donc chez toi avec tes parents tu parlais que palikur'

Sophie

- oui

Enquêtrice

- que ça'

Sophie

- hmm

Enquêtrice

- à la maison

Sophie

- jusqu'à maintenant hein

Enquêtrice

- ta maman tout le monde te parlait qu'en palikur / et euh... tu as appris d'autres langues' à part le palikur

Sophie

- non le portugais un peu

Enquêtrice

- ouais

Sophie

- pas beaucoup

Enquêtrice

- comment t'as appris le portugais'

Sophie

- ben avec des copines / je faisais +[quelqu'un interpelle la locutrice]

Enquêtrice

- ah tu as appris avec des copines alors'

Sophie

- hmm

Enquêtrice

- comme ça

Sophie

- oui mais je parlais pas aussi vite

Enquêtrice

- ah ouais d'accord

Sophie

- je comprenais mais j'ai j'ai peur de m'exprimer / mais après euh avec le temps je me suis

entraîné un peu avec eux

Enquêtrice

- ok /

Sophie

- je répondais soit en français soit en créole

Enquêtrice

- et le créole ou tu l'as appris' /

Sophie

- ben ici même /

Enquêtrice

- tu as appris en parlant avec les autres

Sophie

- oui en parlant avec les autres +[rire] //

Enquêtrice

- et quand t'es arrivée au collège par exemple comment ça se passait' /

Sophie

- ben ça se passait bien' /

Enquêtrice

- là t'étais plus âgée tu parlais un peu plus

Sophie

- oui je parlais un peu / comme j'avais des copines /

Enquêtrice

- c'était plus facile quoi

Sophie

- ouais c'était plus facile pour moi /

Enquêtrice

- donc alors avec tes enfants toi / donc tu leur parles en palikur'

Sophie

- oui je les parle en palikur en créole en français tout

Enquêtrice

- et ils comprennent / tu parles plus quelle langue avec eux' /

Sophie

- bon plus euh.. bon parfois je parle euh le créole avec eux de temps en temps

Enquêtrice

- ouais

Sophie

- je bascule dans les trois langues

Enquêtrice

- ah d'accord ok / ouais donc tu parles les trois langues avec eux

Sophie

- voilà' /

Enquêtrice

- et le palikur quand même tu leur parles quand même toujours en palikur'

Sophie

- oui je parle toujours en palikur avec eux /

Enquêtrice

- ouais ouais ouais / et ils comprennent bien

Sophie

- ah ouais ils comprennent tout

Enquêtrice

- ils comprennent tous / mais par contre ils parlent pas beaucoup

Sophie

- non / ils savent dire peut-être bon / bon tu lui dit va chercher quelque chose ils vont chercher parce que ils savent quoi.. / ils comprennent mais ils ne parlent pas / ils parlent quelques mots mais..

Enquêtrice

- et tes parents parlent palikur avec eux'

Sophie

- oui +[conv] //

Enquêtrice

- c'est marrant car les parents parlent la langue avec les enfants mais souvent ...

Sophie

- je comprends pas aussi moi dans ça aussi / mais j'essaie vraiment de parler avec les enfants

Enquêtrice

- ouais pour qu'ils gardent / la langue quoi'

Sophie

- au moins qu'ils comprennent même s'ils ne parlent pas mais au moins ils comprennent parce que mon premier là mon aîné là / quand il était au collège en troisième / je sais pas si tu te rappelles de ça ils nous avaient envoyé des petits objets en palikur là / comme paniers comme hache couteau comme fourchette comme table comme chaise y avait au moins des centaines des objets comme ça tu vois ils ont envoyé et pourtant y avait plein d'amérindiens qui parlaient la langue même tu vois' / ils ont pas pu répondre pour ça hein' / je sais pas pourquoi'

Enquêtrice

- mais qui leur a envoyé ça'

Sophie

- je sais pas où ils ont trouvé ça' / et pi ils ont +[pron=pif] dans toutes presque dans toutes les classes y avait ça hein/ même au primaire ils avaient ça aussi

Enquêtrice

- et les enfants ont pa su..

Sophie

- attend ben après lui-même il était là comme un amérindien y avait deux du deuxième village et cet enfant là et j'ai basculé sur eux / et lui-même aussi il a basculé sur eux ils ont dit parce que comme ils parlent couramment aussi / alors lui-même il comprend mais il parle pas tu vois mais au moins ils savent le nom des choses / tu sais y a personne qui peut expliquer ça'

Enquêtrice

- même les enfants du deuxième village'

Sophie

- même les enfants du deuxième village / c'est lui qui avait euh donné l'explication /

Enquêtrice

- donc c'qui fallait faire c'était quoi' dire comment ça s'appelle en palikur'

Sophie

- euh non le palikur pour traduire en.. français /

Enquêtrice

- ah d'accord

Sophie

- tu sais y a que lui qui a réussi à faire ça'

Enquêtrice

- ah bon

Sophie

- il a traduit pour le prof hein' même au lycée la dernière fois ils ont pareil aussi ah ouais d'accord / il est à Cayenne maintenant'

Enquêtrice

- il est à Cayenne maintenant'

Sophie

- oui il est à Cayenne / même au lycée la dernière fois ils ont fait ça l'année dernière / bon comme y a que lui là au lycée parmi les autres / bon y a le fils à Manuella mais il ne parle même pas il comprend même pas il sait même pas comment appelle c'est c'est vraiment.. c'est vraiment bizarre pour lui tu vois' quand il a su que mon fils parlait euh.. comprenait tu vois il a dit tu sais je regrette parce que ma mère mon père m'apprend pas à parler / il a dit mais pourquoi tu parles' / il dit oui parce que ma mère et ma grand-mère en train de ma parler / il comprend

Enquêtrice

- il regrettait

Sophie

- maintenant il dit comme un p'tit peu.. quelques mots puisqu'il sait tu vois' ouais c'est dommage +[*conversation de fond à la télévision*] et pourtant là euh je sais pas comment ils parlent là-bas chez eux / franchement hein' / c'était vraiment dommage /

Enquêtrice

- qu'est-ce que tu penses toi par exemple si euh. / un enseignant si quelqu'un parle la langue

palikur à l'école enseigne cette langue-là aux enfants / qu'est-ce que tu en penses toi'

Sophie

- je penserais que c'est bien.

Enquêtrice

- qu'est-ce que ça apporterait pour toi'

Sophie

- pour moi pour qu'on puisse garder la langue maternelle les enfants puissent comprendre au moins tu sais parce que y a des parents qui ne parlent pas avec eux / c'est dommage pour eux / comme la dernière fois je parlais avec quelqu'un en information là (en formation) / je parlais et pi il me regardait bien et pi il me dit tu parles le palikur' j'ai dit bien sûr je parle le palikur couramment hein' / je suis élevée avec ça hein' / il a dit tu sais moi mon père il est palikur mais il me parle pas en en. j'ai dit ça c'est dommage pour toi y a beaucoup des gens qui sont comme ça / qui ne parlent pas le palikur avec leurs enfants / il a dit même pas un mot quand on comprend rien du tout / mon père parle / plutôt qu'il nous parle en créole /

Enquêtrice

- ah c'est le créole plus peut-être' / pourtant c'était la première langue qu'il parlait quoi / le créole c'est après qu'ils ont appris

Sophie

- oui ils ont +[pron=pi] apprendre le créole après dans ça mais y a longtemps mais plutôt normalement ils pourraient pas apprendre à parler l'enfant même si tu parles pas mais tu le comprends

Enquêtrice

- et tes enfants ils ont été avec Adam à l'école' / euh pas Adam à l'époque c'était Mickäella

Sophie

- oui ils allaient mais y a des mots qu'elle disait et ils venaient me demander si c'était ça tu vois' parce que y a des langues ils ont en train de dire et c'est pas juste / tu vois c'est pas juste dans dans la langue

Enquêtrice

- ah d'accord

Sophie

- ils viennent nous dire ça et puis bon on lui dit bon peut-être pour elle c'est ça mais c'est pas ça c'est comme ça' des choses comme ça qu'ils viennent dire de temps en temps /

Enquêtrice

- ah d'accord ok /

Sophie

- je sais pas hein dommage pour les enfants qui sont ici hein' /

Enquêtrice

- et tu penses que l'école à un rôle à jouer à ce niveau-là justement'

Sophie

- je pense que oui / mais si dans la maison même les parents ne parlent pas euh. / on peut rien faire avec hein// moi j'ai pas envie que mes enfants ne perd pas la langue mais au moins ils comprennent hein un peu /

Enquêtrice

- voilà

Sophie

- peut-être les grandes personnes vont venir demander en langue palikur pour eux / ils savent répondre même s'ils répond en créole mais ils savent que c'est /

Enquêtrice

- ils savent ce qu'on leur dit *+[conv]*

Sophie

- // Si il y avait / si il pourrait mettre ça / cette langue la ça sera mieux pour eux ça permettrait aux enfants de garder la langue

Enquêtrice

- et ils sont pas timides quand ils parlent quand ils te répondent en palikur des fois'

Sophie

- non / non ils sont pas timides ils essaient de parler et moi-même je je les corrige un peu hmm (oui)

Enquêtrice

- et par exemple qu'est-ce que tu penses de l'école qui est que en français / pour les enfants qui ont d'autres langues comme ça par exemple qui ont le palikur ou le créole

Sophie

- moi-même personnellement pour moi je vois parce que l'expérience que j'ai fait avec le dernier / il parle que le français à la maison bon de temps en temps ils parlent le créole avec ses frères / il s'exprime plutôt en.. créole et en français un peu / ça. lui / si tous si les parents au moins / d'essayer de parler un peu le français avec les enfants ça sera mieux pour eux à l'école parce que là j'ai vu mon dernier là / il n'a pas cet cet problème-là d'être timide en français là il s'exprime / il s'exprime

Enquêtrice

- tu penses que c'est parce que les parents parlent pas avec eux'

Sophie

- peut-être

Enquêtrice

- mais s'ils savent pas parler français'

Sophie

- je sais pas mais au moins les autres les frères ou les soeurs essaient de parler avec eux tu vois' parce que là le mien j'ai vu c'est mon premier expérience que j'ai vu / l'enfant n'a pas de problème hein'

Enquêtrice

- par rapport aux autres plus grands'

Sophie

- par rapports aux autres enfants ouais

Enquêtrice

- ils étaient plus timides'

Sophie

- ils étaient plus timides ils parlaient pas / ils étaient un peu / ils posaient pas des questions

Enquêtrice

- donc tu penses que c'est parce que tu leur parlais euh / palikur c'est pour ça que ça les rendait plus timides'

Sophie

- ouais voilà / peut-être / je sais pas' / je pense que le dernier j'ai vu là j'ai pas de problème avec lui à l'école hein' / il parle quand il comprend pas il lève le doigt et il demande ça j'ai vu que c'est une bonne chose pour lui / un bon départ pour lui

Enquêtrice

- d'accord ok

Sophie

- peut-être pour les autres je sais pas'

Enquêtrice

- ouais ouais

Sophie

- les autres parents pour les autres enfants je sais pas'

Enquêtrice

- toi tu as l'impression que tu as parlé plus français avec lui c'est ça qui l'a aidé'

Sophie

- oui qui l'a aidé parce qu'il n'a pas honte de s'exprimer

Enquêtrice

- ah d'accord ok

Sophie

de demander ou bien de voir les choses +[musique]

Sophie

- ma mère i pa té ka konpran (Ma mère elle ne comprenait pas)/ i pa té konèt vrè (Elle ne connaissait pas) mais quand on faisait les devoirs elle nous soutenait aux devoirs hein'

Enquêtrice

- c'est bien

Sophie

- ma mère m'a aidé beaucoup hein / tu me vois là que j'écris et que je parle maintenant je remplis les documents mais / c'est à cause de ma mère hein' malgré elle ne savait pas bien / je comprenais pas je lui posais la question et puis elle m'expliquait tu vois / ah ouais' rien à dire

sur ma mère hein'/ pour aujourd'hui je me suis mis là / en bonne hauteur c'est à cause de ma mère hein ah ouais'

Enquêtrice

- et tu vois pourtant peut-être qu'elle ne parlait pas bien le français'

Sophie

- hmm mais elle m'a aidé beaucoup dans ça / rien à dire /

Enquêtrice

- c'est bien ça quand t'as des parents qui sont derrière même s'ils ne parlent pas la langue / des fois la langue de l'école / mais ça y fait hein'

Sophie

- ah ouais ma mère était vraiment derrière nous quand on comprenait pas / malgré mo té jis au lycée mo té ka aplé mo mèr au téléphone pour doumandél mo ka konpran sa leson a (malgré le fait que je sois au lycée j'appelais ma mère au téléphone pour lui dire que je n'avais pas compris ma leçon) + [rire] a vrè i Isabelle (c'est vrai Isabelle!) mo té ka aplél pou doumandél (Je l'appelais pour lui demander) è la i té ka espliké mo (et là elle m'expliquait) elle me donne des exemples comme ça mo ka réfléchi pou wè koman mo ké fè mo frase (comme ça je réfléchissait pour voir comment je ferais mes phrases) /

Enquêtrice

- ah d'accord

Sophie

- rien à dire

Enquêtrice

- elle a été à l'école ici ta maman'

Sophie

- i alé lékol oun ti móço pa bokou hein' (elle a été à l'école un p'tit peu pas beaucoup) / comme ils étaient pas sur place avec leur papa là

Enquêtrice

- ouais mais ils sont arrivés à quel âge ici eux' /

Sophie

- mo pa pé di to' mo pa jen doumandél / i ka palé di sa mè mo pa jen posél kesion / mè i grandi isi mèm hein' en Guyane hein' (je ne peux pas te dire! Je ne lui ai jamais demandé. Elle en parle mais je ne lui ai jamais posé de question? Mais elle a grandi ici même en Guyane)

Enquêtrice

- elle est arrivé jeune ici'

Sophie

- petit même peut-être huit ans

Enquêtrice

- ah ouais ouais ouais / donc elle a été à l'école

Sophie

• kom yé té ka boujé bokou to wé / Cayenne / kon sa viré yé té ka boujé bokou hein' / i grandi isi a mèm hein' (Comme ils se déplaçaient beaucoup tu vois, A Cayenne, ils y allaient ils revenaient, ils se déplaçaient beaucoup. Elle a grandi ici même.) parce que qu'on je la vois elle parle de ça elle connaît presque tout / a sa mo té ka di mo timoun yan (c'est ce que je disais à mes enfants) la dernière fois mo di yé / malgré mamie pa té konet mèm mamie édé mo bokou / mo di to ka wé mo pa ka kouri a goch à dwouét pou rempli roun dokuman mèm

Enquêtrice

• c'est ça

Sophie

• c'est à cause d'elle hein

Enquêtrice

• ben ouais elle t'a donnée de la confiance et puis toi même après tu as

Sophie

• bon après mo désidé +[pron=pif] / ben mo viré Saint-Georges / mèm aprésan mo ka rigrété a chak fwa mo ka pansé an lè sa (Et bien après j'ai décidé de, et puis je suis revenue à Saint-Georges / mais maintenant à chaque fois que je pense à ça je regrette.)

Enquêtrice

• et tu étais à quel lycée à Cayenne'

Sophie

• à Melkior

Enquêtrice

• ah d'accord et tu préparais quoi comme euh /

Sophie

• je préparais un CAP euh.. hôtellerie restauration

Enquêtrice

• ah ouais d'accord ok ouais / pendant deux ans'

Sophie

• ouais / mo fè / mo fè premièr anné a dézièm a pres ke (oui j'ai fait, j'ai fait la première année, et presque toute la deuxième) pour aller à l'examen j'ai fait tout mon stage / tout mon rapport de stage / men mo kité lékol (et voilà j'ai quitté l'école.) mo kité lékol d'un coup kon sa au moment arrivé mo di ba mo rentré Saint-Georges (J'ai quitté l'école d'un coup comme ça à ce moment là, je me suis dit bon je rentre à Saint-Georges!)

Enquêtrice

• +[rire]

Sophie

• mo maman koumansé babié mo' (ma mère m'a réprimandé) +[rire] / ba mo rentré Saint-Georges to ka rendé to kó konte de sa Isabelle' (Laisse-moi retourner à Saint-Georges! tu te rend compte de ça Isabelle?) sé sa mo di mo gason / mo di mèm si to ka souffri to ké rété tibonom / pou pa aprè démen to ké régrété hein (C'est ce que j'ai dit à mon garçon, je lui ai dit même si

tu souffres tu devras rester petit bonhomme pour que tu ne puisses pas le regretter demain!) i ké di wè pas ke mo manman pa fè anyen pou mo'non' (et il dira ouais c'est parce que ma mère n'a rien fait pour moi, non!) +[rire]

Enquêtrice

- au moins to ka bay li tout so chans' (au moins tu lui donnes toutes ses chances)

Sophie

• mo di mo bay to to chans / a to ki savé a présan hein' pas ke mo pa lé to rété kom sé jeun ti boug a pa gen anyen pou fè / débrouyé to kó mo dil la vi a pa fasil an se moman / (Je lui ai dit que je lui donne toutes tes chances, c'est toi qui dois savoir quoi faire maintenant. Parce que moi je ne veux pas que tu fasses comme les jeunes garçons qui ne font rien, débrouille-toi! car je lui ai dit que la vie n'est pas facile en ce moment.)

Enquêtrice

Ok d'accord / et bien je te remercie pour ce temps que tu m'as accordé

Annexe 4n : entretien Béatrice

160209_0014

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 160801

Béatrice

- *[mic]* / bon ben moi c'est Béatrice / Philogène / euh j'ai trente-cinq ans / j'habite au village euh Espérance dit village Philogène y a bientôt / trente ans de cela en année on habite là bas / et / pour moi quand j'étais à l'école *[mic]* j'ai.. on m'a inscrit / ma mère m'a inscrit à l'école j'avais sept ans *[pap]* c'était un peu difficile je connaissais pas / euh.. c'était c'était dur pour moi d'être euh.. dans une école j'ai / je savais pas c'que c'était / étant amérindienne / c'était un peu / vraiment pas un peu mais j'étais vraiment timide / timide je savais pas avec qui parler avec qui jouer je connaissais presque personne / euh.. mon frère ma soeur étaient dans une autre école / enfin pas dans une autre école mais étaient plus grands et.. ils étaient pas avec moi à la maternelle / j'ai eu du mal à / à.. m'intégrer .. et au niveau de la langue j'étais un peu / je comprenais pas vraiment parce que j'ai été élevée avec une langue amérindienne / *[pap]* dès que j'étais petite / et.. au fur et à mesure je me suis / je j'ai su ce que c'était l'école et apprendre écrire compter / et.. je me suis.. / comme mes parents n'ont jamais été à l'école j'ai dû euh.. / m'aider moi-même / à faire les devoirs / à essayer de comprendre la langue / tout ça' / et après je suis passée en.. en plus grande section.. en CM1 / en CM1 j'ai connu des là j'ai été un peu. / je suis sortie un peu de ma timidité / j'ai connu des camarades j'ai discuté en / en créole / je connaissais parler enfin / je parlais le créole je venais de le découvrir / et j'ai eu des camarades avec qui j'ai discuté / j'ai joué / et... à partir de la CM1 CM2 on était / le même groupe / on est passé en / en.. au collège / et puis euh / qu'est-ce que je peux dire encore //

Enquêtrice

- est-ce que tu continuais toujours à parler le créole avec tes camarades' /

Béatrice

- oui c'était toujours euh parler le créole mais après / euh quand j'étais passée dans une / enfin j'ai commencé à parler le créole depuis CP / C CP CE1 C / CE1 j'ai pas trop / pas trop parler j'étais un peu toute seule / et CE1 CE2 c'est à partir du CM1 CM2 que j'ai connu mes camarades tout ça et de là j'ai commencé à parler et à discuter / et après le français tout ça / et on .. comme en CM1 CM2 c'était le même groupe / j'étais passé avec le même groupe parce que en CM1 j'étais avec le même groupe / en CM2 j'étais avec j'étais avec le même groupe et je me suis familiarisée avec / et le collègue c'était le même groupe / j'ai commencé le collège avec le groupe du CM1 / monter le sixième avec la même groupe / le cinquième avec le même groupe / euh la quatrième et la troisième / on.. s'est un peu séparé / et euh.. / le collègue ça a été un peu dur *[pron=pif]* mais j'étais / au niveau du travail je savais que je pouvais / euh.. je pouvais réussir au niveau des notes et je pouvais avoir des bonnes notes / mais le problème c'est que / je sais pas je.. / *[bruit de moteur de voiture]* étant une jeune amérindienne et j'étais pas vraiment.. euh / aimée aimée tout ça et pi / j'avais des problèmes avec des camarades tout ça et.. / ce qui fait que j'avais des difficultés je voulais pas y aller à l'école / je voulais pas / ce que je voulais

c'est que ça ça se finisse / et que.. de ne plus retourner au collège / parce que j'avais des problèmes /

Enquêtrice

- c'est plutôt avec les camarades'

Béatrice

• ouais c'est plutôt avec les camarades mais à part ça je.. je.. je travaille / j'ai j'ai eu de bonnes notes / jusqu'au brevet il me manquait à peine / deux points pour réussir le brevet mais j'ai pas pu avoir / et.. à ma sortie / je n'avais ni brevet ni expérience de travail ni rien du tout / mais.. avec ça j'ai.. depuis ma sortie après la troisième j'ai toujours euh.. j'ai toujours cherché d'autre des ptits boulots par ci par là à faire / et.. de faire des ptits boulots de vente des formations que j'ai suivi / jusqu'à ce que je rencontre euh.. mon mari / et.. après j'ai eu / six mois après j'ai eu.. je suis tombée enceinte / et.. j'ai perdu mon bébé à .. elle avait trois mois / et quatre ans plus tard j'ai eu un autre enfant qui a maintenant six ans et qui va à l'école / avec lui c'est.. au niveau de l'école c'est c'est c'est que.. / parce que comme je travaille je suis pas vraiment / mais au début de sa scolarité j'étais j'étais avec lui / je l'accompagnais tous les réunions tout ça / si.. / avec tous les.. les instituteurs qu'il a passé ça s'est bien passé au niveau / parce que au niveau de sa langue je pensais qu'il avait / qu'il aurait pu avoir des difficultés parce que à la maison / pour moi je voulais qu'il parle que le palikur / que le palikur qu'il grandisse avec le palikur parce que j'ai grandi avec le palikur / parce que comme en voyant les jeunes du village en ce moment avec des des jeunes de mon âge / qui a des enfants deux ou trois mais qui ne connaissent rien à la langue palikur ni / ni au français / et moi je ne voulais pas que ça / je voulais que.. qu'il parle le français qu'il parle le créole et qu'il parle le palikur / là pourquoi tout le temps je lui dis que.. / tu es à l'école tu parles le français mais quand tu es à la maison / tu parles le palikur / je veux pas que tu oublies tout ça / *+[bruit de chants d'oiseaux]* et moi ce que / je sais pas parce que je sais pas si c'est euh. parce que j'ai un seul fils / mais je / tout avec tous les instituteurs qui.. / qu'il a eu / trois le troisième aujourd'hui / il a bien progressé / il comprend le français tout le temps quand je vais.. / aux réunions ils me disent que. / qu'il enfin que il travaille bien / qu'il comprend dès qu'on lui explique il comprend tout ça / et jusqu'à maintenant je je la vois évoluer il fait des efforts même à la maison il / il chante il écrit il lit des livres / et quand il regarde la télé moi c'que je fais avec lui c'est que quand il veut voir quelque chose / il me demande moi je lui dis / qu'est-ce que t'as appris' c'est quoi un' c'est quoi deux' j'essaie de / quand il regarde / il me dit quelle couleur je lui demande / qu'est-ce qu'on t'a appris à l'école' / voilà / pour moi enfin / au niveau de la télé j'essaie de / au lieu de lui faire / regarder les dessin animés sans que.. / j'essaie de. / de mettre la télé que ça soit / quelque chose au moins qu'il apprend / et j'essaie de faire ça avec lui que ça soit le portable j'essaie de.. / tout ce qu'il voit parce que le prof qui.. est avec lui en ce moment nous dit que.. / essayez de discuter avec eux / et de voir si vous.. / soit vous sortez avec lui.. / de lui demander qu'est-ce qu'il a appris' / ou / le chemin.. les lettres est-ce que ça appartient / est-ce que ça fait partie de. de son prénom les lettres tout sa / et ça j'essaie de faire avec lui / à.. / à la maison / et. / là euh / ça se passe vraiment bien / que au niveau je je vois que ça / au niveau de sa scolarité qu'il avance qu'il avance vraiment que / voilà

Enquêtrice

- et pourtant tu lui parles que en palikur'

Béatrice

- ouais +[rire] oui / voilà et jusqu'à maintenant là j'ai un peu je sais pas comment ça se passe vraiment à la maison parce que / je suis pas vraiment pas vraiment avec lui en ce moment mais / j'essaie quand je suis là j'essaie de / discuter avec lui / de dire que que.. même si on est en vacances mais y a les écritures y a des livres on peut lire et après tu peux aller jouer

Enquêtrice

- là il a commencé à lire'

Béatrice

- oui il a commencé à lire / là il a commencé à lire / un livre pour euh.. / pour la ma première lecture / c'est un livre que je lui donne / et là il est à a moitié il connaît / il sait tout je lui dis de reprendre tout il peut lire jusqu'à la moitié / +[b]

Enquêtrice

- c'est bien hein'

Béatrice

- et là il commence l'autre moitié et.. / il commence à apprendre

Enquêtrice

- et est-ce que son papa lui parle en palikur à la maison'

Béatrice

- oui /

Enquêtrice

- que en palikur'

Béatrice

- il parle en palikur et en créole /

Enquêtrice

- et en créole aussi

Béatrice

- mais là je lui dis de mélanger un peu mais de surtout pas laisser tomber le palikur / le plus important pour moi

Enquêtrice

- toi tu lui parles que en palikur'/ et le papa les deux palikur et créole / et il répond en quelle langue' il répond en quelle langue ton fils quand il te parle'

Béatrice

- il répond en français / en créole et en palikur

Enquêtrice

- d'accord dans les trois langues // [bruit de moteur] toi tu as appris le créole à l'école'/

Béatrice

- oui

Enquêtrice

- en parlant avec d'autres enfants'

Béatrice

- oui à l'école /

Enquêtrice

- mais tes parents ne parlaient pas créole' /

Béatrice

- non / non

Enquêtrice

- que palikur'

Béatrice

- oui / que palikur / ma mère elle parle que le palikur /

Enquêtrice

- d'accord / et pour toi le français à l'école comment ça se passait quand toi t'étais à l'école' /

Béatrice

- pour moi euh par rapport au français c'était pas / c'était pas difficile je l'ai appris comme ça je sais pas comment' / mais j'ai tout de suite compris quand il parlait et / je enfin la langue française j'aime bien la langue française j'ai / peut-être que j'ai pas eu de problème mais je sais pas je me rappelle pas vraiment bien mais je pense que j'ai tout de suite aimé la langue française

Enquêtrice

- d'accord

Béatrice

- que j'ai tout de suite adopté et essayé de parler en français essayer d'lire

Enquêtrice

- mais quand t'es rentrée à l'école à sept ans / tu ne parlais pas le français'

Béatrice

- non

Enquêtrice

- et comment ça se passait à ce moment-là à l'école'

Béatrice

- ah +[rire] j'comprenais rien du tout je savais pas / c'est difficile de +[pron=pi] comme ça +[pron=pi]

Enquêtrice

- et t'étais plutôt comment dans la classe'

Béatrice

- plutôt timide /

Enquêtrice

- et par rapport au palikur tu parlais que le palikur alors à cette époque'

Béatrice

- ouais /

Enquêtrice

- et comment tu faisais tu répondais en quelle langue'

Béatrice

- je sais pas si je répondais en créole

Enquêtrice

- hmm

Béatrice

- j'pense que c'était en créole / les seuls mots que je connaissais en créole

Enquêtrice

- et.. pour toi euh +[b] // donc tu transmets donc à ton fils le palikur

Béatrice

- hmm

Enquêtrice

- ça c'est ton souhait tu veux qu'il parle ta langue /

Béatrice

- oui

Enquêtrice

- et il la parle bien'

Béatrice

- oui

Enquêtrice

- il répond bien / donc en français aussi en créole aussi / il maitrise les trois langues'

Béatrice

- oui /

Enquêtrice

- mais le créole il l'a appris plutôt avec son papa' / au départ

Béatrice

- au départ ouais / c'est plutôt avec les gamins quand il est rentré à l'école / il a commencé à parler le créole / là il / parce qu'au début quand il était rentré il connaissait pas un mot de créole

Enquêtrice

- ah quand il était à l'école

Béatrice

- oui

Enquêtrice

- abon' d'accord / donc c'est plus à l'école quand il a

Béatrice

- c'est plus à l'école

Enquêtrice

- d'accord c'est plus à l'école / mais quand il est à l'école / est-ce qu'il répond en français à la maitresse'

Béatrice

- oui je pense / il répond en français

Enquêtrice

- d'accord il répond en français et il parle en français dans la classe / est-ce que tu penses toi que ça serait bien que l'école prenne en compte la langue palikur /

Béatrice

- à l'école' ouais ça serait bien / pour moi je +[pron=pi] ça s'rait bien / parce que vu qu'on est ici mélangé / amérindiens / brésiliens je pense que la langue palikur est surtout maintenant avec les jeunes qui apprennent que le français alors que la langue palikur disparaît je pense que c'est très important / pour que / que ça soit / à l'école /

Enquêtrice

- tu remarques même dans le village / dans le village philogène est-ce que les enfants parlent plus palikur' quelle langue ils parlent plus' /

Béatrice

- en fait euh / chez nous là / là on essaie de dire aux parents de dire à leurs enfants quand ils sont à la maison je sais qu'il y a l'école tout ça / mais / parler le.. le palikur / ça pour nous c'est très très important / de parler palikur / je sais que maintenant y a des jeunes qui disent ah la langue palikur ça va' / mais c'est une langue amérindienne tu es amérindien tu parles la langue palikur / là bas tous les enfants ils parlent le palikur

Enquêtrice

- hmm / y a beaucoup de famille là dans le village'

Béatrice

- hmm ouais / onze

Enquêtrice

- onze familles' / d'accord / et les enfants quand ils sont entre eux ils parlent palikur'

Béatrice

- oui

Enquêtrice

- oui plus palikur'

Béatrice

- oui / y a des enfants qui parlent palikur mais y a des enfants qui parlent en créole / mais ils finissent toujours par parler le palikur

Enquêtrice

- d'accord ils maîtrisent bien par rapport au village un par exemple /

Béatrice

- ouais / le village un ils savent parler mais ils veulent pas c'est ça leur problème

Enquêtrice

- ils veulent pas tu penses'

Béatrice

- ils veulent pas / ils l'apprennent pas aux enfants à parler le palikur / je connais des jeunes

qui / qui sont.. hum / pas mon âge mais / qui ont deux ou trois petits de trois quatre ans ils savent rien parler / ils parlent avec leurs enfants que / que le français et les enfants ils savent pas parler le palikur

Enquêtrice

- et en créole ils parlent pas en créole'

Béatrice

- si ils parlent en créole / c'est leur choix hmm /

Enquêtrice

- donc pour toi l'école c'est une bonne chose pour les enfants'

Béatrice

- ouais //

Enquêtrice

- euh.. et avec ta maman / elle parle palikur avec ton fils aussi'

Béatrice

- hmm /

Enquêtrice

- d'accord / et ton fils il hésite pas à parler d'une langue à l'autre' comment ça se passe'

Béatrice

- non il n'hésite pas / +[b]

Enquêtrice

- et tu n'as pas appris d'autres langues'

Béatrice

• euh.. le portugais pour mon fils j'ai dit qu'il / euh.. deux ou trois mots en portugais et / mais comme le frère de ma belle soeur a des enfants / brésiliens / sa femme est brésilienne / alors quand il parle / il mélange avec le brésilien / quand eux ils jouent il parle de mots en mots deux ou trois

Enquêtrice

- donc il parle palikur et brésilien'

Béatrice

- non mais ils se comprennent' / là ils ont grandi ils se comprennent les deux

Enquêtrice

- les deux langues'

Béatrice

- les deux langues

Enquêtrice

- d'accord / et toi tu avais appris d'autres langues à l'école' / à part le français'

Béatrice

- le français le portugais l'anglais /

Enquêtrice

- hmm (oui)

Béatrice

- le portugais je l'ai pas vraiment appris à l'école c'est plutôt avec la télé brésilienne

Enquêtrice

- tu as la télé brésilienne chez toi' ou française'

Béatrice

- oui avant j'avais la télé brésilienne et comme je travaille maintenant je suis obligée de parler le portugais avec les personnes qui..

Enquêtrice

- ah d'accord par rapport à ton travail / tu reçois beaucoup de gens qui parlent portugais / c'est quoi que tu fais comme travail'

Béatrice

- euh. c'est.. médiatrice de l'association

Enquêtrice

- et c'est quoi ton rôle'

Béatrice

- en fait là on est pas vraiment.. comme on suit une formation / là comme y a pas d'assistante sociale y a rien et que y a que l'association DAAC y a des personnes qui viennent faire des trucs administratifs ils viennent demander des titres de séjour euh.. que ça

Enquêtrice

- vous vous êtes là pour euh. les aider à faire toutes ces démarches là'

Béatrice

- ouais

Enquêtrice

- c'est bien / donc t'es obligée de parler plusieurs langues à la fois parce que tu as plusieurs publics

Béatrice

- ouais / le créole le français le palikur / et / le portugais / plus le portugais

Enquêtrice

- et ben c'est bien parce que tu parles quatre langues +[rire] c'est une richesse ça'

Béatrice

- et oui

Enquêtrice

- c'est une richesse hein' / donc toi t'as été jusqu'en troisième à l'école'

Béatrice

- ouais en troisième / j'ai pas poursuivi

Enquêtrice

- t'as as pu ou t'as pas voulu'

Béatrice

- non j'ai pas voulu

Enquêtrice

- t'as pas voulu aller plus loin' / d'accord / et toute ta scolarité ça s'est fait à Saint-Georges'

Béatrice

- oui

Enquêtrice

- t'es née à Saint-Georges

Béatrice

- oui

Enquêtrice

- ah d'accord / ok / et ben je te remercie pour toutes ces informations

Béatrice

d'accord de rien

Annexe 4o : entretien Adam

160411_0015

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 160804

Adam

- bon euh.. / enfin moi euh.. / quand j'étais petit hein à la maison on parlait que le palikur même pas le créole / puis à l'école euh.. c'était le français mais on avait du mal / parce que.. déjà on comprenait pas le français / puisque c'est plutôt en palikur on parlait chez nous / à la maison / et du coup on avait pas mal de difficulté hein' / mais euh... ça n'empêche pas que.. par exemple moi j'prends l'exemple.. donc j'arrivais pas à parler le français parce que bon ben / c'était diffi c'était compliqué quoi' / donc parfois je connaissais le nom d'objets / mais c'était impossible de le dire en français / c'est que le problème / euh .. j'avais peur que si euh.. je parlais un peu de travers que les autres vont rire de moi / bon c'était ça / mais après euh... concernant au niveau écriture non bon si c'est écrit / donc j'peux l'écrire sans problème / mais c'était le gros / l'expression orale c'était plus difficile / mais euh... je pense que.. ça n'empêche pas que.. comment dire / d'apprendre à l'école mais. c'est vrai que / la difficulté est là concernant euh.. l'expression

Enquêtrice

- hmm *+[bruit de la sonnerie de l'école]* / et euh donc quand tu étais au collège comment ça s'est passé pour toi'

Adam

- au collège déjà c'était / c'était déjà euh euh.. c'était mieux parce que bon on avait appris un peu le français euh.. en maternelle jusqu'à élémentaire / donc je pouvais m'exprimer un peu pas beaucoup / mais euh.. y avait toujours des difficultés / *+[rire]* toujours les difficultés est là /

Enquêtrice

- et tu parlais quelle langue à l'école alors avec les élèves de la classe' / tes camarades de classe

Adam

- donc euh.. mes camarades de classe parfois je parlais le français et le créole /

Enquêtrice

- d'accord / et tu as appris à parler le créole où'

Adam

- bon le créole on a appris j'ai appris à parler à Saint-Georges

Enquêtrice

- avec tout le monde'

Adam

- oui avec tout le monde

Enquêtrice

- donc c'était plus en créole à l'école et en français' /

Adam

- euh.. avant c'était.. parce que avant on parlait plus palikur que le créole / mais on parlait le créole quand on jouait au foot avec les autres du groupe ben là on changeait en créole / mais sinon si c'était entre nous c'était plutôt en palikur quoi'

Enquêtrice

- ah ok d'accord / chez toi par exemple avec tes parents / c'était que le palikur'

Adam

- c'était que le palikur'

Enquêtrice

- y avais pas de créole' /

Adam

- pas de créole

Enquêtrice

- et euh.. tu as appris d'autres langues'/

Adam

- d'autres langues euh... à part le créole euh.. après j'ai appris le portugais

Enquêtrice

- à l'école'

Adam

- non / aussi en jouant au foot

Enquêtrice

- avec les autres'

Adam

- avec les autres oui /

Enquêtrice

- d'accord et donc euh.. toi ton ressenti par rapport à l'école' quand t'étais à l'école

Adam

- //

Enquêtrice

- pour toi comment tu voyais l'école' parce que tu disais que c'était difficile le fait que tu avais des difficultés par rapport à la langue française

Adam

- ouais et puis on avait pas mal de difficultés aussi.. quand il fallait partir à Cayenne on avait pas de famille d'accueil tout sa donc euh.. on avait pas mal de soucis / moi-même par exemple je suis resté au moins.. quatre cinq ans à Saint-Georges hein' / parce que je pouvais pas partir à Cayenne /

Enquêtrice

- ah tu parles après le collègue'

Adam

- ouais / non non parce qu'il n'y avait pas de collègue ici'/

Enquêtrice

- ah y avait pas de collègue à l'époque'

Adam

- non à l'époque y avait pas c'était CM2 et après à Cayenne quoi

Enquêtrice

- ah d'accord ok

Adam

- et du coup euh ... quand j'avais douze ans je voulais arrêter parce que.. / euh.. à onze ans j'étais en CM2 / et après j'ai demandé de redoubler parce qu'il fallait trouver une famille d'accueil à Cayenne tout ça / après encore ma troisième année je suis resté à Saint-Georges parce que j'avais pas de famille d'accueil à Cayenne etc donc je suis resté quatre ans tout ça ben bon je voulais quitter et puis on m'a dit non parce que tu es jeune il faut aller aller /

Enquêtrice

- et après t'as continué à Cayenne'

Adam

- après j'ai continué sur Cayenne et j'avais pas mal de difficultés chez les gens ou j'habitais et euh.. c'était vraiment compliqué compliqué /

Enquêtrice

- et tu es resté combien de temps alors'

Adam

- bon j'suis resté cinq ans / après une année j'ai quitté l'école à Cayenne j'suis resté sans avoir le bac parce que j'avais des difficultés là où j'habitais tout ça donc / et puis après une année je suis retourné / après le collègue j'ai quitté donc euh.. je suis parti directement euh.. en CFA parce que bon / j'pouvais plus continuer / parce que je devais aller à l'école Voltaire donc du coup euh.. la personne m'a pas inscrit tout ça et euh..donc euh j'ai perdu ma place tout ça donc euh / alors du coup je suis parti au CFA /

Enquêtrice

- pour apprendre quoi'

Adam

- donc c'était pour apprendre l'électronique tout ça / donc du coup je suis resté encore.. / pour trois ans / pareil grandes difficultés pour pouvoir continuer tout ça parce que fallait que j'habitais chez deux personnes changer plusieurs endroits / bon après euh bon à l'époque euh fallait un CAP au niveau électronique et après BEP donc euh.. / après l'examen j'ai eu mon CAP et puis j'voulais plus continuer quoi' parce que j'avais trop de difficultés donc euh.. +[pron=pi] / c'est comme ça que je suis retourné à Saint-Georges /

Enquêtrice

- d'accord / t'avais quelque chose en main quand même

Adam

- comment'

Enquêtrice

- t'avais quand même un diplôme en main /

Adam

- ouais mais bon c'était pas ça que je voulais / parce que je voulais continuer pour aller plus loin / mais bon comme on avait des difficultés donc euh.. on voulait pas / les parents n'avaient pas les moyens aussi donc euh.. / depuis le +[pron=pi] pour pouvoir nous héberger quoi

Enquêtrice

- ouais c'est ça / toujours des difficultés qui demeurent toujours

Adam

- non mais aujourd'hui c'est plus facile / parce que.. aujourd'hui par exemple euh le+[pron=pi] pour toi de famille d'accueil c'est sûr que c'est pas facile / parce que t'es pas chez toi / et puis euh.. quand tu vois le week-end ils rentrent / et nous parfois on rentrait pas même pendant les vacances' on devait rester à Cayenne tout ça et puis euh.. / c'était pas facile quand même /

Enquêtrice

- et euh.. / est-ce que tu parles la langue chez toi' avec ton fils' est-ce que tu lui as communiqué ta langue'

Adam

- euh.. non / l'erreur que... enfin que j'ai fait j'ai pas communiqué la langue / mais il comprend hein' / il comprend mais.. / ce que le problème / le souci c'est que au départ parce que on pensait vaut mieux qu'il parlait le français / et comme ça l'enfant va apprendre plus à l'école et or que c'est pas ça' / c'est pas ça' / et c'est pour ça / la majorité aujourd'hui tu vois les petits / ben ils parlent la maman même si elle parle pas correctement le français mais bon elle essaie de parler avec son enfant parce que pour elle c'est / pour qu'il puisse avancer à l'école or que.. c'est pas vrai /

Enquêtrice

- ça change pas

Adam

- non ça change pas

Enquêtrice

- c'est pas la solution'

Adam

- non c'est pas la solution / au contraire il fallait parler sa propre langue / et après euh.. apprendre le français à l'école

Enquêtrice

- et tu le vois ça avec les élèves que tu prends'/

Adam

- oui parce que moi je vois des petits ils parlent le créole le français le palikur le portugais ils +[pron=pi] et ils savent pas donc euh.. / on voit y a.. des difficultés quoi

Enquêtrice

- en fait c'est parce que les parents leur parlent pas que palikur

Adam

- non' enfin c'est plutôt euh.. au dire des grands-pères des grands-mères / qui parlent plus palikur avec eux et puis la maman essaie de parler le français ou bien le créole

Enquêtrice

- et ça c'est pas...

Adam

- parce qu'ils essayent de tout mélanger après et ils arrivent pas même en français ni en / il faut leur parler en créole français /

Enquêtrice

- donc pour toi l'idéal c'est quoi'

Adam

- à la maison il fallait qu'ils parlent plus sa langue maternelle par exemple le palikur et à ce moment-là / quand l'enfant est bien structuré dans sa langue / normalement euh y a pas de problème en français / moi j'prends l'exemple avant euh... / j'avais au moins six qui parlaient très bien le palikur et ils avaient pas de problème en français hein' / ils parlaient très bien le français / donc euh.. / alors ceux qui parlent / pas très bien le palikur / et ben ils sont pas bon / ils sont +[pron=pi] par rapport au palikur et le français /

Enquêtrice

- d'accord / donc ce que tu préconises c'est mieux de parler dans sa langue d'abord

•

Adam

- oui

Enquêtrice

- et puis après..euh

Adam

- après le français / +[bruit des élèves] //

Enquêtrice

- et donc toi euh.. / au niveau de ton rôle en tant qu'ILM / est ce que tu peux dire ce que tu fais / dire ce que tu attends /

Adam

- euh.. enfin je peux pas attendre à quelque chose ou bien un petit ne peut pas aller plus loin / parce que y a pas continuité parce qu'il y a pas d'autre ILM en élémentaire ou au collège tout ça / parce que parfois on a des enfants par exemple ils sont bien en maternelle ou bien même en CP / et puis quand ils passent de l'autre côté et c'est là que ça fonctionne plus

Enquêtrice

- ah d'accord donc les cours avec l'ILM se terminent au CP / après y a plus personne

Adam

- après y a plus personne / si l'enfant il comprend pas peut-être il sera pas perdu mais il prend un peu de retard

Enquêtrice

mais toi tu commences à partir de quelle classe avec les enfants'

Adam

- euh.. petite section / jusqu'à grande section /

Enquêtrice

- ah jusqu'à la grande section

Adam

- oui

Enquêtrice

- t'as pas de CP alors'

Adam

- CP non parce qu'on a pas assez de créneaux alors j'ai pas assez de créneaux c'est pour ça /

Enquêtrice

- ah ouais d'accord / donc c'est une carence il manque des ILM / il manque des ILM en palikur' par exemple' /

Adam

- normalement / puisque le problème euh... moi euh par exemple en moyenne section / j'ai au moins... y a au moins ... six qui parlent vraiment palikur / ils sont bien en palikur mais pas très bon en français / mais euh quand tu enfin / on peut montrer quelques images ils disent bon ça c'est ça c'est ça / mais après en français bon il est pas bon / mon rôle c'est de dire en palikur / donc c'est comme ça' et en français c'est ça il faut qu'ils essayent de mémoriser les deux / les deux langues en français et en palikur / donc il connaît en en palikur il faut qu'il mémorise les mots en français /

Enquêtrice

- et c'est un peu difficile pour eux ou quoi'/

Adam

- bon c'est pas très difficile s'il connaît les mots / bon ça va / mais après en français on essaye de mémoriser et il fait la différence peut-être en palikur c'est comme ça mais en français / c'est comme ça / il sait que / dès que il connaît le nom en / dans sa langue / et en français il va essayer de mémoriser

Enquêtrice

- ah d'accord / et concrètement tu fais quoi avec les enfants' que tu prends

Adam

- bon concrètement en général on a +[tx] les mêmes progressions / mais seulement c'est en langue maternelle

Enquêtrice

- les progressions de la maitresse' enfin de l'enseignant'

Adam

- de l'enseignant mais seulement c'est en langue maternelle /

Enquêtrice

- d'accord

Adam

- donc tout ce qui est par exemple.. je sais pas moi / langage découverte du monde etc... on a les mêmes progressions donc euh.. on peut pas le faire autrement et après c'est en.. ça sera en langue maternelle /

Enquêtrice

- c'est qui est préconisé en fait /

Adam

- euh... je fais plus le langage avec les élèves / l'oral / plus l'oral / et après euh.. avec des.. / des images tout ça en les montrant

Enquêtrice

- et est-ce qu'ils participent quand ils sont avec toi' / le fait que ça soit en palikur est-ce qu'ils participent plus'

Adam

- / bon / on a / enfin j'ai des enfants qui. qui participent y a d'autres qui ne participent pas / bon enfin / en connaissant tous les.. tous les amérindiens peut-être pas tous mais presque tous hein / ils sont très timides / donc c'est là mon rôle aussi de les faire parler /

Enquêtrice

- donc même dans leur langue ils sont timides'

Adam

- ouais / ils sont timides

Enquêtrice

- je pensais que le fait que ça soit dans leur langue / qu'ils soient plus à l'aise

Adam

- non mais y a toujours une timidité mais après euh.. deux *+ [pron=pi]* /

Enquêtrice

- ok d'accord / et donc euh... donc ces cours en palikur ça leur apporte quelque chose / *+ [pron=pif]*

Adam

- ben normalement tout ce qui est en palikur / je pense que ça va rapporter quelque chose par ce que y a.. parce que même euh.. y a des mots qu'ils connaissaient pas en palikur donc c'est normal que / et puis ils savent parfois en français ou bien en portugais et puis en palikur ils savent pas / et moi je.. je euh le montre le nom je dis et ben voilà ça s'appelle comme ça etc /

Enquêtrice

- et pour toi c'est important de.. de justement de faire.. de prendre ces élèves pour leur apprendre la langue' pourquoi c'est important '

Adam

- ben euh.. pourquoi c'est important +[bruit de la sonnerie de l'école] parce que je crois que l'enfant il faut se sente à l'aise / donc quand il entend sa langue quand il entend quelqu'un parler sa langue à l'école donc il se sent euh.. plus à l'aise quoi' / et après je les ai dis donc ici vous parlez qu'en palikur et avec la maitresse ou le maitre vous parlez en français / par compte quand vous rentrez ici c'est en palikur /

Enquêtrice

- et ils le font'

Adam

- et ils le font / donc euh.. ils se sent un peu plus à l'aise / bon parfois bon ils sont euh / comment j'peux te dire / parce que y a toujours la honte de de parler la langue toujours hein' donc euh..

Enquêtrice

- pourquoi'

Adam

- parce que bon ben c'est ça je sais pas pourquoi / est-ce que c'est à la maison euh.. leurs parents leur disent faut parler plus en français.. / donc ça y a un travail à faire au niveau euh des parents /

Enquêtrice

- et tu penses que c'est ça'

Adam

- bon je pense mais j'essaye d'imaginer quoi' // +[conv] et euh.. /

Enquêtrice

- et donc au niveau de ton rôle en tant qu'ILM / est-ce que tu penses que ça été une bonne chose d'instaurer ça / les ILM

Adam

- je pense que que les ILM c'est une bonne chose parce que.. euh.. ça permet à l'enfant euh / euh.. bon peut être pas de progresser mais ça lui donne envie.. de travailler plus parce que. / comme tout à l'heure je disais s'il sait pas en français donc nous on essaie de le faire comprendre dans les deux langues quoi / et puis euh bon on essaye de le mettre à l'aise donc aussi au niveau euh.. sa culture dans tout ce qui est culturel donc on essaye de la montrer / que y a pas que ça seulement quoi / y a pas que l'oral y a aussi la danse traditionnelle tout ce qui est les objets traditionnels etc bon ça les permet aussi euh / +[pron=pif] je pense que c'est ça qui les fait qui font avancer euh les enfants quoi'

Enquêtrice

- et au niveau de tout ce qui est horaires et tout ça euh à l'école est-ce que tu penses que c'est suffisant'

Adam

- non c'est sûr que c'est pas suffisant parce que on a quarante-cinq minutes /

Enquêtrice

- par semaine'

Adam

- non par jour

Enquêtrice

- par jour en changeant d'élève aussi'

Adam

- en changeant d'élève

Enquêtrice

- d'accord / donc ça veut dire quoi' / par exemple tu prends... c'est quarante-cinq minutes /

Adam

- donc en gros par semaine c'est deux heures / deux heures et demie / chaque classe

Enquêtrice

- pour chaque classe' oh ça fait pas beaucoup'

Adam

- c'est pas beaucoup / non c'est sûr ça fait pas beaucoup' /

Enquêtrice

- et en fait tu fais comment' tu prends des petits groupes de..

Adam

- de six de sept / de quatre tout ça

Enquêtrice

- d'accord / et ils sont regroupés / par exemple tu prends que les moyennes sections / c'est que des moyennes sections

Adam

- voilà c'est que des moyennes sections

Enquêtrice

- et c'est deux heures par semaine avec ces moyennes sections'

Adam

- / c'est pas beaucoup euh / mais après c'est mieux que rien mais...

Enquêtrice

- d'accord / donc toi tu serais / tu serais favorable / donc à ce que la langue palikur soit carrément enseignée à l'école' comme une langue régionale' c/ comme le créole par exemple'

Adam

- ben justement parce que.. / bon on a déjà.. parlé là-dessus hein donc on a déjà intervenu même euh.. / euh.. comment il s'appelle encore' euh.. / j'ai oublié c'est /

Enquêtrice

- à quel niveau tu parles'

Adam

- les.. les +[bb] /

Enquêtrice

- les leaders d'associations'

Adam

- non les gens qui veulent que la langue euh.. / ça vient euh... / c'est l'ensemble des.. langues des langues d'Outre-mer

Enquêtrice

- ah d'accord

Adam

- ils sont basés à Paris / donc on a déjà parlé avec eux il faut que ça soit même les langues amérindiennes soient enseignées à l'école / parce que..

Enquêtrice

- et dans ce cas-là il faudrait qu'il y ait des personnes formées'

Adam

- ben justement c'est ça donc euh il faut qu'il y ait des personnes formées / et.. /

Enquêtrice

- et tu penses que ça s'rait très positif / pour les élèves'

Adam

- bon / positif donc jusqu'à maintenant y a des gens qui se bat pour ça donc je pense que.. / pourquoi pas' /

Enquêtrice

- mais pourquoi pas / s'il y a le créole pourquoi pas les autres langues présentes en Guyane' // j'te remercie / pour ces quelques minutes

Adam

de rien

Annexe 4p : entretien Denise

160627_0016

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 160809

Enquêtrice

- alé mo ka kouté to (Aller je t'écoute)

Denise

- hen ben mo soti dépi mo gen un an / é mil nef cent quatre vingt un / di Aucawa / aprè mo gen trwa zan mo rentré lékol isi / hen ben i té bien pasé' / i ka / i ka.. enfin / sa mètres a i ka pren bien soin di / i ka exprimé tout sa / komen to fè / tou sa / aprè sa mo rentré la ba / koman yé ka aplél' élémentaire (Et bien je suis partie d'Aucawa à l'âge d'un an je suis venue ici, après quand j'ai eu trois ans je suis rentrée à l'école et ça s'est bien passé, enfin la maitresse s'occupait bien bien, elle s'exprimait nous disait comment faire, après je suis rentrée là-bas comment ça s'appelle ? En élémentaire.)

Enquêtrice

- hmm (oui)

Denise

- hen ben i osi bien akéyi mo / sa bien pasé / (Et bien j'ai été bien accueilli, ça s'est bien passé.)

Enquêtrice

- é ki lang to té ka palé lékol' (Et dans quelle langue tu parlais à l'école?)

Denise

- mo té ka palé oun tibi kréyol' pa telman (Je parlais un petit peu créole, pas énormément)

Enquêtrice

- ké mètres a osi' (Avec la maitresse aussi?)

Denise

- hmm / aprè sa mo. / aprè mo.. / koman i ka aplé / mo koumansé déjà / mo koumansé / (Oui, ensuite , comment ça s'appelle? J'ai commencé ...)

Enquêtrice

- apran fransè a' (A apprendre le français?)

Denise

- hmm / (Oui)

Enquêtrice

- é sa té difisil pou to le fèt to pa té ka konpran fransè a' (Et est-ce que c'était difficile pour toi le fait que tu ne comprennes pas le français?)

Denise

- / hm hm i pa difisil telman bon' / (non c'était pas tellement difficile.)

Enquêtrice

- é koman to té ka fè alór / pou doumandé roun bagaj / koté to mètres' (Et tu faisais comment alors pour demander quelque chose à ta maitresse?)

Denise

- hen ben avan mo doumandé mo ka réfléchi anvan / (Et bien avant de demander je réfléchissais avant.)

Enquêtrice

- mè to té ka palé bokou annan klas a' (Mais est-ce que tu parlais beaucoup dans la classe?)

Denise

- hm hm / mo té timid +[rire] (non, j'étais timide.)

Enquêtrice

- to té timid' (Tu étais timide?)

Denise

- mo té timid / mo annan mo kwen (J'étais timide, j'étais dans mon coin.)

Enquêtrice

- a wè dakó / é koman sa té ka pasé lékol / pou to' (Ah oui d'accord, et comment se passait l'école pour toi?)

Denise

- i ka pasé bien / mo ka bien anpran tou sa / é aprè mo alé kolèj aprè é.. / ben sa osi i bien passé / hmm (ça s'est bien passé, j'apprenais bien et après je suis allée au collège, ça s'est bien passé aussi.)

Enquêtrice

- é to rivé jis ki klas o kolèj' (Et tu es allée jusqu'en quelle classe au collège?)

Denise

- mo rivé dans la troisième (Je suis allée jusqu'en troisième.)

Enquêtrice

- troisième' aprè to pa kontinué' (En troisième, après tu n'as pas continué?)

Denise

- normalman pou mo kontinué mo pa lé kontinué / +[aboiements de chiens] (Normalement j'aurai dû continuer mais je ne voulais pas continuer.)

Enquêtrice

- ah to manman té lé mè to pa té lé' (Ah ta mère voulais que tu continues mais toi tu ne voulais pas?)

Denise

- non éh.. / Yé.. profesèr ya té lé pou mo kontinué mo pa kontinué enko (Non euh les professeurs voulaient que je continue mais je n'ai plus voulu continuer.)

Enquêtrice

- ah to pa té lé (Ah tu ne voulais pas?)

Denise

- mo arété +[rire] / a mo mèm ki arété (J'ai arrêté, c'est moi même qui ai arrêté.)

Enquêtrice

- to arété en troisième alór' (Tu as arrêté en troisième alors?)

Denise

- ouais

Enquêtrice

- pou ki sa to pa té lé alé pli lwen' (Pourquoi, tu ne voulais pas aller plus loin?)

Denise

- non euh...

Enquêtrice

- pas ke i té ké fodré to pati Cayenne' (Parce qu'il aurait fallu que tu partes à Cayenne?)

Denise

- non.. mo té redoublé hmm mo pa réussi ké mo examen / (Non, j'ai redoublé, non j'ai pas réussi mon examen)

Enquêtrice

- to té redoublé troisième an' (Tu as redoublé la troisième?)

Denise

- oui / après sa ..

Enquêtrice

- donc lè to vini isi a a un an to di mo / après lè to lékol élémentaire / to té ka palé ki lang lè to té en pli gran klas' / en CM1 CM2 la to té ka palé ki lang' (Donc quand tu es arrivée ici tu m'as dis que tu avais un an, après quand tu étais à l'école élémentaire, tu parlais quelle langue quand tu étais dans les plus grandes classes? En CM1 CM2 là tu parlais quelle langue?)

Denise

- +[bruit de moteur] que français / mo té ka palé tibi fransè pa bokou (Qu'en français, je parlais un petit peu français pas beaucoup.)

Enquêtrice

- é ké sé kamarad ya to té ka palé ki lang' (Tu parlais quelle langue avec tes camarades?)

Denise

- kréyol +[rire] (le créole)

Enquêtrice

- donc to té anpran kréyol' ké ti moun to.. koté to anpran kréyol a' (Donc tu as appris le créole? Avec qui? Où as-tu appris le créole?)

Denise

- lékol (à l'école)

Enquêtrice

- à l'école' ké sé timoun yan mè ké profésèr a to té ka palé ki lang' (A l'école, avec les enfants, mais avec l'enseignant tu parlais en quelle langue?) /

Denise

- un ti peu français aprè sa mo *+[bb]* / i gen fransè ke kréyol mo mélanjé *+[rire]* (Un peu le français après cela... je mélangeais le français et le créole.)

Enquêtrice

- to té ka mélanjé fransè ké kréyol (Tu mélangeais le français et le créole.)

Denise

- hmm (oui) *[rire]*

Enquêtrice

- é yé té ka konpran' (Et il comprenait ?)

Denise

- si *+[rire]* yé té ka konpran / (Oui il comprenait.)

Enquêtrice

- é to anpran dot lang lékol' / ou bien ké dot moun (Et tu as appris d'autres langues à l'école? Où bien avec d'autres personnes.)

Denise

- / a non sa dè fwa sa ki / sa ki rèd i pa ka rété annan mo tèt *+[rire]* (Ah non des fois quand c'est difficile ça ne rentre pas dans ma tête.)

Enquêtrice

- par exemple portugè a' (Et le portugais par exemple ?)

Denise

- oh.. portugè a mo pa mété mo tèt dèyè portugè / (Ah le portugais je ne me suis pas focalisée dessus.)

Enquêtrice

- mè to ka palé' (Mais tu le parles ?)

Denise

- hmm mo ka palé oun tibi mè pa bokou (oui je le parle un petit peu pas beaucoup.)

Enquêtrice

- to ka konpran' / (Tu le comprends ?)

Denise

- / *+[chant de coq]*

Enquêtrice

- donc to ka palé ti bi portugè / ké to anpran ké sé moun yan' Koman to anpran palé portugè' (Donc tu parles un peu le portugais que tu as appris avec les autres personnes. Comment as-tu appris à parler portugais ?)

Denise

- *+[pf]* annan lékol kolèj / (Au collège.)

Enquêtrice

- ah d'accord

Denise

- o kolej nou té ka anpran ké yé profèsèr portigè (On a appris au collège avec un professeur de portugais.)

Enquêtrice

- mè to té ka palé ki lang ké to paran' to manman ké to papa' (Mais tu parlais quelle langue avec tes parents ? Ta mère ton père ?)

Denise

- +[bruit de moteur] mo té ka palé kréyol mélanjé indien +[rire] / kréyol +[pron=pi] +[rire] (Je parlais le créole mélangé avec l'amérindien)

Enquêtrice

- a plis kréyol ou plis indien' to té ka palé (C'était plus le créole ou l'amérindien que tu parlais ?)

Denise

- a plis kréyol' oui (C'était plus le créole ?)

Enquêtrice

- mè yé té ka palé pou to an ki lang' (Mais eux ils s'adressaient à toi en quelle langue ?)

Denise

- indien (en amérindien)

Enquêtrice

- é to to té ka répond en ki lang alór' / (Et toi alors tu répondais en quelle langue ?)

Denise

- mo té ka palé / mo ka répond yé en kréyol (Je parlais.. je leur répondais en créole.)

Enquêtrice

- +[rire]

Denise

- +[rire]

Enquêtrice

- mè to konèt palé indien / to konèt palé palikur' (Mais tu sais parler l'amérindien, tu sais parler le palikur ?)

Denise

- mo konèt ti bi pa bokou (Je sais un peu mais pas beaucoup.)

Enquêtrice

- mè to ka konpran tout' (Mais tu comprends tout ?)

Denise

- oui mo ka konpran tout (Oui je comprends tout.)

Enquêtrice

- ah d'accord / mè yé ka konpran kréyol to manman ké to papa' (Ah d'accord, mais ta mère et ton père comprennent le créole ?)

Denise

- si yé ka konpran (Si ils comprennent)

Enquêtrice

- é ké to timoun aprésan ki lang to ka palé ké yé' (Et avec tes enfants maintenant quelle langue tu parles avec eux ?)

Denise

- mo / dè fwa mo ka palé indien ké li / dé fwa mo ka palé kréyol / dè fwa fransè.. *+[rire]* (je. des fois je lui parle en amérindien, des fois je lui parle en créole, des fois en français.)

Enquêtrice

- donk to ka palé indien kréyol ké André' (Donc tu parles en amérindien et en créole avec André ?)

Denise

- ké.. André so bó ké kréyol sa ki la non (Avec.. André lui c'est plus le créole, mais avec celle-là non)

Enquêtrice

- ké sa ki la a kisa' (Avec celle-là c'est en quoi ?)

Denise

- ké sa mélanjé indien créole français *+[rire]* (Avec celle-là je mélange l'amérindien le créole et le français.)

Enquêtrice

- hen ben i bon konsa yé ké palé bokou lang / (Et bien c'est bien comme ça ils parleront beaucoup de langues.)

Denise

- hmm (Oui)

Enquêtrice

- jis aprésan to paran ka palé indien ké to' / (Jusqu'à aujourd'hui tes parents te parlent en amérindien ?)

Denise

- hmm (Oui)

Enquêtrice

- yen ki indien' / d'accord ok / é... to mèm koman to viv to scolarisation lè to té lékol' (Que l'amérindien? d'accord ok. Et toi comment as-tu vécu ta scolarisation quand tu étais à l'école ?)

Denise

- ben... /

Enquêtrice

- sa to té ka pansé di lékol pandan to té lékol' (Qu'est-ce que tu pensais de l'école pendant que tu y étais ?)

Denise

- i té bien / hmm i té bien ba mo / i té bien pou.. anpran / mo trouvé i bien *+[conv]* (C'était

bien. Oui c'était bien pour moi, c'était bien pour .. apprendre. Je trouvais que c'était bien.)

Enquêtrice

- par exemple pou to timoun / sa to té ké swouété ke lékol la poté pou yé' (Par exemple pour tes enfants, qu'aurais-tu souhaité que l'école leur apporte ?)

Denise

- / hen ben beaucoup de choses hein

Enquêtrice

- par exemple'

Denise

- pou i pran so.. pou roun jou i ganyen so métié (Pour qu'il prenne son.. et qu'un jour il puisse avoir un métier.)

Enquêtrice

- é par rapport a lang palikur a / es ou té ké / +[b] swouété / +[b] ki euh... par exemple lékol si té gen roun moun ki apran sa lang a pou sé timoun a / to timoun par exemple osi' (Et par rapport à la langue palikur, est-ce que tu souhaiterais par exemple qu'à l'école, il y ait quelqu'un qui apprenne cette langue aux enfants, à tes enfants aussi.)

Denise

- i té bien osi ouais i té ké bien oui / (ça serait bien aussi ouais ça serait bien oui.)

Enquêtrice

- pou ki sa to ka pansé ki i té ké bien (Pourquoi penses-tu que ce serait bien?)

Denise

- hen ben pou palé / pou anpran palé bien indien tout sa / pi tèt i gen roun bagaj i pa konet to wè hen ben pou i / +[b] (Et bien pour parler, pour apprendre à parler l'amérindien, tout ça, peut-être qu'il y a quelque chose qu'il ne connaît pas tu vois et bien pour qu'il..)

Enquêtrice

- / i ké to mari to ka palé ki lang' (Et avec ton mari tu parles quelle langue ?)

Denise

- mo ka palé ké li nimpote lang indien kréyol fransè +[rire] Je lui parle dans n'importe qu'elle langue, indien créole français.)

Enquêtrice

- é ki lang i ka palé li mèm lè i ka répond to' (Et quelle langue il parle quand il te répond ?)

Denise

- i ka palé / so pa i ka palé taki taki anglais et holandais (il parle, ses langues qu'il parle c'est le taki taki, l'anglais et le hollandais.)

Enquêtrice

- a dakór / a so lang' / mé ké to ki lang i ka palé (Ah d'accord ce sont ses langues? Mais avec toi il parle quelle langue ?)

Denise

- i ka palé en kréyol ké fransè (Il parle en créole et en français.)

Enquêtrice

- é ké so timoun ki lang i ka palé' (Et avec ses enfants quelle langue il parle ?)

Denise

- é ben i ka palé ké yé so lang mèm / eh bet é.. +[bb] / mo pa mèm konèt si sa surinarien so lang taki taki mo pa savé (Et bien il parle sa propre langue, et le truc là je ne sais même pas si c'est la langue surinamienne, taki taki je ne sais pas!)

Enquêtrice

- taki taki' (le taki taki?)

Denise

- ké holandais' (Avec le hollandais)

Enquêtrice

- i ka palé holandais ké so timoun' ah dakór / to timoun ka palé alór' (Il parle le hollandais avec son enfant? Ah d'accord, ton enfant parle aussi alors ?)

Denise

- i ka répété mè.. (Elle répète mais...)

Enquêtrice

- i ka koumansé palé / donc i ka palé i ka konpran plusièr lang to timoun' (Elle commence à parler / donc elle parle comprend plusieurs langues ?)

Denise

- mè / portugè mèm ah koman yé ka aplé / yé ka lé la ba koté / mo kouzin a so timoun yan yé ka palé osi yé ka tandé (Mais le portugais ah comment je peux dire ça, ils vont là-bas chez mon cousin qui a ses enfants qui parlent le portugais et ils entendent la langue.)

Enquêtrice

- ah wè donc i ka konpran (Ah ouais donc ils comprennent)

Denise

- yé ka konpran oui (Oui ils comprennent)

Enquêtrice

- es ke lékol par exemple to té ka palé palikur ké sé rot ya' (Est-ce qu'à l'école par exemple tu parlais palikur avec les autres ?)

Denise

- hm hm (non)

Enquêtrice

- to pa té ka palé' / pou ki sa (Tu ne parlais pas ? Pourquoi ?)

Denise

- non parfoi euh.. / mo pa gen kamarad isi / moun ki ka palé kréyol a pa yé indien mè a oun lot indien kon sa / bambou kon sa / (non parfois euh.. j'ai pas de camarade ici, les personnes avec qui je parlais c'était d'autres amérindiens de bambou qui parlent le créole)

Enquêtrice

- ah wè dakór a té rot / sa ki pa gen lang palikur a / donc yé té ka palé plis kréyol' (Ah d'accord c'était d'autre amérindiens, ceux qui ne parlent pas le palikur, donc ils parlaient plus le créole)

Denise

- oui

Enquêtrice

- par rapport a lang palikur a / es ke to ka trouvé i enportant / ke sé paran a kontinué palé palikur ké timoun ya' (Par rapport à la langue, est-ce que tu trouves que c'est important que les parents continuent à parler palikur aux enfants ?)

Denise

- oui

Enquêtrice

- pou ki sa' (Pourquoi?)

Denise

- pou yé grandi ké sa / pou yé konèt palé ké // pou i bien konèt koman éh.. / koutum di indien yan (Pour qu'ils grandissent avec sa, pour qu'ils sachent comment euh.. la coutume des amérindiens)

Enquêtrice

- hmm / donc i enportan pou to' (Oui donc c'est important pour toi ?)

Denise

- oui i enportan (Oui c'est important)

Enquêtrice

- donc to ka palé ké yé toujou en indien' (Donc tu leur parles toujours en amérindien ?)

Denise

- hmm (oui)

Enquêtrice

- to toujou ka palé ké yé en indien / (Tu leur parles toujours en amérindien)

Denise

- non pas tous les jours

Enquêtrice

- +[bruit de moteur de voiture] mèt yé ka bien konpran lang a' (Mais ils comprennent bien la langue ?)

Denise

- hmm yé ka konpran (oui, ils comprennent)

Enquêtrice

- é es yé ka répond dè fwa en palikur' (Et est-ce qu'ils répondent des fois en palikur ?)

Denise

- oui yé ka répond / i ka répond parfwa i ka répond / mèt parfwa aprè sa yé ka tounen en fransè ké kréyol (Oui ils répondent, ils répondent après parfois ils reprennent en français et en créole.)

Enquêtrice

- ah d'accord ok / mè yé ka bien konpran lang a kan mèm (Mais ils comprennent bien la langue quand même)

Denise

- ouais

Enquêtrice

- donc à la maison zot ka palé palikur ké ki lang enkó' (Donc à la maison vous parlez palikur et quelles autres langues ?)

Denise

- kréyol / ké fransé / (Le créole et le français)

Enquêtrice

- ké yé gran mèm i ké yé gran pèr / sé timoun yan ki lang yé ka palé (Avec leur grand-mère et leur grand-père, quelle langue tes enfants parlent-ils ?)

Denise

- en indien (En amérindien)

Enquêtrice

- en indien selman +[chant de coq] é yé ka répond an ki lang' / lè sé gran moun yan ka palé pou yé / yé mèm ka répond en ki lang (En amérindien seulement, et ils répondent en quelle langue?) Quand leurs grands-parents leur parlent, ils leur répondent en quelle langue

Denise

- yé ka répond éh kréyol kél / aprè sa yé ka tounen un peu indien (ils leur répondent euh en créole, et après ils changent ils parlent un peu en amérindien.)

Enquêtrice

- d'accord ok / kréyol ké indien (créole et amérindien) / donc si sé timoun yan té gen roun moun ki té ka enseigné yé lang palikur lékol sa sa té fè de plus pou sé timoun yan' (donc si à l'école les enfants avaient quelqu'un qui leur enseigne le palikur, qu'est-ce que ça aurait fait de plus pour eux ?)

Denise

- +[bruit de moteur de voiture] yé té ké bien anpran tou sa / tou sa lang a ké bon yé té ké anpran ké profésèr ka anpran sa / mè isi i gen.. / i gen ka anpran indien / (ça leur permettrait de bien apprendre toutes ces langues, ils auraient appris avec des professeurs. Mais ici il y a des gens qui apprennent l'amérindien ?)

Enquêtrice

- i gen Adam (Il y a Adam.)

Denise

- mè i bon / (Ben c'est bien)

Enquêtrice

- to timoun ja alé ké Adam (Tes enfants sont déjà allés avec Adam ?)

Denise

- hm hm pit tèt l'anné prochaine / mè i ka anpran hein / i ja konèt / so gran mèt ja ka palé kél so gran pèt ka palé kél / (Non peut être l'année prochaine, mais elle (sa fille) apprend, elle sait déjà, sa grand-mère et son grand-père lui parlent déjà.)

Enquêtrice

- lang a la toujou yé ka kontinué palé sa lang a isi / +[aboiements de chien] +[conversation de la petite fille] / (la langue est toujours présente, ici ils continuent de parler la langue)

Denise

- pou mo lékol i té bien pou anpran quelque chose mèm si a pa gran / gran chose / mè mo ka pansé sa bon pou sé timoun yan pou anpran tou sa peut-être oun jou i gen oun ot étranjé ka vin / i ka palé i déjà ka konpran tou sa (pour moi l'école c'est bien pour apprendre quelque chose même si c'est pas grand-chose. Mais je pense que c'est bon pour permettre aux enfants d'apprendre tout ça, parce que peut être un jour ils rencontreront une personne étrangère et là ils pourront parler car ils comprendront déjà.)

Enquêtrice

- ki lang' (Quelle langue)

Denise

- tout moun ka tandé kréyol ké fransè / mè pli important a indien portugais anglais (Tout le monde comprend déjà le créole et le français, mais le plus important c'est l'amérindien le portugais l'anglais.)

Enquêtrice

- ah d'accord les autres langues / A lékol ki lang ka parèt mieu pou anpran' (Quelle langue te paraît la mieux pour être apprise)

Denise

- fransè ké enfin.. oun ot lang (le français avec.. enfin une autre langue)

Enquêtrice

- é lang palikur a' (Et la langue palikur ?)

Denise

- hmm / pas ke yé déjà gen profésèr de portugè yé ja ka anpran déjà / mè sa ki plu mieu a lang indien pas ke dé fwa isi / nou timoun ya yé pa ka konpran indien é malgré yé paran sa oun indien.. tou sa yé mèm pa ka konpran / i té ké bien i gen profésèr indien mèm pou.. bien anpran (Oui parce qu'il y a déjà des professeurs de portugais, ils apprennent déjà cette langue. Mais le plus important c'est la langue amérindienne parce que des fois ici, nos enfants ne comprennent pas l'amérindien malgré le fait que leurs parents soient amérindiens; ils ne comprennent pas. Il serait bien qu'il y ait des professeurs amérindiens même pour qu'ils apprennent bien.)

Enquêtrice

- wè wè wè ok +[bruit de moteur] // é ben mo ka remèrsié to (ouais ouais ouais. Et bien je te remercie)

Denise

+ [rire]

Annexe 4q : entretien Kelly

160627_0017

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 160811

Kelly

• au début que je suis venue en Guyane que j'étais petite / et puis je parlais mes langues / mes parents me parlaient avec moi / mes langues après j'ai écouté les gens parler de.. parler en créole / *+[conv]* et j'ai mettre / mon.. oreille attentif comment les gens parlent / exprimer en créole tout ça après j'ai commencé a répéter / petites mots / *+[pron=pi]* un mot qui... qui n'est pas difficile / c'est là que j'ai appris exprimer avec mes petits camarades mes ptits amis / lorsque je vois mes amies apprendre qui sont ici déjà / parler créole et puis j'ai répété / après / je commencé dialoguer en créole tout ça / mais avant ça j'ai dialoguer en mes langues / après j'ai répété / je commencé parler créole après j'ai écouté la radio comment les gens parlaient en créole et tout ça / et pi en français ils s'exprimaient en français / et c'est là que j'ai commencé / a écouter / comment parler le français parce que le français c'est pas langue euh.. maternelle / c'est un peu difficile pour moi tout ça *+[rire]* / et puis.. / qu'est-ce qui s'est passé et puis / j'ai rencontré beaucoup de personnes qui.. enfin j'apprende dans l'église / dans notre l'église maintenant / ils sont parlé le français et ils ont.. / posé les questions en français / et moi j'ai mal / réponde / pas ça s'est je ne sais pas comment répond les personnes en français / et mais j'ai écouté / après j'ai / après moi j'ai tout seul dans mon coin / j'ai répété en français comment on dit / et pi c'est là que j'ai appris a parler / après quand je suis rentrée à l'école / j'ai beaucoup de difficultés / j'ai beaucoup de difficultés écouté les.. euh ma maitresse qui m'a disait *+[bb]* / éh.. comment / comment exprimer on dire je suis / tout ça j'ai dit je trouve c'est drôle / je suis et pi elle m'a dit / Kelly répète je suis' et puis je répète c'est là que je commencé a / a répéter a écouter *+[aboiements de chien]* / écouter ce que le maitre a dit et puis c'est là que.. que j'ai avancé a parler le français / *+[aboiement de chien]* / mais je n'oublie pas parler le créole / *+[rire]* / et pi / c'est là que ça avancé et je comprends.. bien mes devoirs mais des fois je/ n'ai pas compris comment mes devoirs *+[aboiements de chien]* tu vois c'est j'ai difficultés / et pi / ma maitresse me disait si je comprenais pas me devoirs il faut que je demande / et pi.. / c'est là que j'ai avancé dans mon étude / surtout au collègue lorsque je passais au collègue j'ai beaucoup beaucoup *+[aboiements de chien]* / même si j'ai appris à faire euh.. CE2 CM CE2 et CE1 / je n'ai pas fait grand.. je n'ai pas continué d'autre école CM2 CM1 et CM2 j'ai arrêté CE2 / au niveau de l'âge tu vois tout ça / et pi j'en après *+[aboiements de chien]* je suis allée à l'école au collègue / c'est là que j'ai.. / un peu motivée parler le français / surtout avec les profs tout ça / et aussi des fois à la maison je tout seul je prends un livre je découvre comment je parle / des fois je dis peut-être je euh.. mal exprimé en français parce que le français va avec le verbe tout ça / *+[rire]* / et puis / c'est que mo commencé a.. / m'avancer dans mes études au collègue / j'ai parlé avec les professeurs et avec amis / mais de fois je dis mais / si j'ai parle le français euh / je me senti un peu mal sur moi-même / paské c'est pas mes langues en plus / et puis.. après ça mes parents m'a encouragé de.. / d'essayer de parler en français parce que à l'école on parle le français / on parle pas le portugais c'est vrai moi j'ai né de l'autre côté au Brésil Aucawa / je parle pas le portugais

je sortie petite / et je grandi ici /

Enquêtrice

- t'avais quel âge quand t'es arrivée'

Kelly

- peut être à six ans hein j'ai six ans +[conv] c'est là que j'ai / j'ai commencé évoluer ici en Guyane /

Enquêtrice

- mais tes parents à toi euh. tes parents te parlaient en quelle langue' / à la maison'

Kelly

- euh.. amérindien hmm

Enquêtrice

- et toi tu répondais aussi en amérindien'

Kelly

- oui hmm /

Enquêtrice

- d'accord

Kelly

- et pi j'ai répondais mais j'ai oublié pas le.. le langue de créole tout ça +[rire] / en commencement on parle le créole déjà /

Enquêtrice

- c'est la première langue que tu as apprise après le palikur ici'

Kelly

- hmm (oui) c'est palikur premier avec mes parents mais / créole c'est ici

Enquêtrice

- hmm (oui) avec qui tu as appris le créole'

Kelly

- avec les enfants entre nous même tu vois

Enquêtrice

- d'accord

Kelly

- et puis j'ai écouté oui j'ai écouté les plus grands qui parlaient le créole / après j'ai essayé ' parler avec euh les camarades tout ça / c'est ça que j'ai appris +[b] /

Enquêtrice

- et tu as appris d'autres langues à part ça / après le créole après' /

Kelly

- après d'autres langues hm hm (non) / le portugais / j'écoute les gens parlent mais... pour parler dialoguer en portugais hm hm (non) /

Enquêtrice

- tu comprends un peu'

Kelly

- je comprends un peu / je comprends ce que les personnes disent / mais.. il faut pour parler mais j'ai des difficultés à parler /

Enquêtrice

- ok / et euh *+[tx]* / avec tes enfants par exemple / tu leur parles en quelle langue' /

Kelly

- ici avec mes enfants / souvent je parle avec créole et français / un ti peu palikur / mais ils me dire maman tu parles le charabia / parce que ils comprennent pas le palikur je n'ai pas appris à parler tu vois /

Enquêtrice

- mais tu essayes quand même de leur parler un peu quand même'

Kelly

- oui hmm /

Enquêtrice

- *+[rire]* c'est plutôt donc c'est plutôt en..

Kelly

- en français'

Enquêtrice

- en français hmm et un peu créole

Kelly

- un peu créole

Enquêtrice

- ton mari leur parle quelle langue

Kelly

- et il parle / créole et français /

Enquêtrice

- les deux

Kelly

- mais maintenant il parle le trois il essaye parler en portugais / un ti peu. palikur

Enquêtrice

- ah d'accord c'est toi qui lui a appris alors

Kelly

- non c'est pas moi *+[rire]* c'est d'autres personnes *+[rire]*

Enquêtrice

- *+[tx]* / et avec tes parents les enfants ils parlent quelle langue / tes parents leur parlent en quelle langue /

Kelly

- mes enfants parler en palikur

Enquêtrice

- avec tes / ta maman et ton papa ils parlent palikur les enfants

Kelly

- hmm

Enquêtrice

- tes parents leur parlent en palikur

Kelly

- oui

Enquêtrice

- et eux ils répondent en palikur'

Kelly

- non

Enquêtrice

- non

Kelly

- ils ne comprennent rien du tout +[rire]

Enquêtrice

- donc comment ils font'

Kelly

- hen ben ils me demandent / ce qui.. disent mes parents mais après je les traduis

Enquêtrice

- ouais ouais / et tes parents ils parlent pas créole/

Kelly

- un ti peu / hmm

Enquêtrice

- d'accord / +[conv] et qu'est-ce que tu penses de / de la langue palikur à l'école par exemple' / est-ce que toi tu.. / tu aimerais que cette langue la soit apprise à l'école' /

Kelly

- moi je disais oui à propos la langue de palikur / il faut que des fois les enfants a beaucoup difficultés parler le français

Enquêtrice

- hmm //

Kelly

- il avoir les.. / les personnes / traduisent une langue / pour la maitresse / parce que des fois les enfants font la maman apprendre que des paliku / et lorsqu'ils arrivent à l'école ils ont des difficultés pour demander les toilettes / et pi peut être ils ont dit à maitresse / en paliku on dit / aux toilettes / +[lang=palikur] / ben les maitresses ont / mais qu'est-ce qu'elle a répondu elle m'a dit pourquoi tu me dis ça' / dis-moi encore / et peut être les enfants dire / elle comprenait pas éh... les toilettes en palikur +[lang=palikur] / et puis elle trouve c'est drôle c'est ce que l'enfant dit / il faut que les personnes les traduit pour elle /

Enquêtrice

- donc toi tu serais favorable qu'il y ait un enseignant qui apprenne aux enfants.. euh.. enfin / qu'il y ait quelqu'un qui +[tx] que les enfants du moins à l'école /

Kelly

- les deux / les trois moi je trouve il faut que l'enfant apprenne à parler les palikur / parler le français parce que on a beaucoup de matière en français / beaucoup / parce qu' et.. le palikur il faut trouver / comment on dit le matière en / en paliku / parce que le français y a beaucoup / mathématiques français / histoire / sciences / tout ça il faut avoir beaucoup / il faut que les hmmm / amérindiens y a beaucoup de de.. / de capacités de dire le / de.. / de dire ce matière-là +[conv] / pour qu'elle apprenne ce que le matière dise aux enfants

Enquêtrice

- ah ouais d'accord / c'est pour aider les enfants alors'

Kelly

- pour aider les enfants

Enquêtrice

- d'accord ok parce que tu penses que euh.. que les enfants palikur ils ont des difficultés / est-ce que ils ont des difficultés par rapport au fait qu'ils / comme ils ont l'habitude de parler que cette langue chez eux / est-ce que ça pourrait venir de ça qu'ils aient des difficultés en français /

Kelly

- apparemment je disais que.. +[bb] y a certains parents qui parlaient en palikur disaient aux enfants d'apprendre / mais... les enfants a eu beaucoup de difficultés / pour que.. de fois les parents ne parlent pas le français / de fois ils ne parlent pas aussi à créole / c'est pour ça de fois les enfants a des difficultés à.. dans les études

Enquêtrice

- d'accord / donc il faudrait quoi alors pour ces enfants-là'

Kelly

- / moi j'ai trouvé que / pour moi hein' j'ai trouvé que les enfants motivés dans le français / parce que beaucoup de matières sur.. le français

Enquêtrice

- oui c'est ça' et comment l'école peut faire donc pour les motiver' /

Kelly

- ah.. +[rire] là c'est il faut que.. euh / au niveau des parents / c'est comme euh.. au niveau de... scolaire pour les enfants en portugais / y a.. y a beaucoup / parce que ../ des fois lorsque les enfants parlent le portugais chez.. pour le maitre / le maitre des fois ne comprenait rien le portugais / il faut avoir les personnes qui traduit tu vois' / pour le maitre pour comprenne ce que l'enfant disait

Enquêtrice

- ah d'accord hmm

Kelly

- c'est la même chose que le palikur / surtout les enfants des fois les parents parlaient pas sauf le palikur avec les enfants / lorsqu'il va à l'école ils ont des difficultés / lorsque les profs le maitre le maitresse +[pron=pi] dit / bon qu'est-ce qui font l'enfant resté comme ça regarder par ce que ils ne comprenaient rien du tout / il faut avoir les personnes qui demandent ce qu'ils voulaient est-ce qu'ils comprennent ce devoir-là /

Enquêtrice

- donc quelqu'un qui traduise pour les enfants

Kelly

- pour les enfants c'est là que l'enfant va comprendre / ce que le maitresse a dit tu vois /

Enquêtrice

- d'accord / j'ai compris ce que tu veux dire

Kelly

- parce que y a des maitres / demandent l'enfant reste dans son place / reste regarder ce que / il comprenne rien du tout / parce que.. / lorsque / il te demande / tu fais ça je voulais que tu fasses ce mathématique et pi il reste / il comprenne rien du tout / il faut qu'il y avait des traductrice pour demander est-ce que tu es comprends' en le palikur soit en portugais / c'est là que l'enfant va comprenne et parler le français

Enquêtrice

- c'est ça que l'école devrait faire pour ces enfants-là' / pour les aider'

Kelly

- hmm hmm (oui , oui) / pour les aider /

Enquêtrice

- et tu penses que +[tx] transmettre le palikur à ses enfants est-ce que c'est une bonne chose' / la langue palikur

Kelly

- oui c'est une bonne chose pour que les enfants ne.. / ne n'oublent pas la langue / maternelle / et puis.. mais il faut que que l'enfant progresse dans les études c'est plutôt les études qu'est importants pour eux /

Enquêtrice

- hmm (oui)

Kelly

- tu vois / parc'qui y a pas de.. professeur en palikur tu vois' si y a des professeurs parlent euh.. institutrices ou un maitresse en palikur / éh.. / fait ce devoir là mais en même temps c'est bien en langue palikur mais en même temps il faut avoir beaucoup de langues pour l'enfant comprenne des choses

Enquêtrice

- ah d'accord

Kelly

- pour découvrir

Enquêtrice

- oui c'est ça / qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis qu'il faut avoir beaucoup de langues'

Kelly

- ça veut dire que il faut que l'enfant comprenne le français / le portugais / et la langue maternelle

Enquêtrice

- d'accord /

Kelly

- parc' que le français c'est plus important / moi je trouve hein' /

Enquêtrice

- pour l'école'

Kelly

- pour l'école / surtout pour l'école / mais à la maison tu peux parler avec tes enfants en langue / tes langues /

Enquêtrice

- et toi tu parles / tu parles toujours le palikur avec tes parents'

Kelly

- oui hmm /

Enquêtrice

- et tu leur réponds en quelle langue'

Kelly

- en palikur hmm (oui)

Enquêtrice

- d'accord ok / donc toi tes enfants eux ils parlent pas trop palikur'

Kelly

- non / j'ai qu'une seule /

Enquêtrice

- y en a qu'une seule / la plus grande'

Kelly

- non.. / le deuxième /

Enquêtrice

- ah d'accord elle elle parle'

Kelly

- elle parle le français elle parle créole elle parle un ti peu palikur /

Enquêtrice

- les autres non'

Kelly

- non' +[rire] /

Enquêtrice

- et tu penses quoi de.. / par ce que y a Adam qui fait le palikur à l'école aussi'/ pour les enfants

Kelly

- mais il faut avoir le palikur précise / comment to dire

Enquêtrice

- c'est à dire'

Kelly

- c'est c'est à dire euh.. comment to prononcer.. / euh.. *+[bb]* par exemple euh.. une assiette en palikur / un assiette en palikur on dit *+[lang=palikur]* / c'est pas la même chose qui avec assiette *+[rire]* / *+[rire]*

Enquêtrice

- tout ça de mots pour dire assiette

Kelly

- assiette / *+[lang=palikur]* / *+[lang=palikur]* / *+[lang=palikur]* /

Enquêtrice

- d'accord

Kelly

- c'est une assiette vas chercher pour moi une assiette

Enquêtrice

- d'accord

Kelly

- *+[rire]*

Enquêtrice

- et alors tu dis qu'il faut que ça soit précis

Kelly

- *+[lang=palikur]* c'est le papier *+[lang=palikur]*

Enquêtrice

- hmm (oui)

Kelly

- ça pas même le cahier / non' / *+[lang=palikur]*

Enquêtrice

- d'accord / c'est deux mots différents

Kelly

- hmm (oui)

Enquêtrice

- d'accord et... / donc tu penses par exemple avec Adam qu'est ce qui faudrait faire/ par ce que tu sais qu'il fait le palikur à l'école Adam' / Norino

Kelly

- je sais pas

Enquêtrice

- tu savais pas' mais si il fait le palikur avec les enfants à l'école /

Kelly

- parc' que une fois j'ai entendu ah.. lorsque première rentrée dé / mon garçon / j'ai entendu lorsqu'ils ont prononcé le nom des enfants pour appeler / comment ils ont dit pour le goûter.. le sucré / ils ont nommé le +["pitiula"] c'est pas +["pitiula"] / c'est +[lang=palikur] / +[conv]

Enquêtrice

- ah d'accord c'était pas le bon mot

Kelly

- hm hm (non) +["pitiula"] c'est portugais /

Enquêtrice

- et qui est-ce qui a dit ce mot-là'

Kelly

- +[rire] / euh.. ils ont dit que / faut pas que les enfants euh.. c'est un.. +[bb] / c'est eux même oui / j'ai entendu / c'est Adam que Michaëlla /

Enquêtrice

- ah d'accord

Kelly

- ils ont dit ça mais je dis ah +[pron=pi] / dans mon coeur je dis ah ç'est pas comme ça' on dit +[lang=palikur] / +[lang=palikur] /

Enquêtrice

- d'accord donc tu penses que.. des fois ils confondent des mots

Kelly

- hmm avec les portugais /

Enquêtrice

- ah d'accord ok / donc pour toi il faut que ça soit bien précis

Kelly

- précis' précis en en.. palikur /

Enquêtrice

- donc il y a peut-être des..

Kelly

- le crayon en palikur / on dit que que / ça pas crayon on prononce / c'est +[lang=palikur] / c'était +[lang=palikur] ça veut dire +[lang=palikur] c'est bic c'est crayon / +[lang=palikur] / +[lang=palikur] c'est écrire /

Enquêtrice

- d'accord

Kelly

- +[rire] /

Enquêtrice

- donc pour toi à l'école les gens qui enseignent le palikur il faut qu'ils disent les bons mots

Kelly

- de bons mots pour les enfants / pour que / parc' que y a beaucoup de palikur en les enfants

Enquêtrice

- peut-être aussi que la langue évolue / c'est vrai que les langues des fois elles se mélangent avec d'autres

Kelly

- hmm

Enquêtrice

- c'est peut-être ça qui se passe en fait si tu dis qu'il dit des mots en portugais /

Kelly

- mais c'est une fois que.. j'ai un garçon là d'ici il était petit/ et ils ont amené le petite mot / j'ai dis mais comment ils ont / en même temps palikur en même temps portugais mais / c'est pas ça'

Enquêtrice

- c'était pas bien traduit' non'/

Kelly

- +[rire] / parce que ces personnes-là ils sont déjà habituées parler le créole / parler.. le français avec les parents tu vois / maintenant lorsque qu'on parle.. euh.. en palikur on a beaucoup de difficultés prononcer le palikur / +[pron=pi] il faut comprenne le palikur / bien précis avec ce qu'on demande / tu vois' d'accord je comprends / c'est ça

Enquêtrice

- c'est ça ouais par ce que eux ils mélangent en fait avec le portugais et le français et le créole aussi /

Kelly

- hmm / maintenant les générations les enfants a.. a / a au village on parle pas le palikur très bien ils parlent que le créole /

Enquêtrice

- c'est dû a quoi tu penses'

Kelly

- par c'que peut-être à part pour les parents parlent le créole le français avec eux / c'est là que les enfants n'est pas trop évolué parler les langues /

Enquêtrice

- hmm (oui) / mais au deuxième village ils parlent peut-être un peu plus

Kelly

- oui ils ont plus parlé les les la langue maternelle tu vois'/ mais avant j'ai presque oublié ma langue et ma maman me disait il faut pas oublier / parce que c'est très important pour dialoguer et pour parler / tu vois / +[rire]

Enquêtrice

- oui oui

Kelly

- mais des fois lorsque je parlais avec les grandes personnes / tout de suite je viens de ma

langue je parlais et il n'a rien compris et tout de suite je traduis en français +[rire]

Enquêtrice

- +[rire] parce que t'es habituée

Kelly

- hmm (oui)

Enquêtrice

- mais tu les comprends bien'

Kelly

- oui.. hmm (oui) // tu sais des fois y a des personnes qui sont amérindiens qui parle amérindien mais des fois ils parlent mélange

Enquêtrice

- ah ouais d'accord

Kelly

- mélange ça tombe pas bien avec éh.. palikur / parce que stylo portable tout ça il faut bien connaitre comment on dire en palikur / le papier c'est pas / c'est pas +[lang=palikur] non et puis c'est +[lang=palikur] / +[lang=palikur] / +[lang=palikur] c'est pas cahier un papier comme ça

Enquêtrice

- d'accord ok / ouais y a des mots bien précis

Kelly

- précis +[conv] //

Enquêtrice

- bon ben d'accord tu m'as bien parlé je te remercie hein

Kelly

+ [rire] ok

Annexe 4r : entretien Lewis

160630_0018

Program of

Transcribed by MARTIN Isabelle, version 1 of 160812

Enquêtrice

- +[pap] ok

Lewis

ben je m'appelle Lewis Labonté je suis né en mille neuf cent quatre-vingt-deux / à Saint-Georges / et.. durant toute ma.. naissance je suis grandi et j'ai grandi ici même à Saint-Georges / et je suis rentré à l'école à l'âge de trois ans et demi / et puis j'ai fait maternelle tout ça le collège / et.. arrivé à la troisième donc voilà j'ai.. j'ai arrêté l'école / suite à un problème de financement de mes parents / voilà j'ai pas continuer comme je voulais / euh.. c'est vrai que mon désir c'était pour partir en / être informaticien pour démonter les ordinateurs / mais.. ce n'est pas arrivé donc j'ai toujours choisi le deuxième choix / c'était chauffeur j'ai toujours dit ça ça serait en deuxième position si jamais j'arrive pas / donc aujourd'hui je me bats avec ça / et.. à l'école / peut-être que j'ai eu beaucoup de soucis par rapport à la langue française / comme je suis palikur / donc euh.. / je devais pratiquer les quatre langues en même temps / à la maison c'était en palikur / dans la rue c'était le créole avec mes ptits camarades / à l'école c'était euh.. le français c'est obligatoire donc on doit l'faire / et à l'église c'est en portugais la langue en portugais donc on apprend les quatre langues en même temps / donc euh.. ça nous a / bien motivé pour euh.. parler aussi / lire et écrire / et mais malheureusement la la langue française elle est très très dure +[pron=pi] / donc euh.. jusqu'à aujourd'hui on.. on se bataille à parler plus +[pron=pi] on continue on s'efforce / on prend des livres et de temps en temps on lit un peu même si cela fait plus de dix-sept ans déjà que suis pas à l'école / +[bb] mais.. / je laisse pas tomber en fait pour lire j'essaye aussi de faire quelques formations de mon côté / pour ne pas rester où je suis / voilà /

Enquêtrice

- comment t'as vécu / ta scolarité quand tu étais en élémentaire par exemple' / à l'école élémentaire comment ça se passait pour toi'

Lewis

- ben à l'école élémentaire y avait beaucoup de.. euh bon.. aussi le mélange des amis donc on se mélangeait un peu c'était bien / mais... / quelques-uns aussi où on a vécu un peu de.. racisme / avec les collègues de de.. aujourd'hui on est très très bien on voit tous les amis avec qui on a été à l'école / ils sont biens aujourd'hui / on se parle on est des camarades / on se voit dans la rue / mais.. par rapport à avant quand j'étais plus jeune donc euh.. on me disait on me traitait euh.. indien' voilà c'était un mot c'était.. on me traitait comme ça voyez / mais / aujourd'hui on se voit comme ça avec ceux qui nous traitaient ils me parlent très très bien on se voit / voilà c'est bien on pratique toujours /

Enquêtrice

- et quand tu étais à l'école élémentaire tu parlais pas le français'

Lewis

- je.. parlais déjà un peu je maîtrisais déjà un peu mais vraiment un peu donc euh..

Enquêtrice

- mais comment tu faisais' / dans la classe pour toi est-ce que c'était difficile est-ce que / comment tu vivais ça dans la classe'

Lewis

- / ben c'tait entre les deux je dirais les deux / difficile mais.. / difficile au niveau de.. de l'écriture / et.. m'exprimer j'avais déjà un peu +[pron=pi] donc voilà / mais.. c'était plutôt l'écriture c'est là que je tombais / fallait me forcer beaucoup beaucoup beaucoup mais j'ai / mais ça va j'arrive à /

Enquêtrice

- d'accord et puis euh.. donc tu après tu es passé dans les plus grandes classes / comment ça s'est passé alors' au collège par exemple' les classes du collège'

Lewis

- / au collège j'étais déjà bien adapté / tu vois parce que je maîtrisais un peu le français déjà le portugais / ça va ça allait mais pareil toujours par exemple dans les. maths j'étais pour moi c'est bon

Enquêtrice

- hmm (oui)

Lewis

- mathématiques euh.. techno / ça va mais.. quand c'est en français / ah je tombe' parce que.. euh +[pron=pi] mais c'est très dur pour moi

Enquêtrice

- c'est difficile' / d'accord / bon chez toi tes parents te parlaient en quelle langue'/

Lewis

- mes parents / avec mes parents c'est.. le palikur / à la maison c'est le palikur

Enquêtrice

- d'accord / et toi tu leur répondais en quelle langue'

Lewis

- en palikur

Enquêtrice

- en palikur' / donc c'était le palikur à la maison /

Lewis

- ouais

Enquêtrice

- d'accord / tu disais que tu parlais créole donc tu as appris à parler créole

Lewis

- avec les camarades dans la rue

Enquêtrice

- d'accord dans la rue avec tes camarades et le portugais à..

Lewis

- à l'église

Enquêtrice

- avec les gens de l'église / donc tu maîtrises quatre langues'

Lewis

- un peu oui un peu de chaque

Enquêtrice

- +[rire] c'est bien / et euh.. donc toi maintenant tu as des enfants / alors / quelles langues tu

parle avec tes enfants' /

Lewis

- ben comme euh.. aujourd'hui je dois me forcer avec eux pour euh la langue française / donc de temps en temps on parle le créole donc je mélange un peu avec eux pour les corriger aussi / mais c'est plutôt la langue française / j'ai.. je m'amuse avec eux pour / maîtriser et le palikur aussi j'oublie pas parce que il faut que je le transmets aussi à eux

Enquêtrice

- d'accord / tu leur parles les deux langues'

Lewis

- les trois'

Enquêtrice

- les trois langues créole palikur et / et / français d'accord / et la maman elle leur parle en quelle langue'

Lewis

- la maman elle parle des fois le créole le français euh.. le portugais / donc ça va de de son côté moi j' préfère aussi comme nous on va à l'église aussi /

Enquêtrice

- hmm (oui)

Lewis

- donc la lecture se fait en portugais / et.. à la maison aussi on s'corrige /

Enquêtrice

- d'accord et les enfants ils te répondent en quelles langues' par exemple quand tu leur parles'

Lewis

- mais quand / si.. / admettons je parle en portugais avec eux pour m'amuser je parle en portugais / ils me répondent en portugais déjà / mais avant c'était un problème pour répondre en portugais /

Enquêtrice

- ah d'accord

Lewis

- oui ils ont eu des difficultés j'ai.. j'ai pu voir / euh problème de connexion pour les quatre langues

Enquêtrice

- et la plupart du temps ils te parlent en quelle langue'

Lewis

- en créole / en créole

Enquêtrice

- c'est plus en créole'

Lewis

- c'est plus

Enquêtrice

- d'accord ok c'est plus en créole / et le palikur est-ce qu'ils le comprennent bien'

Lewis

- ils le comprennent déjà / et avec moi.. ça va

Enquêtrice

- et ils le parlent'

Lewis

- ils commencent à parler / mais comme / ils ont eu ce problème de de des quatre langues / bon j'ai pu voir parce que même moi j'ai eu ce problème / c'est pour ça je sais qu'ils vont parler aussi je sais

Enquêtrice

- d'accord

Lewis

- moi je les ai / je les ai expliqué que ça va moi. j'ai passé à ça

Enquêtrice

- hmm d'accord ok

Lewis

- donc euh.. vous allez arriver

Enquêtrice

- hmm / et avec les grands-parents / ils leur parlent en quelle langue'

Lewis

- euh.. des fois en palikur c'est plus en palikur mon papa

Enquêtrice

- il parle aux enfants en palikur

Lewis

- en palikur et.. des fois il s'amuse à parler le créole avec eux

Enquêtrice

- et les enfants lui répondent en quelle langue'

Lewis

- ben y a des jours ils répondent en palikur / y a des jours c'est en... la plupart c'est en créole

Enquêtrice

- créole aussi d'accord / mais les grands-parents leur parlent plus en palikur

Lewis

- oui

Enquêtrice

- donc ils entendent tout le temps le palikur quand même

Lewis

- ils entendent

Enquêtrice

- dans la maison'

Lewis

- ils vont maîtriser la langue +[pron=pi] la parler c'est pas la peine /

Enquêtrice

- et ils comprennent la langue palikur' / est-ce que tu as appris d'autres langues à part ces quatre'

Lewis

- j'ai essayé d'apprendre un peu l'anglais / parce que.. de temps en temps ça arrive on va en vacances vers Surinam donc euh.. on doit on doit mélanger un peu les langues / voilà' +[rire] mais / il est très dur un peu / je suis.. tout seul j'apprends tout seul avec des dictionnaires que

j'ai /

Enquêtrice

- mais est-ce que au collège tu avais appris une autre langue'

Lewis

- au collège c'était l'anglais /

Enquêtrice

- c'était l'anglais'

Lewis

- anglais et le portugais aussi

Enquêtrice

- pourquoi tu souhaites transmettre le palikur à tes enfants' /

Lewis

- ben.. / pour moi j'ai toujours dit que moi mes parents on est palikur / donc mes enfants sont des palikur on doit pas la perdre /

Enquêtrice

- d'accord / c'est important'

Lewis

- oui très important

Enquêtrice

- et euh.. / donc le palikur est transmis à la maison même si toi tu parles le créole avec tes enfants au moins / les grands parents parlent

Lewis

- on parle aussi on mélange

Enquêtrice

- y a un mélange de plusieurs langues dans la maison

Lewis

- hmm (oui)

Enquêtrice

- et les enfants ça va / ils sont habitués /

Lewis

- mes enfants aussi / ils ont un côté.. / pour savoir que / quand je leur parle en palikur / c'est quand je suis en colère /

Enquêtrice

- ah bon'

Lewis

- ouais / parce que même je suis je peux très très bien partir ici aller sortir en visite où aller à Cayenne / même à Oiapoque où Macapà donc euh.. / je les parle pas en langue brésilien et français / non' / je maîtrise le palikur avec eux / donc là ils savent très très bien si y a quelque voilà

Enquêtrice

- donc quand tu parles en palikur c'est'

Lewis

- la plupart c'est quand je suis en colère / *+[rire]* et ils savent très très bien *+[rire]* je les parle en palikur / mais... la plupart / le plus où je me / je crie avec eux j'utilise pas le français / ni le créole ni le portugais /

Enquêtrice

- et est-ce que tu.. aurais souhaité par exemple / qu'est-ce que tu aurais souhaité que l'école apporte justement à ces enfants-là qui.. / parlent d'autres langues que le français à la maison' / les enfants qui parlent soit palikur à la maison ou soit créole / qu'est-ce que tu penses que l'école pourrait apporter à ces enfants-là'

Lewis

- ben aujourd'hui je dirais que l'école elle apporte pour mes enfants de nos jours hein' pas / à l'école de nos jours / l'école elle va aider à avancer la classe / mais aussi nous les parents on doit aussi les.. les motiver / c'est comme je disais souvent à ma femme je lui dis il faut que tu essayes de prendre un bouquin lire au moins / une feuille / pas pas.. tout le chapitre mais.. une page ou la moitié d'une page c'est pour motiver les enfants pour qu'ils puissent nous voir . en train de lire / et / ils vont prendre un bouquin à lire aussi / mais si on le prend pas aujourd'hui / ils vont pas pouvoir avancer / parce que l'école elle est prêt pour les aider / elle va les aider à aller beaucoup plus loin / mais nous à la maison il faut qu'on les motive /

Enquêtrice

- et les enfants qui ne parlent pas du tout le français à la maison / qu'est-ce que l'école pourrait leur apporter'

Lewis

- ben moi je dirais c'est une grosse difficulté / parce que moi j'ai passé à ça / donc mes parents ils savaient pas parler le français et ils savent pas parler pour m'aider à mes devoirs tout ça / aujourd'hui mes enfants ils ont cette chance mais c'est..

Enquêtrice

- mais est-ce que l'école pourrait faire quelque chose pour ces enfants-là'

Lewis

- euh..

Enquêtrice

- qu'est-ce qu'elle pourrait faire'

Lewis

- oh +[pron=pif] on a plusieurs possibilités que l'école / peut nous aider

Enquêtrice

- à l'école par exemple il y a un intervenant en langue maternelle Adam / lui il aide justement les enfants palikur / à structurer leur langue / structurer la langue palikur / qu'est-ce que tu penses de ça'

Lewis

- / je trouve que c'est une bonne idée / c'est une très très bonne idée

Enquêtrice

- tes enfants n'ont pas eu besoin / de travailler avec lui'

Lewis

- euh j'en ai une là celle qui est en maternelle elle a été avec lui / donc euh voilà / je n'sais pas elle m'a jamais dit euh..

Enquêtrice

- tu lui as jamais posé des questions'

Lewis

- c'est elle qui m'a fait savoir que c'était Adam puisque on partait en voiture et elle m'a dit papa c'est celui-là qui +[lang=créole " mèt lékol palikur'] / j'ai dit ah bon'

Enquêtrice

- et euh.. elle t'a pas dit ce qu'elle faisait'

Lewis

- je lui ai demandé seulement / elle m'a dit il disait +[lang=palikur " bayay"] mais elle savait déjà

Enquêtrice

- ouais ouais / et tu penses quoi par exemple de / ça / que l'école met des personnes comme ça qui parlent la langue pour aider en fait les enfants qui n'ont pas des fois le français à la maison'

Lewis

- hmm / ça c'est bien' parce que euh.. s'ils n'ont pas la possibilité de parler le français avec les parents / je trouve que c'est une très très bonne idée / mais maintenant je suis.. un peu déçu quand j'entends les lui disent / non il apprend aux enfants à parler le palikur / donc j'ai dit euh.. et les parents alors' +[rire] ils sont où les parents' / donc voilà c'est ma question / mais dans le sens contraire ça va / si c'est pour apprendre à maîtriser la langue française voilà donc pour les motiver / il explique en palikur et.. on apprend le français oui je trouve que c'est très très idée /

Enquêtrice

- une bonne idée / d'accord / et euh.. / quelle langue tu parles avec ta femme' /

Lewis

- avec ma femme des fois quand je l'embête c'est en portugais +[rire] je l'embête voilà en portugais créole / et en français / je mélange le tout donc voilà mais le plus où je parle c'est le créole avec elle

Enquêtrice

- créole' / et elle te répond en quelle langue'

Lewis

- en créole / parce que c'est comme je lui ai toujours dit je veux qu'on se motive un peu avec deux langues

Enquêtrice

- ouais avec plusieurs langues

Lewis

- et elle aussi elle apprend le palikur donc euh.. je sens que ça va lui tourner beaucoup la tête/

Enquêtrice

- parce qu'elle l'entend aussi tout le temps' +[conv] / pour toi quelle langue te parait la mieux donc pour les enfants' /

Lewis

- pour mes enfants' / ben parmi tous les quatre / moi je dirais y a deux / y en a deux /

Enquêtrice

- hmm (oui)

Lewis

- y a le palikur et le français /

Enquêtrice

- d'accord / alors pourquoi'

Lewis

- ben palikur j'ai toujours dit que c'est ma langue maternelle vu qu'on est des amérindiens il faut qu'on le sache / il faut qu'on parle pour qu'un jour c'est une honte où une personne te te dise voilà / t'es sorti d'où / t'es quelle d'origine toi'

Enquêtrice

- hmm (oui)

Lewis

- on me dire ouais euh il te répond ouais je suis palikur / et donc tu maîtrises la langue' ben non / c'est une honte pour moi c'est vraiment ce n'est pas un palikur / ouais donc moi j'ai toujours dit à mes enfants / vous allez vous forcer pour apprendre la langue palikur et on va tous la parler / même si ça va être tordu un peu / mais on aura la base /

Enquêtrice

- d'accord

Lewis

- et la langue française / par contre celle-là elle est très importante pour moi / donc nous de

nos jours on a / antenne parabolique et je fais le nécessaire je paye pour que.. ils ont la télé française /

Enquêtrice

- d'accord

Lewis

• au début il y a / cinq six ans en arrière / j'avais mis une canal sat du Brésil / parce que j'aime aussi voir / le journal en portugais / j'aime parce que quand je mets quelque chose dans la télé c'est pas pour moi / moi c'est pour apprendre la langue qu'il parle / ça m'arrive où des jours je suis devant la télé quand il parle un mot qui est très difficile que je .. que je n'ai pas bien..que / tu vois je l'entends pas du tout / où que quand ça parle je le répète je dis ah.. c'est là qu'il emploi ce mot' comme ça comme ça donc c'est pareil avec la langue française que je fais / et ça jusqu'à aujourd'hui / je m'amuse quand je suis devant mon ordinateur / j'essaye de chercher les mots comment ce mot comment... / comment l'exprimer / ben.. ça m'a beaucoup motivé aussi / donc je parle aujourd'hui je peux m'exprimer / donc euh.. quand j'ai fait une remarque pour mes enfants / ils ont commencé à apprendre plus le portugais / parce que quand j'arrivais du travail / c'était des dessins animés en portugais c'était des choses en portugais / un jour ça m'a donné dans le tête je suis arrivé / j'ai dit mais.. vous ne regardez pas la télé française alors' / non parce que y a pas ce dessin animé sur la télé française' j'ai dit d'accord et ben à partir d'aujourd'hui / je coupe / j'ai pris le récepteur je l'ai carrément envoyé à la poubelle et j'ai été à Oiapoque pour couper tout ça

Enquêtrice

- ah d'accord

Lewis

- et ça depuis ce jour-là on voit pas /

Enquêtrice

- donc ils regardent euh...

Lewis

- c'est.. on a aujourd'hui TNT donc c'est ça / j'avais canal sat et puis...

Enquêtrice

- pour toi c'est important'

Lewis

- oui c'est très important je les ai dit je les ai fait comprendre / que si on était à Oiapoque / l'école était à Oiapoque j'allais mettre / que du portugais à la télé mais là on est / on doit se motiver dans la langue française / et.. aussi j'ai eu une amie / qui est professeur à l'école maternelle j'crois élémentaire / elle m'a dit Lewis y a un problème pour tes enfants ils commencent à.. mélanger les langues' / donc j'ai dit oui c'est vrai réellement j'ai compris parce que à la maison / comme je mélange aussi / donc je parle et ils ont pris l'habitude à mélanger la conversation en même temps de dire un peu en portugais / et après ils retournent ils parlent en français / donc moi j'ai coupé ça aussi / j'ai dit non il faut pas il faut.. / mettre les choses quand on parle le français c'est le français / quand c'est portugais c'est portugais /

Enquêtrice

- par exemple quand toi tu leur parles en français ou en créole est-ce qu'ils te répondent / est-ce que ça arrive qu'ils peuvent te répondre en portugais par exemple'

Lewis

- c'est c'est arrivé beaucoup de fois mais.. par ma raison de s'exprimer aussi ils savent pas donc moi je corrige

Enquêtrice

- d'accord

Lewis

- c'est que je fais et puis on joue un peu comme à l'école qui dit voilà / répète' / ok c'est bon c'est comme ça

Enquêtrice

- c'est bien

Lewis

- donc j'essaye de faire ce rôle aussi un peu

Enquêtrice

- d'accord ok / +[conv] / quand tu étais à l'école est-ce que tu étais un élève timide renfermé ou non' comment tu étais dans la classe'

Lewis

- à l'école j'étais... ah non je bouge beaucoup à l'école / c'est vrai que j'étais à l'école / je faisais mais.. j'travaillais un peu j'travaillais mais.. pas.. / pas sérieux sérieux / même au collège

euh.. j'étais déjà / +[conv] je racontais des bêtises pour que/ les camarades quand ils vont rigoler / on s'amuse / et le proviseur il nous regarde et ça y est je suis / sur mon cahier / mais dès qu'il se retourne on commence à faire le bordel voilà

Enquêtrice

- est-ce que à l'école ça t'arrivait de parler palikur'

Lewis

- +[conv] à l'école si ça m'arrivait / avec l'instituteur ou'

Enquêtrice

- non avec les camarades'

Lewis

- avec les camarades oui parce que on se connaît déjà donc..

Enquêtrice

- ça te dérangeait pas de parler palikur devant les autres'

Lewis

- non / j'ai toujours dit que je suis palikur donc où que je sois / je suis palikur donc je parle

Enquêtrice

- tu parles ta langue'

Lewis

- c'est ma langue /

Enquêtrice

- c'est bien // jusqu'à maintenant tes parents te parlent en palikur à la maison'

Lewis

- que palikur

Enquêtrice

- d'accord donc y a une bonne transmission du palikur chez vous'

Lewis

- oui / ah oui c'est bien fort / mes parents c'est que le palikur avec moi

Enquêtrice

- qu'est-ce que tu penses par rapport aux enfants du village un' / parce qu'on entend souvent

dire qu'au village un les parents ne parlent pas palikur / ils parlent plus créole

Lewis

- pour le village c'est vrai on a une grosse difficulté.. avec ça / c'est vrai réellement le palikur du premier village il est / ils essayent de le garder pour eux en fait les parents / moi je dis comme ça parce que c'est toujours le créole le créole / ce n'est même +[pron=pif] même quand j'étais déjà à l'école / y a eu des des des élèves des camarades / qui savent même pas dire comment / on disait comme ça en palikur des ptits trucs / ils disaient nous nous on est né ici' mais moi je disais aussi à chaque fois moi aussi je suis né ici/ c'est pas parce que je suis né ici que je vais pas parler / moi / mais.. je pense qu'aussi y a.. y a eu à l'époque y a une difficulté des enfants ou ils parlent le palikur / avec une grosse timidité / +[conv] / suite à... / à un goût des racines / donc c'était très critiqué les palikur / mon frère il a subi beaucoup plus que nous / Antoine et Vincent donc ils ont subi beaucoup ça

Enquêtrice

- tu parles à l'école'

Lewis

- oui / ouais à l'école parce que amérindien c'était même pas appelé amérindien c'était indien direct / +[lang=créole " gadé sé indien a yé sale"] (regarde les indiens ils sont sales!) /

Enquêtrice

- d'accord

Lewis

- ah ouais on a entendu ça aussi / donc moi j'ai eu des amis avec qui / qu'étaient bien rapprochés des camarades / mais y a eu quelques-uns aussi qui / c'était vraiment / hein.. +[lang=créole " indien a pa mo kamarad"] (les indiens ce ne sont pas mes camarades) / donc tu vois donc / mais aujourd'hui on est tous camarades / dans la rue quand on se voit ouais eh ça va' / mais à l'époque y avait un temps / y avait des racismes

Enquêtrice

- ah d'accord

Lewis

- donc nous on était plutôt dans notre côté / mais comme j'étais plutôt.. / un peu.. énergétique donc euh.. / je me mélangeais avec eux et j'm'en foutais aussi et puis donc c'est ça ma ma force

/ parce que même si ils étaient là à dire +[lang=créole " sé indien a ka palé palikur tout bèt yé ka palé "] (les indiens parlent le palikur et tout ils parlent) / mais moi je m'en foutais y a des palikur donc je parle ma langue c'est mieux encore /

Enquêtrice

- et dans la classe ça t'arrivait de parler le palikur aussi' avec des camarades qui parlaient la langue'

Lewis

- dans la classe même oui où on faisait des blagues où on était en train d'embêter le le professeur plutôt / donc là on parlait plutôt le palikur avec quelques amis / donc voilà avec les camarades ça se passe comme ça / mais sinon c'est très très lourd

Enquêtrice

- sinon c'était plus le créole dans la cour'

Lewis

- euh.. dans la cour / le créole parce que.. y avait des camarades de classe mais dès qu'avec mes frères / ou avec des cousins donc on était en palikur /

Enquêtrice

- donc tu parlais quand même le palikur'

Lewis

- oui à l'école je parlais le palikur / tout le temps dès qu'ils passaient on parlait /

Enquêtrice

- c'est bien / bon ben écoute je te remercie pour euh.. ce petit temps que tu m'as accordé /

Lewis

- ben merci aussi d'avoir passé

Enquêtrice

ok

Annexe 5 : guide d'entretien

NOM.....

Date.....

1- Vécu par rapport à la scolarisation, l'école

2- Rapport avec l'école

3- Vision de l'école

4- Adaptation de l'école aux besoins des élèves

5- Bienfaits attendus de l'école

6- Langues parlées avec les enfants (personne interrogée, époux.se, grands-parents)

7- Langues parlées en général dans la famille

Annexe 6a : chez Lewis

Village Espérance 2_ Famille de Lewis_ 13/11/2017_ Int 1

Interactions d'une durée de **31 min 23 s** d'enregistrement, transcrites et traduites le 13/11/2017 par Isabelle Martin (créole/portugais) & et le 29/12/2017) par Stéphanie Labonté (le palikur).

Les participants : Lewis (1), sa mère (7, Sylvie), son père (8, Philippe), son épouse (4, Isabela), son beau-frère (2, Richard) et leurs enfants : son fils aîné (6, Elias), sa fille (3, Iris) et la cadette (5, Gaëlle) et une personne non identifiée (XXX).

NOMBRE DE TOURS DE PAROLE (TOTAL : 196TP)

Interactions transcrites selon la convention ICOR

Code de transcription des différentes langues

le français A : script
<i>le créole</i> C : italique
le palikur B : gras
le portugais D : surlignage en gris
langue indéterminée : E
traduction : en bleue

1[1**E**] LEWIS ((bruit de fond)) xxxxx gaga// elias//(0.6)

2[2**D**] RICHARD **ai eu comprou um** xxx ((bruit)) (j'en ai acheté un)

3[1**A/D**] LEWIS bon/ **so nos dois que vamos tomar café** (Bon! il y a que nous deux qui allons boire le café)

- 4[3D] IRIS cade a popo/ (0.17) (Où est Popo ?)
- 5[2D] RICHARD a hora de embora chorou/ (0.3) ela chorou (quand ce fût l'heure de partir, elle a pleuré)
- 6[1A] LEWIS ah bon/
- 7[2D] RICHARD chorar/ chorar/ toda vez chorar chorar ((rire)) (pleurer, pleurer tout le temps elle pleure)
- 8[1C] LEWIS <((en créole)) ah i té lé wè timoun a/> (ah elle voulait voir l'enfant ?)
- 9[2C] RICHARD Wi// i té gen pres sis mwa i pa wè li/ (oui cela faisait presque six mois qu'elle ne l'avait pas vu)
- 10[1C/D/A] LEWIS mésié/ sis mwa déjà\ <((en portugais)) ((prière en portugais avant le petit déjeuner)) > <((en français)) ok bon (0.2) > (eh bien ! six mois déjà ! ok bon)
- 11[2D] RICHARD os cristaos (.) eles pegarao trêz mil (0.2) salgados para levar en Cayenne (.) o dia trêz [xxx] (0.25) (les chrétiens ils ont pris trois mille petits fours pour amener à Cayenne)
- 12[1A] LEWIS ((bruit de couverts)) ((sifflements)) <((en français)) bon/ après l'église> [(inaud.)) ((bruit de couverts)) ((rires))
- 13[4D] ISABELA ((rire)) <((en portugais)) ela disse eu tou com fome > (j'ai faim)
- 14[2D] RICHARD ta certo/ (c'est sûr)

15[3A/C] IRIS <((en français)) mon dieu/> <((en créole)) to pa konèt palé non)> (mon Dieu tu ne sais pas parler non)

16[2D] RICHARD <((en portugais)) como è que se disse isso/> (comment ça se dit ça ?)

17[5E] GAELLE hum/

18[2D] RICHARD como e o nome dele/ (comment c'est son nom ?)

19[3A] IRIS xxx(en palikur)/

20[2D] RICHARD tou com fome/ (j'ai faim)

21[4D] ISABELA nao nao ((bruit de fond causé par les chants de l'église placée à proximité de la maison)) (2.0) ((bruit)) (non)

22[1C] LEWIS <((en créole)) pitèt semaine prochaine\> (la semaine prochaine peut-être)

23[2A] RICHARD la paf/

24[1C/A] LEWIS i ka pasé so examen demain (il va passer son examen demain)

25[2C] RICHARD a wè so bèt brevet/ ((bruit)) (ah ouais pour son brevet)

26[1E] LEWIS hmm

27[3C] IRIS déjà vakans/ (déjà les vacances)

- 28[5C] GAELLE *nou déjà en vakans/ (0.3) i ja lèr pou vakans (on est déjà en vacances c'est déjà l'heure des vacances)*
- 29[1A/B/D] LEWIS ((sonnerie du téléphone)) ((répond au téléphone))<((en français)) ha mamie il faut appeler mamie/>(0.2) Gaga/ <((parle en palikur avec sa fille))> (0.5) <((en portugais)) ai/ eu vou te deixar la no (0.3) tu vai pegar: a débroussailleuse (0.2) tu coloca la no momento papi ja: ja vai pegar é pra te colocar ali>
(je vais te laisser ici tu prendras la débroussailleuse tu la mettras là, dans un moment papi va la prendre(0.2) il faut que tu la mettes ici)
- 30[2D] RICHARD olha olha (regarde, regarde)
- 31[1D] LEWIS josué passou aqui/ (Josué est passé ici ?)
- 32[4E] ISABELA hmm
- 33[2D] RICHARD e goiaba pra tudo mundo/ (c'est goyave pour tout le monde ?)
- 34[4D] ISABELA xxx atentado/ (embêtant)
- 35[2C] GAELLExxx <((en créole)) té gen ven (.) non tonton//i rété mo selman twra/> ((rires)) (il y en avait vingt, non tonton il n'en reste que trois)
- 36[3C] IRIS hum::/
- 37[5C] GAELLE mo mangé kat (.) kat selman (j'en ai mangés quatre, que quatre)

38 [2C] RICHARD *aprè i kalé doumandé pou senk (après elle aurait demandé pour en manger un cinquième)*

39 [3C] IRIS non (.) paske i té telman dur pou manjé au fonl (non car à l'intérieur c'était dur à manger)

40 [4C] ISABELA [*alé aplé mamie (0.1)*] (*vas appeler mamie*)

41 [1B] LEWIS [*((parle en palikur)) >*]

42 [4D] ISABELA [xxx] casa (.) da [xxx]

43 [3A] IRIS oh:

44 [4C] ISABELA *<((en créole)) alé pran o savate alé/>* (*vas prendre tes savates*)

45 [3C] IRIS [*pa mo savate/*] (*pas mes savates*)

46 [9E] XXX [*((parle en palikur)) >*]

47 [1D] LEWIS *<((en portugais)) vai la chamar>* (*vas l'appeler*)

48 [4D] ISABELA hum iris (.) *vai la/ vai la chamar a velha* (*vas-y, vas appeler la mamie*)

49 [5D] GAELLE *((rires)) vai chamar a velha/ ((rires)) vai chamar a velha\ ((rires))*

50 [2D] RICHARD *talvez mas ele nao ta/* (*peut-être mais il n'est pas là*)

51[3D] IRIS xxx uma carta/ (une lettre)

52[4D] ISABELA hum nao porque e dez de mayo (.) vou dar flores pra te manda (non parce que c'est le 10 mai, je vais te donner des fleurs afin que tu lui envoies)

53[5E] GAELLE hum::/

54[6D] ELIAS vou comprar um soutien pra mi ((rire)) (je vais m'acheter un soutien)

55[5E] GAELLE ((rires))

56[3D] IRIS mae quem e o bebe (maman c'est qui le bébé?)

57[4D] ISABELA pra ti bebe (0.3) (pour toi bébé)

58[5C/A] GAELLE <((en créole)) i té gen oun monsieur ki: té:> (il y avait un monsieur qui ...)

59[2D] RICHARD <((en portugais)) gaga (.) bebézinha (0.2) tu tem pra lavar>(.) (Gigi, petit bébé, tu dois la laver)

60[6D] ELIAS imagina tio (.) um dia è um homem (tu imagines tonton un jour c'est un homme..)

61[2D] RICHARD imagina si é um homen/ (imagines si c'est un homme)

62[6D] ELIAS um dia ((rires))

63[4D] ISABELA coitado (.) quando nasceu nè (.) quiria saber si esse bebe era mulher o homen (et ouais, quand elle est née je voulais savoir si ce bébé était une fille ou un garçon)

64[2D] RICHARD sabia hein/ tu podia entender/ (tu savais hein, tu pouvais comprendre ?)

65[4D/C] ISABELA so que tua barriga é redondona (0.4) deixa/ (0.4) <((en créole) a di papa/ a di papa:/> (juste que ton ventre est bien rond, laisse ! c'est à papa, c'est à papa...)

66[7C] SYLVIE xxxxxx déjà/

67[4C] ISABELA hm hm

68[2D] RICHARD deixa nao meixe è de teu pai (laisse, ne touche pas c'est à ton père)

69[5C] GAELLE oh mamie/

70[3C] IRIS oh/ mamie:/

71[6A/C/A] ELIAS <((en créole)) mamie gadé mamie/> (mamie regarde mamie)

72[3D] IRIS ((est en train de chanter))

73[6D] ELIAS <((en portugais)) tio/ e [xx] do meu (.)tio/ tio/> (tonton c'est ... du mien, tonton ! tonton !)

74[3D/C/A] IRIS nos mété soutien (on a mis un soutien)

75[5E] GAELLE ((rires))

76[4C] ISABELA <((en créole)) *soti:/ chéri/*> (0.18) (sors chérie !)

77[7C] SYLVIE to wè *Michelle* ? (as-tu vu Michelle ?)

78[4C] ISABELA *ki Michelle* (quelle Michelle ?)

79[7C] SYLVIE éh *Michelle* (.) éh [xxx] (0.2) *i di mo konsa to wè so mari/ mo pa savé/* (Michelle, elle a dit que tu as vu son mari, je ne sais pas)

80[4C] ISABELA *mo wè misié pasé la i pa di bonjou é:* (j'ai vu le monsieur passer là, il n'a pas dit bonjour et)

81[7C] SYLVIE *i vin la i pa gen moun* (il est venu et il n'y avait personne)

82[4C] ISABELA *mo wè i pasé la i pa di bonjou (.) mo wè i ka pasé i pa ka di bonjou mo pa ka répond (.) mo wè i pasé mè:* (je l'ai vu passer là il n'a pas dit bonjour, je l'ai vu passer il ne dit pas bonjour donc je ne réponds pas, je l'ai vu passé mais...)

83[7C] SYLVIE *kisa/* (0.3) *kisa/* (quoi? quoi?)

84[3E] IRIS ((chants))

85[7B] SYLVIE <((en palikur)) **achninbay bougout**> (mangez du pain)

86[1B] LEWIS *éh ben krawkwa ig yawngoutou (.) ig yawnah ig ryap (.) ig awnah noutou lewis naryapna pi carte a ig awna ya ira na iwapsa si sipi hann na douktana na ékipti* (eh ben il a eu le temps de me dire, il a dit, j'ai vu, il m'a dit Lewis, j'ai vu ta carte m'a-t-il dit, oui je vais voir si elle est toujours là je te le redonnerai)

87 [7B] SYLVIE **ba a pa ig djoubann** (il est revenu)

88 [1B] LEWIS **ko la danou to ran (.) kawa a pa machine ka kabaytiw**
(quand je suis allé là-bas, non, la machine ne fonctionne plus)

89 [5A] GAELLE papi://

90 [4C] ISABELA <((en créole)) *a richard ka netoyé téren pou mamie*>
(c'est Richard qui nettoiera le terrain pour mamie)

91 [8E] PHILIPPE hein::

92 [4C] ISABELA *a richard ka netoyé téren/ (C'est Richard qui nettoiera le terrain)*

93 [8C] PHILIPPE *aprésan/ (maintenant)*

94 [4C] ISABELA hmm

95 [8C] PHILIPPE *é ben i bon (.) sa i savé/ (et bien c'est bon, il le sait ça)*

96 [4C] ISABELA *i lé jus machine ki o fon dépo (il a juste besoin de la machine qui est à l'intérieur du dépôt)*

97 [8C] PHILIPPE *mo pa utilisé machine sa fè un an edmi [i gen sab]*
(je n'ai pas utilisé la machine depuis un an et demi, il y a des sabres)

98 [3D/B] IRIS [((chante en port/pal))]

- 99[5A] GAELLE <((en français)) allô/ allô/ j'écoute et je me tais (0.9) allô/>
- 100[3C] IRIS <((en créole))non pa touché/ pa touché/ ((bruit)) pa touché/> (non ne touche pas, ne touche pas, ne touche pas !)
- 101[5A] GAELLE <((en français))allô:: je suis là/>
- 102[4C] ISABELA <((en créole))é soti/ (.) pa touché la/> ((bruits)) (sors, ne touche pas là)
- 103[3C] IRIS papi mé to pa pouvé palé ké sa (.) a pou palé en palikur: (papi tu ne dois pas parler comme ça, tu dois parler palikur)
- 104[8C] PHILIPPE a to ki bay mo lagripe (.) a to ki bay mo sa maladi a (c'est toi qui m'a donné la grippe, c'est toi qui m'a donné cette maladie)
- 105[6D] ELIAS <((en portugais))hoje è vinte oite> <((en français) mai> (aujourd'hui c'est le 28 mai)
- 106[4D/C/D/A/C] ISABELA nao (.) <((en créole)) mwa prochen humm> (.) en juin elias en vakans (.) <((en portugais)) é porque ele vai pegar> <((en français))aide au soutien (.) le vingt-huit> (.) mais (.) <((en portugais)) ai (.) mylene falou que ela vai fazer a prova combien lanné/ <((en créole)) > (Non, le mois prochain, oui, en juin Elias est en vacances, c'est pour ça qu'il ira à l'aide au soutien le 28 et puis Mylène m'a dit mais qu'elle va passer l'épreuve combien d'année... ?)
- 107[3A] IRIS <((en français)) quelle heure/>
- 108[5A] GAELLE quatrième

- 109[6D] ELIAS <((en portugais)) eu acho que vem sedo > (je trouve que c'est tôt)
- 110[3A] IRIS non/
- 111[6A/C] ELIAS <((en français))ouais c'est ça/ non c'est sérieux/>
<((en créole)) pase i en cinquième i pa fè bet a/> (parce qu'elle est en cinquième elle n'a pas fait ça)
- 112[4C] ISABELA eh elias to en ki klas/ (eh Elias t'es en quelle classe)
- 113[6A] ELIAS cinquième/
- 114[4D/A/D] ISABELA <((en portugais))è(.)ela ta > <((en français))en quatrième/> <((en portugais)) ela tem um ano na frente ela é mais velha >(oui, elle est en quatrième, elle a un an de plus, elle est plus âgée)
- 115[6A] ELIAS <((en français))normalement/>
- 116[4D] ISABELA <((en portugais))mais si nao tinha nada>(mais s'il n'y avait rien)
- 117[6D] ELIAS nao/ eu que sou: (non c'est moi qui suis..)
- 118[4D] ISABELA ela é baxinha: ela nao se controla pra o tamanho dela (elle est courte, elle ne contrôle pas par rapport à sa taille)
- 119[6D] ELIAS igual mamae tambem, porque mamae nao se controlou (c'est pareil pour maman, parce que maman ne se contrôle pas)

120[3D] IRIS nao é facil pra ela se controla (ce n'est pas facile pour elle de se contrôler)

121[4D] ISABELA ((rire)) a géni(.) a géni disse asi(.) Iris me falou(.) esse esporte (0.3) tenho que fazer esporte (0.2) eu disse minha filha tu nao vai fazer esporte porque tu ta em forma (la Géni, la Géni a dit, Iris m'a dit, ce sport, je dois en faire, je lui ai dit ma fille tu ne vas pas faire de sport parce que tu es en pleine forme)

122[3A/D] IRIS ((rire)) <((en français))eh maman tu te souviens> (0.2) <((en portugais)) quando nos estava dentro do heu :: (.)do caro (.) quarto/ ((rire)) do quarto ela falou que è:(0.2) qué soutien//> ((rire)) (.) ai (.) o elias tava aqui ajuda ela coloca ele falou que/ soutien/ (eh maman tu te souviens quand nous étions dans la voiture heu dans la chambre, de la chambre, elle a dit que (...)) quel soutien !!(rire) et ouais Elias était là en train de l'aider a le mettre il a dit quoi soutien !)

123[5D/A] GAELLE soutien:/ <((en portugais)) disse > <((en français)) un soutien/>

124[4D] ISABELA eu descobre ele xxx (.) éh/ meu filho nao é ladrao (eh mon fils n'est pas un voleur...)

125[6D] ELIAS mais si a senhora nunca foi asi nao/ (mais oui la dame n'a jamais été comme ça non)

126[4D] ISABELA eu nao eu nunca pulei de janela (moi non, je n'ai jamais sauté par la fenêtre)

127[3D] IRIS embora ali tio (allons-y tonton)

128[4D] ISABELA eles nao tira as verdes so maduros/ (ils ne prennent pas les verts que les mûrs)

129[6D] ELIAS eu/ tira os maduros (.) so pra quebrar (moi je prends les mûrs, il faut juste les casser)

130[9E] XXX xxx

131[6C] ELIAS <((en créole)) hum yé gen machine i/> (hum ils ont la machine !)

132[4C] ISABELA méné mo dlo hen/ mo kalé ké zot (emmenez-moi de l'eau, je vais avec vous)

133[3C] IRIS si zot pa lé mo kalé tou sèl (si vous ne voulez pas j'y vais toute seule)

134[4C] ISABELA yé kalé ké yé papa (ils y vont avec leur papa)

135[6A] ELIAS <((en français)) ah// c'est bon iris//>

136[3A] IRIS ah:/

137[6A] ELIAS <((en créole)) to ka palé <((en français)) trop/> chut// (tu parles trop)

138[4C] ISABELA <((en créole)) i lé maché lésé li maché> ((bruit de musique)) (elle veut marcher, laissez la marcher)

139[3C/D/A/D/C] IRIS ish biento a vakans/ mo pa ké wè mo mètrès (.) <((en portugais)) nao a minha profesora (0.2) > <((en français)) va changer de métier/> <((en portugais)) ela vai so xxxx acho que ela vai embora xxx > <((en créole)) mo ka fè tout mo: xxx <((en français))on me dit (.) on me dit> (ish c'est bientôt les vacances, je ne verrai pas ma maitresse, elle va changer de

métier, elle va juste... je pense qu'elle va partir ... je fais tout moi on me dit, on me dit ...)

- 140[2D] RICHARD <((en portugais)) **quem è/**> (c'est qui?)
- 141[4D] ISABELA **é bernadette (.) bernadette do: do** (c'est Bernadette, Bernadette de ... de)
- 142[8D/C] PHILIPPE **eu té pansé que a bernadette de gilles** / (rire) / (j'ai pensé c'était la Bernadette de Gilles ?)
- 143[4D] ISABELA **nao:** (non)
- 144[3D] IRIS **da** douane (de la douane)
- 145[4D] ISABELA **a bernadette da** douane (Bernadette de la douane)
- 146[2D] RICHARD **cabelo loro/ magrinha** ((rires)) / (avec les cheveux blonds, maigrichonne)
- 147[4D] ISABELA **mas ela ta viajando** (mais elle est en voyage)
- 148[8C] PHILIPPE <((en créole)) **to jà bwè kafé**> (tu as déjà bu le café)
- 149[3C/D] IRIS <((en créole)) **to wè papi (.)**> <((en portugais)) **ela è grande olha olha**> (tu as vu papi, elle est grande, regarde, regarde...)
- 150[5D] GAELLE **è minha** (c'est la mienne)

- 151[8C] PHILIPPE <((en créole))lewis kalé ménéw la ba//> (Lewis va t'emmener là-bas)
- 152[2C] RICHARD wi
- 153[8C] PHILIPPE lésé lewis alé ménéw i ka gadé ki rotè a sa aprè i kalé chèché machine
(laisse Lewis t'emmener, il regardera la hauteur (de l'herbe) et après ça il ira chercher la machine)
- 154[2A] RICHARD ok/
- 155[8C] PHILIPPE pasé mo pansé (.) pou (.) mo té alé planté kupu ké mamie (parce que j'ai pensé j'y étais allé planter des cupu (fruit cupuaçu) avec mamie
- 156[2C] RICHARD gen kupu la ba a/ (il y a des cupu là bas ?)
- 157[8C] PHILIPPE i genyen kupu la ba mo planté (.) aprè (.) mo pa savé ki bèt mamie planté enkó aprè jou aprèsan i pa té lé alé ouhh (.) i ka fè pitèt un an un an edmi/ ren ki gadé é koupé ké machine é sayè i té prope hein/ lontan mo pa alé gadé /
(il y en a des cupus là-bas j'en ai planté, après je ne sais pas ce que mamie a planté de plus encore, ensuite jusqu'à maintenant elle ne voulait pas y retourner, ouhhhh cela fait peut-être un an et demi, on a juste regardé et couper avec la machine et ça y'est c'était propre, ça fait longtemps que je ne suis pas allé voir)
- 158[3C] IRIS mo té alé koté oiapoque (.) aprè to rien atachél la et to ka koupél:/ hein papi/ (j'avais été à Oiapoque, après il te suffit juste de l'attacher là et tu le coupes, hein papi)

- 159[5C/A] GAELLE < ((en créole)) *to ka koupé to* > < ((en français))
cheveux/> (*tu te coupes les cheveux*)
- 160[8C] PHILIPPE *a pa bouloche ki la/ aprè i ka di i kalé a urucauá/*
(*ce n'est pas bouloche qui est là, après il m'a dit qu'il va à*
Urucauá (Brésil))
- 161[5C] GAELLE *a pou to vin a lewis* (*Il faut que tu viennes c'est*
Lewis)
- 166[3C] IRIS *ah papi/ nou kalé fè nou grande vakans la ba osi* (*ah*
papi on ira faire les grandes vacances là-bas aussi)
- 167[5A] GAELLE *ah non/*
- 168[3C] IRIS *urucauá hmm mo krè* (*à Urucauá oui je crois*)
- 169[2C] RICHARD *i gen tan to pa alé la ba papi/* (*cela fait longtemps*
que tu n'y es pas allé papi ?)
- 170[8C] PHILIPPE *koté/* (*où*)
- 171[2C] RICHARD *urucauá* (*à Urucauá*)
- 172[8C] PHILIPPE *ouhhh kan i té fèt nou té alé la ba/ mami lè alé mo*
di mami pa mèm ka gadé pasé mo lé fè kwak sa simèn a ki ka vin
aprè sa paské sa: si paté sa nou té ké ja fini i té plen la (.)
aprè

(*Ouhhhh quand elle est née ((la fille 2)) nous y sommes allés ;
mamie a envie d'y aller, je lui ai dit de ne même pas y penser,
parce que je voudrais faire du couac cette semaine qui arrive,
parce que si ce n'était pas ça on aurait déjà terminé, ça serait
plein la, après...*)

- 173[4C] ISABELA *bon annou alé/ iris mo parapli/ iris to gen to parapli iris (bon on y va ? Iris mon parapluie ? Iris tu as déjà ton parapluie Iris)*
- 174[3C] IRIS *a té pou to achté rounòt parapluie (.) mo parapli tro piti (il fallait acheter un autre parapluie, mon parapluie est trop petit)*
- 175[4C] ISABELA *ba mo mo parapli/ (Donne-moi mon parapluie ?)*
- 176[2C] RICHARD *iris to mèg iris (Iris, tu es maigre Iris)*
- 177[3D] IRIS <((en portugais)) *nao/ eu sou gorda/*> *(non je suis grosse!)*
- 178[4E] ISABELA *((rire))*
- 179[3D] IRIS *eu sou gorda, gorda pra mamae (je suis grosse, grosse pour maman)*
- 180[8C] PHILIPPE <((en créole)) *koté ou wè xxxx*> *(où tu as vu)*
- 181[4C] ISABELA *i gen so parapli avan i tou nèf (.) i pa lé (Elle a son parapluie, il est tout neuf, elle ne le veut pas)*
- 182[8C] PHILIPPE *ki lès parapli/ bleu/ (.) sa a pa di di elias/ (Quel parapluie ? le bleu ! celui-là ce n'est pas celui de d'Elias)*
- 183[4C] ISABELA *sa a di elias (.) déposé// to ké kasé elias so parapli/ (celui-là il est a Elias, poses ! tu vas casser le parapluie d'Elias)*

- 184[3C] IRIS *a elias ki kasé so parapli/ (rire) / (c'est Elias qui va casser son parapluie)*
- 185[4C] ISABELA *telman elias ka fè déjà kél (il en fait déjà tellement avec son parapluie)*
- 186[5C] GAELLE *i sa la laba a di mo/ (et celui-là là-bas c'est le mien)*
- 187[4D/C] ISABELA <((en portugais)) **bora gaga**/> <((en créole)) *annou iris*//> *(on y va gaga, allons-y Iris !)*
- 188[3A] IRIS <((en français)) *maman: ça veut dire:>*
- 189[4A/C] ISABELA *prends ton sac/ ton parapluie (.) <((en créole)) et to to sac di légliz (et ton sac de l'église)*
- 190[3A] IRIS <((en français)) *mon sac de l'église*//>
- 191[4C] ISABELA <((en créole)) *i o fon chamb*/ > *(il est dans la chambre)*
- 192[2D] RICHARD <((en portugais)) *esse aqui nao ta de igreja*> *(celui-là il n'est pas pour l'église)*
- 193[1B] LEWIS <((en palikur)) **mamay/ manki pi vewkann (.) isaskann no sylvain aiitérann! ikiskann (.) ibétim iroumwa (.) gou roumwatak mamae (.) roumwatak gi nag rinin nah raytié (.) imnin kawa(.) igmin aytérann**> xxx [(inaud.)] / ((rire)) *(maman ! Comment crois-tu ou que crois-tu ((expression palikur)), laisser Sylvain là-bas ! laissé (..) dans à coté de nous (Rire)*
- 194[7B] SYLVIE **igmin aytérann** *(lui, il est là-bas)*

195[1B] LEWIS **igmin aytoutakniw** (lui, il est jusque-là bas)

196[8B] PHILIPPE **madè dagawnin** ((bruit de fond et voix de fond))
(passer la nuit, tout fâché)/

Annexe 6b : Chez Camille

Village Espérance 1_ Famille de JULIA_ 06/07/2018_ Int 1

Cet enregistrement a été fait dans le cadre d'une enquête socio-professionnelle, pour une durée de 9 min 41s. Cette interaction se déroule le matin, dans la maison de la grand-mère au Village Espérance 1.

Les participants sont : l'enquêtrice (1 **ENQ**), les trois sœurs (**JULIA**, **KELLY**, 4 **DENISE**), la grand-mère (5 **CAMILLE**), le petit fils (6 **PFS**) de deux ans, la petite fille, fille de Julia (7 **SOLENE**).

(Les traductions en palikur ont été effectuées par Michel Mickaëlle ILM le 07/07/2018)

NOMBRE DE TOURS DE PAROLE (TOTAL : 132 TP)

Code de transcription des différentes langues

le français	A	: script
<i>le créole</i>	C	: italique
le palikur	B	: gras
le portugais	D	: surlignage en gris
langue indéterminée	E	
traduction		: en bleue

1[1**A**] ENQ bonjour bonjour//:

2[2/4**A**] DENISE bonjour isabelle/

3[1**B**] ENQ **ba pis ay/**

4[4A] DENISE oui/

5[5A/B] CAMILLE oui <((en palikur)) **kabay nah** > (je vais bien)

6[1E] ENQ kelly//

7[3A] KELLY oui/

8[1A] ENQ ça va/

9[3B] KELLY <((en palikur))**paraknaba** (.) **parye pimowkan** > (tu peux rentrer, qu'est-ce que tu veux ?)

10[4A] DENISE [((en téléphonant)) [après quatre-vingt-quatorze]
(.) deux-cent-soixante

11[3B/A] KELLY [<((en palikur))**parye pimowkan** >] <((en français)) qu'est-ce que tu veux / > <((en palikur))**pis ewne paha arikna** > (qu'est-ce que tu veux ? tu amènes quelque chose ?)

12[1A/C] ENQ mais rien (.) rien de bon <((en créole)) *é to/* >

13[2C] JULIA *mo asis la*

14[3E] KELLY ha: isabelle/ ((rires))

- 15[5B] CAMILLE <((en palikur))**iwi pohow ewwit gudahan**> (prends-lui une chaise ?)
- 16[4C] DENISE <((en créole))**i pa gen**> (y'en a pas)
- 17[1C] ENQ *to té bliyé mo (.) déjà là/ (tu m'avais déjà oubliée)*
- 18[2C] JULIA [non// mo pa bliyé] mo vin méné lèt pou denise (.)
pou i ékri bay mo adres (non je n'ai pas oublié, je suis venue emmener une lettre à Denise, pour qu'elle écrive l'adresse pour moi)
- 19[4A] DENISE [ah d'accord/]
- 20[1C] ENQ *a kelly ka fè ménag/ (c'est Kelly qui fait le ménage?)*
- 21[2C] JULIA hmm
- 22[6E] PFS ((pleurs))
- 23[5E] CAMILLE ha:::
- 24[6E] PFS ((pleurs))
- 25[5B] CAMILLE <((en palikur))**miniw akiw akabdat**> (laisse le collier)

- 26[6E] PFS ((pleurs))
- 27[5B] CAMILLE <((en palikur)) **uya man/** [(inaud.)]> (allons essayer)
[(inaud.)]
- 28[4C/A] DENISE ((en téléphonant)) <((en créole)) *mo ka ékri*> quatre-vingt-
quatorze rue de la liberté quatre-vingt-quatorze deux cent
soixante/ (*j'écris quatre-vingt-quatorze rue de la liberté quatre-
vingt-quatorze deux-cent-soixante ?*)
- 29[3B] KELLY <((en palikur))**kuri eg misakwa pahapo (.) mmah yumah gu
xanah)**> (maintenant elle habite seule, elle n'a pas de
chambre)
- 30[2E] JULIA hmm
- 31[3B] KELLY <((en palikur)) **mmah eg ka ivega** > (pourquoi elle ne
cherche pas ?)
- 32[2B] JULIA <((en palikur)) **awaku yuma gukakwarisima (0.3) ewk ayta**
(parce qu'elle n'a pas d'argent... amène)
- 33[3B] KELLY <((en palikur)) **ayasamak eg dax/** > (combien elle
touche?)
- 34[2B] JULIA <((en palikur)) **numabuy kanikaw** > (emmène, j'ai pas envie
de me lever)

35[6E] PFS ((pleurs et cris))

36[2B/C] JULIA <((en palikur)) [(inaud.)]/ > <((en créole)) isabelle/
asise la gadé > (Isabelle regarde, assieds-toi là)

37[1C] ENQ pou ki sa/ (pourquoi ?)

38[2C] JULIA asise la pou nou palé/ (assieds-toi là pour qu'on
discute)

39[1C] ENQ mo lé tandé zot palé palikur (je veux vous entendre
parler palikur)

40[2C] JULIA wi ((rires))

41[1C] ENQ sinon é ou mèm sa ka tchenbé/ (sinon toi ça tient ?)

42[2B] JULIA <((en palikur)) **chantal ka tamedemahad ndahan nah awna
gutkis adahan tamak (.) nah hya egkis tivikad** > (Chantal ne veut
pas écrire ce que je lui ai dit de faire, mais ils sont partis)

43[6E] PFS ((pleurs))

44[2B] JULIA <((en palikur)) **mnah pis kamara (.) kamara gubo kyavu/** >
(t'as pas honte, t'as pas honte de la dame ?)

45[6E] PFS ((pleurs))

- 46[2B] JULIA <((en palikur)) **nah ayta tamakis (.) nah muwaka awahkiswiye** > (je suis venue faire écrire parce que je dois envoyer)
- 47[5E] CAMILLE ah:: aïe aïe/
- 48[2C] JULIA *sa ti boug a/ (ce petit garçon hein)*
- 49[3C] KELLY *lè i kòlè i kòlè mèm i/ (quand il est fâché, il est bien fâché)*
- 50[6E] PFS ((pleurs))
- 51[5B] CAMILLE <((en palikur)) [(inaud.)]/ >
- 52[2B] JULIA <((en palikur)) **kuweweneh nah awahkiswinad kuweweneh (.)** > (je vais l'envoyer tout à l'heure)
- 53[1C] ENQ *a kisa ki tonbé/ ba mo alé chèche sa (0.3) (mais qu'est-ce qui est tombé ? laisse-moi aller chercher ça)*
- 54[2B] JULIA <((en palikur)) **awaku kadahan hyeg ay/**> (parce qu'il il y a du monde-là)
- 55[5A] CAMILLE merci madame

56[1E] ENQ ((rires)) (0.3)

57[6A] PFS maman/

58[4A] DENISE attends/ attends bébé/ (0.2)

59[2C] JULIA ((en téléphonant)) passé gran moun/ (passe à grand-mère)

60[1C] ENQ a ki moun/ a solène/ (c'est qui ? c'est Solène ?)

61[2E] JULIA ((rires))

62[1A] ENQ alors/ tu reviens quand//

63[7C] SOLENE a ki moun/ (qui est-ce ?)

64[2C] JULIA a isabelle (c'est Isabelle)

65[7A] SOLENE ha : isabelle/ ça va/ je reviens le vingt-sept (.)

66[1A] ENQ avril//

67[7A] SOLENE non: euh juin

68[1A] ENQ ah ok d'accord (.) et eh ben on se verra/

69[7A] SOLENE oui/ à cayenne (parce que (.) je vais aller m'inscrire
pour passer mon concours de police là/

70[1A/C] ENQ ah ouais d'accord ok/ ah ben c'est bien:/ <((en
créole))*judith ké kontan/* > (*ah ben c'est bien Judith
sera contente*)

71[2B] JULIA <((en palikur))**hyaba henenad/** > ((rires)) (*ah bon tu
crois !*)

72[7A] SOLENE et noé/

73[1A] ENQ et ben ça va aussi (.) il est à l'école là/

74[7A] SOLENE ah ok ben je vais venir le voir ((rires))

75[1A] ENQ ok

76[7A] SOLENE eh// j'ai vu aussi (.) j'ai vu naoma

77[1A] ENQ c'est vrai/

78[7A] SOLENE oui

79[1A] ENQ où ça/

80[7A] SOLENE ben :: j'ai déjà oublié mais elle va bien (.) elle était
tranquille (.) elle était en train de parler

81[1A] ENQ ah bon/ (.) t'es où là toi/ (.) à poitiers non/

82[7A] SOLENE ah moi je suis à fresnes/

83[1A] ENQ ah: t'es à fresnes/ mais naoma t'a vue/

84[7A] SOLENE oui/ je l'ai vue

85[1A/C] ENQ ah ouais d'accord ok (.) <((en créole)) é ben passé gran-
mèr a > (et ben passe lui la grand-mère)

86[2B] JULIA ((rires)) <((en palikur)) **maviyasa avya/** > (passe grand-
mère)

87[7C/B] SOLENE koté **avya** yé/ (.) koté **avya/** (où elle est grand-mère? où
est grand-mère?)

88[5B] CAMILLE <((en palikur)) **ay nah** (.) > (je suis là)

- 89[2B] JULIA <((en palikur)) **kwis** > (ça y'est)
- 90[7C] SOLENE <((en créole)) *ki sa ou gen gran-mèr/* > (qu'est-ce que tu as grand-mère ?)
- 91[5B] CAMILLE <((en palikur)) **ay nah (.) nah bat ay** > (je suis là, je suis assise là)
- 92[7C] SOLENE <((en créole)) *to malad/* > (tu es malade ?)
- 93[5B] CAMILLE hmm (.) <((en palikur)) **ndukwanaw** (oui, je suis toujours pareil)
- 94[4C] DENISE [to pa pèdi adrès a non/] (tu n'as pas perdu l'adresse non ?)
- 95[2C] JULIA *sa to gen/(.)* [sa to gen/] ((bruit))
(qu'est-ce que tu as ? qu'est-ce que tu as ?)
- 96[5B] CAMILLE <((en palikur)) [**nah kaya pahavute nah**] > (j'ai mal partout)
- 97[7C] SOLENE <((en créole)) *hein::/ (.) mè: to pa alé lopital/* > (tu n'es pas allée à l'hôpital ?)

- 98[5B] CAMILLE <((en palikur)) [**ya nah tivik lopital heneme**]> (oui je suis allée à l'hôpital mais)
- 99[4C] DENISE <((en créole)) [sa(.) a dix-huit euros]> (ça c'est dix-huit euros)
- 100[7C] SOLENE <((en créole)) *ki sa yé di to/* (qu'est-ce qu'ils t'ont dit ?)
- 101[5B] CAMILLE <((en palikur)) **ikaka iveyti nutuh (.) nah hyga** > (on me donne des médicaments et puis je les prends)
- 102[7E] SOLENE ([inaud.])
- 103[5B] CAMILLE <((en palikur))**nah ayta aka karayt** > (je suis là avec ma maladie)
- 104[7C[D]] SOLENE<((en créole)) *mo té ka doumandé nouvel (.) lot jou a mo té ka doumandé nouvel pa mamay* > (j'avais demandé des nouvelles, l'autre jour j'ai demandé des nouvelles à maman)
- 105[5B] CAMILLE <((en palikur))**metekwa nah kanikaw** > (maintenant je commence à prendre des forces)
- 106[2C] JULIA <((en créole)) *a di la nou ké koumansé/* > (c'est là que l'on va commencer ?)

- 107[5B] CAMILLE <((en palikur)) **ku nah dukugis kwis ka ikwa nah kanikaw adah na wew** > (quand je suis couchée je n'arrive plus à me lever et marcher)
- 108[7C] SOLENE <((en créole)) *mè gran-mèr a pou pozé to kò* > (mais grand-mère il faut te reposer)
- 109[5B] CAMILLE hmm <((en palikur)) **ay nah** > (ben je suis là)
- 110[7E] SOLENE ((rires))
- 111[5B] CAMILLE <((en palikur)) **ka ikwa nah ay** > (je ne peux plus là)
- 112[7C] SOLENE <((en créole)) *mè mo ka vin é kan mo ka vin la (.) mo ka vin le vin-set juin la/* > (mais je reviens et quand je reviens là , je reviens le vingt-sept juin là)
- 113[5B] CAMILLE *hmm*
- 114[7C] SOLENE <((en créole)) *hmm mo ké vin koté ou (.) gadé ou/* > (oui, je viendrais chez toi ?)
- 115[5B] CAMILLE *hmm* <((en palikur)) **nah bat ay nah xoh/** > ((rires))
(ben si tu passes je suis là chérie)

- 116[7C] SOLENE ((rires)) [*((en créole)) a lot jou a mo té ka doumandé to nouvel (.) a pou sa mo té lé palé ké to/ > (l'autre jour-là, je demandais de tes nouvelles c'est pour cela que je voulais parler avec toi)*
- 117[5B] CAMILLE *hmm* <((en palikur)) **nah bat ay nuvinwa** > *(ben je suis là je suis assise chez moi)*
- 118[7C] SOLENE *hmm*
- 119[5B] CAMILLE <((en palikur)) **ay nah** > *(je suis là)*
- 120[7C[D]] SOLENE <((en créole)) *ben: lè mo ké vini (.)lè mo ké di (.) de tout façon mo ké di mamay ké: lè mo ké rivé cayenne konsa (.) mo ké apléy é mo ké vin la kaz (.) mo ké vin wè to > (quand je reviendrais, quand je dirai.. de toutes les façons je dirai à maman que .. quand j'arriverai à Cayenne comme ça, j'appellerai et j'irai à la maison, je viendrais te voir)*
- 121[5B] CAMILLE <((en palikur)) bon/ **nah me tivik (.) nah makiyasa mamayh** > *(bon , je te laisse, je te passe ta mère)*
- 122[7C] SOLENE *ok gran-mèr (.) ok (Ok grand-mère ok)*
- 123[6E] PFS ((cris))

124[2C] JULIA <((en créole)) gadé/ (.) kouri/ pati/ >
 ((rires))(regarde ! cours ! pars !)

125[1C] ENQ a to téléphone judith/ (c'est ton téléphone Judith ?)

126[2C] JULIA non/ a di denise (non, c'est à Denise)

127[7D] SOLENE mamay://

128[2C] JULIA wi://

129[7C] SOLENE <((en créole))koté to chéri yé/ > (Où est ton chéri?)

130[1B] JULIA <((en palikur))kaba kirimuhun aka chéri > (ne m'embête
 pas avec chéri)

131[7E] SOLENE ((rires))

132[2B/C] JULIA <((en palikur))kaba kirimuhun akak (.) > <((en créole))
 mo rakroché en lèl (.) pas i kontan palé bokou > (Ne m'embête
 pas avec ça, je lui ai raccroché dessus, elle aime trop
 parler)

Annexe 6c : Chez Kelly – interaction 1

Village Espérance 1 _ Famille de Kelly_04/06/2017_ Int 1

Interaction familiale entre une mère, ses enfants retranscrit et traduit le 22/10/2017 par Isabelle Martin. La durée totale de l'enregistrement est de : 9min 14s

Participants : Kelly (1), sa fille (5, Jennifer) et ses trois fils : Jérôme (2), Jonathan (3) et James (4).

la mère (MER : 1) le fils 1 (JEROME : 2), Fils 2(JONATHAN : 3), Fils 3(JAMES : 4), et la fille1 (JENNIFER : 5).

NOMBRE DE TOURS DE PAROLE (TOTAL : 99 TP)

Interactions transcrites selon la convention ICOR

Code de transcription des différentes langues

le français	A	: script
le créole	C	: italique
le palikur	B	: gras
le portugais	D	: surlignage en gris
langue indéterminée	E	:
l'anglais	F	: surlignage en gris foncé
traduction		: en bleue
Emprunt de langue (créole)		: surlignage en jaune

1[1C] KELLY sa ou ka fè/ (Qu'est-ce que tu fais ?)

2[2C] JEROME anyen (rien)

3[3C] JONATHAN manman yé mangé presk tout pen o sosis (Maman ils ont mangé presque tout le pain aux saucisses)

4[1E] KELLY hein/

5[2C] JEROME mo pren dé simplement (J'en ai pris que deux)

6[3C] JONATHAN yé mangé presk tout pen o sosis (ils ont mangé presque tout le pain aux saucisses)

7[4C] JAMES i mangé trwa sa ki la (il en a mangé trois)

8[2A/F] JEROME <((en français)) deux/> <((en anglais)) man>
(deux man!)

9[3A] JONATHAN <((en français)) menteur>

10[2A/F] JEROME <((en français)) j'ai pris deux/> <((en anglais)) man>

11[4A] JAMES t'as bu deux/

12[2A] JEROME j'ai mangé deux

13[3A] JONATHAN ah j'ai entendu t'as bu deux/

14[2A] JEROME non j'ai bu deux

- 15[5C] JENNIFER <((en créole)) ah ki sa(.) ki moun ki fè la ba/>
(Qu'est-ce que c'est, qui a fait ça là-bas ?)
- 16[3C] JONATHAN mo léy (je le veux)
- 17[5C] JENNIFER i pa gen ((bruit de moteur)) (Y en a pas)
- 18[1C] KELLY a ki moun ki lé mangé (.) mangé hen pas ke mo po ko fè
mangé (Celui qui veut manger, vous mangez car je n'ai pas
encore fait le repas)
- 19[2E] JEROME hmm (oui)
- 20[3C] JONATHAN jerôme vòlò mo bet (Jérôme a volé mon truc)
- 21[2A] JEROME <((en français)) comme par hasard>
- 22[1C] KELLY <((en créole)) mé kisa zot ka fè/ hein (.) aprè sa kisa
zot ka fè/> (Mais qu'est-ce que vous faites ? hein après
vous faites quoi ?)
- 23[3C] JONATHAN mo/ mo pa savé (je ne sais pas)
- 24[1C] KELLY jérôme (.) to gen lékol/ (Jérôme tu as école ?)
- 25[2A] JEROME ouais
- 26[4C] JAMES mo gen sport (j'ai sport)
- 27[2A] JEROME neuf heures/
- 28[1C] KELLY et sport to pa ka lé/ (Et tu y vas au sport ?)

- 29[5C] JENNIFER *mo vent ka fè mal (J'ai mal au ventre)*
- 30[3C] JONATHAN *mo kalé manjé gibié (Je vais manger du gibier)*
- 31[4C/A] JAMES *mo ka volò gibié talò (.) jonathan quelle heure il est/ (Je vais voler le gibier tout à l'heure)*
- 32[5A/C] JENNIFER <((en français)) *bon les gars*> <((en créole)) *alé lékol / ((battements de mains)) mo mo ka (Bon les gars allez à l'école, moi moi je..)*>
- 33[2C] JEROME *jennifer to osi (.) révisé/ (Jennifer toi aussi, vas réviser !)*
- 34[3C] JONATHAN *alé fè to staj/ (Vas faire ton stage !)*
- 35[2A] JEROME <((en français)) *elle a pas*>
- 36[5C] JENNIFER <((en créole)) *i gen / mè mo pa ka lé mo ka lé révisé*>
(Oui il y a, mais je n'y vais pas je vais réviser)
- 37[1C] KELLY *révisé télévision/ (Tu vas réviser la télévision !)*
- 38[2C] JEROME *ah vrè i pa ka révisé hein (C'est vrai elle ne révisé pas)*
- 39[5C] JENNIFER *pa gadé a sou mo si mo ka joué vidéo (Ne me regarde pas si je joue au jeu vidéo)*
- 40[1C] KELLY *koté/ (C'est ça !)*

- 41 [3C] JONATHAN *koté to ka wè kouroukou (Où tu vas voir kouroukou)*
- 42 [5C] JENNIFER *ha:/ zot pa laissé mo dako (ah !! vous laissez-moi d'accord)*
- 43 [3C] JONATHAN *ok nou ka wè to kouroukou (.) lenvélof maintenant hin ben momem pa ka wè roun sel bet documan devoir la / (Ok on voit ton kouroukou, lenvélof, maintenant moi je ne vois aucun document de travail)*
- 44 [5C] JENNIFER *paske(.) (parce que..)*
- 45 [3A] JONATHAN *<((en français)) ouais c'est ça menteuse/>*
- 46 [5C] JENNIFER *<((en créole)) mo doumandé madanm(0.2) mo lé alé merkredi ké zot/> (J'ai demandé à madame... Je voudrais aller avec vous mercredi ?)*
- 47 [3A] JONATHAN *<((en français)) awa tu peux pas tu révises>*
- 48 [2E] JEROME *((rire))*
- 49 [5A/C] JENNIFER *<((en français)) non mais pour régina et régina vite fait> <((en créole)) é doumandé kot (.) koté madame gadé si mo fichier ja tout imprimé tout tout tout> déjà (Non mais à Régina, vite fait et demander à .. à la dame de regarder mon fichier pour voir s'il l'on déjà imprimé en totalité)*
- 50 [1C] KELLY *to ké doumandé ou papa (Tu demanderas à ton père)*
- 51 [5A] JENNIFER *non*

- 52[4C] JAMES *aprè merkredi to ka routouné (0.3) (Après mercredi tu reviens)*
- 53[5C] JENNIFER *donk i di mo hiyèr ou avan hiyèr i di mo konsa (0.2) i ké bay mo fichié koté hélène pou i ba mo to wè / (donc il m'a dit hier, ou avant hier il m'a dit qu'il donnera mon fichier à Hélène pour qu'elle me le donne tu vois ?)*
- 54[4C] JAMES *koté katia/ (chez Katia ?)*
- 55[5C] JENNIFER *ké ba mo tout pou hélène alé koté chak entreprise mo alé fè mo staj i ka fè trwa matin (.) i gen pou mo rempli tout bet (Il me donnera tout afin qu'Hélène aille dans chaque entreprise où j'ai effectué mes stages cela fait trois matinées je dois remplir tout)*
- 56[3D] JONATHAN *<((en portugais)) mae/ mae/> (Maman ! maman !)*
- 57[1A] KELLY *oui/*
- 58[3C] JONATHAN *<((en créole)) mo ka di to koumansé bwè wassey pas ke mo ka senti vié lodeur enlè wassey(.) on dirè bet a yèg yèg> (Je te dis de commencer à boire le wassaï parce que je sens une mauvaise odeur dedans, on dirait qu'il est acide acide)*
- 59[5C] JENNIFER *mo déjà bwè (J'en ai déjà bu)*
- 60[1C] KELLY *mo déjà bwè osi (Moi aussi j'en ai déjà bu)*
- 61[4C] JAMES *yé rekoumansé bwè wassey/ (Ils recommencent à boire du wassaï)*
- 62[2C] JEROME *koumansé (.) koumansé fè kaka oui (Ils commencent à aller aux toilettes oui)*

- 63[1E] KELLY *rire*
- 64[4C] JAMES *kaka wassey (du caca de wassaï)*
- 65[1C] KELLY *jennifer(.) bet a tro fo dako jen/ (Jennifer le truc (TV) est trop forte d'accord Jen ?)*
- 66[5C] JENNIFER *i douseman (c'est pas fort)*
- 67[1C] KELLY *jennifer a: pa tou le tan desanimé (.) to vini pou révisé(.) to di to papa to ka révisé leson/ (Jennifer ce n'est pas tout le temps que tu dois regarder des dessins animés tu es venue pour réviser, tu as dit à ton père que tu révises tes leçons)*
- 68[5C] JENNIFER *(0.2) a premièr anné(.) mo lé jis pasé laba o fon l'enterna koté madame gwenaëlle pou demandé koté mo fichié tout bet (.) si :: si gadé tout si tout bet i bon si i signé tout bet pou mo alé chak koté montré(.) chak entreprise koté mo alé (0.6) oyapock (.) la mairie tou sa (C'est la première année, je veux juste passer à l'internat voir madame Gwenaëlle pour lui demander ou en sont mes fichiers et tout, si elle a tout signé pour que j'aille montrer à chaque entreprise dans laquelle je suis allée (0.6) Oyapock, la mairie et tout.)*
- 69[1C] KELLY *é a lekol/ (Et à l'école ?)*
- 70[5A/C] JENNIFER *<((en français)) à l'école maternelle la à coté (.) l'école sulny> <((en créole)) paske mo choisi dé koté lékol Sulny a a dé fichié di lékol Sulny (.) konsa i i i entreprise a signé konsa mo rempli so bet a> (L'école Sulny parce que j'en ai choisi deux à l'école Sulny, ce sont deux fichiers de l'école Sulny...*

comme ça l'entreprise a signé et comme ça j'ai rempli leur affaire)

71[3C] JONATHAN *Mae / mo pa pouvé alé lékol aprè midi(.) mo krévé tout mo chosset mouyé(.) mo chaussure osi(.) bet a fayi dékolé (0.2) mo jason (.) rené (.) ben tout mo klass yé chaussure fayi dékolé (0.2) roue a la pli(.) a koz di roun ti fi di nou klass i fè yon bruit é aprè déjà mesié M. té honte(.) honté to wè paské i té ka palé ké moun la i té honte é i fè sport a pié a koz di ti fi a*

(Maman, je ne peux pas aller à l'école cet après-midi, j'ai crevé et toute mes chaussettes sont mouillées, mes chaussures aussi ça a failli se décoller, Moi Jason, René, Ben toute ma classe leur chaussures ont failli se décoller ? la roue sous la pluie, a cause d'une fille de notre classe elle a fait un de ces bruits et après monsieur M. a eu honte, la honte tu vois parce qu'il parlait avec des gens-là il avait honte. Il a fait le sport à pied à cause de la fille là)

72[1C] KELLY *la zot bezoin manjé aprè midi a la/ (Là vous avez besoin de manger cet après-midi ?)*

73[4A/C] JAMES *((aboiements de chien)) c'est quoi/ oun poule/ (une poule)*

74[1C] KELLY *ki sa nou ka fè ? (Qu'est-ce que l'on fait ?)*

75[3C] JONATHAN *mo pa savé ? (Je ne sais pas)*

76[1A] JAMES *maman / ((Rire))*

77[5C] JENNIFER *oh mae(.) mo pa mem té gen gro bol wassey (Oh maman je n'ai même pas eu un gros bol de wassaï)*

78[3C] JONATHAN *sa wassey tro acide (ce wassaï est trop acide)*

- 79[5C] JENNIFER *i pa bon/ i pasé i pa bon/ (Il n'est pas bon, il est passé il n'est pas bon)*
- 80[3C] JONATHAN *i ka vin anmèr (Il devient amer)*
- 81[5C] JENNIFER *i pa bon (Il n'est pas bon)*
- 82[2C] JEROME *tro yèg (trop aigre (acide))*
- 83[1C] KELLY *i pa bon (Il n'est pas bon)*
- 84[3C] JONATHAN *wè paské(.) a té pou fronmé bet a ké roun kouverture (Ouais parce qu'il aurait fallu le fermer avec un couvercle)*
- 85[1C] KELLY *mè wè(.) james ki sa ou ka fè ou préparé to kò/ hun/ (mais oui, James qu'est-ce que tu fais, tu te prépares ?)*
- 86[4E] JAMES *hein/*
- 87[1C] KELLY *ou ka préparé to ko pou alé lékol / (Tu te prépares pour aller à l'école)*
- 88[4A] JAMES *<((en français)) il n'est même pas encore l'heure oui/>*
- 89[1C] KELLY *<((en créole)) hen ben wè (.) james alé pou lavé préparé to ko pou alé lékol> (et bien oui, James vas te laver et te préparer pour aller à l'école)*
- 90[5C] JENNIFER *kon sa mo fiche ja signé sé tout sé le sis déjà / (Comme ça mes fiches sont signées, on est le six déjà)*

- 91 [3C/F/A/E] JONATHAN <((en créole)) awa> <((en anglais)) man>
<((en français)) arrête de toucher mes affaires bay >/ wohh
tchipp
- 92 [5C] JENNIFER pa touché so zafè <((en français)) prochaine fois />
(ne touche pas à ses affaires la prochaine fois)
- 93 [3A] JONATHAN demande avant de prendre non/
- 94 [4A] JAMES je suis en train de chercher mon short de sport
- 95 [1C] KELLY <((en créole)) koté to short/> (Où est ton short ?)
- 96 [5C] JENNIFER i gen dé short bleu mo wè en ba ligne a la ba dehor
(Il y a deux shorts bleus, que j'ai vu sur la ligne
dehors là-bas)
- 97 [2C] JEROME mo short tro sal (mon short est trop sale)
- 98 [1C] KELLY éh(.) kisa mo dire pou, ah to kalé ké to short pou
fè sport/(hé qu'est-ce que je t'ai dit, ah tu vas avec ton
short pour faire du sport)
- 99 [4C] JAMES kisa/ (qu'est-ce qui y a ?)

Annexe 6d : Chez Kelly – Interaction 2

Village Espérance 1 _ Famille de Kelly_04/06/2017_ Int 2

Interaction familiale entre une mère, ses enfants et son mari retranscrit et traduit le 23/10/2017 par Isabelle Martin. La durée totale de l'enregistrement est de : 1h 07 min 34

Participants : Kelly (1), son époux (7, Jacques), leurs deux filles, Jessica (5) et Jennifer (6) et leurs trois fils Jérôme (2), Jonathan (3) et James (4).

NOMBRE DE TOURS DE PAROLE (TOTAL : 205 TP)

Interactions transcrites selon la convention ICOR

Code de transcription des différentes langues

le français	A	: script
le créole	C	: italique
le palikur	B	: gras
le portugais	D	: surlignage en gris
langue indéterminée	E	:
l'anglais	F	: surlignage en gris foncé
traduction		: en bleue
Emprunt de langue (créole)		: surlignage en jaune

1[4A] JAMES il a mélangé le riz de papa et toi

- 2[1E] KELLY *hummm (oui)*
- 3[4AC] JAMES *paracétamol(.)<((en créole)) mo trouvél (.) mo poté dlo bay to (.) mamae gadé to wè sé moun ka bien roulé(0.2) yé pa ka dépasé ligne hein/> (Du paracétamol, je l'ai trouvé, je t'ai amené de l'eau, maman regarde tu vois les gens conduisent bien ils ne dépassent pas la ligne hein !)*
- 4[1A] KELLY *ouais*
- 5[4A] JAMES *<((en français)) oui mais toi tu dépasses quand tu roules (.) tu dépasses la ligne c'est quand y a aucune voiture que là tu peux les dépasser (.) t'as vu regarde deux centimètre (0.2)>*
- 6[1A/C] KELLY *laisse la je vais regarder (bruit + aboiements de chien) (0.6) <((en créole)) to pa ka manjé/ ((la mère s'adresse au père)) (Tu ne manges pas?)*
- 7[7C] PER *mo ja manjé tout a lèr (J'ai déjà mangé tout à l'heure)*
- 8[4C] JAMES *(0.3) mo mété tro bokou dlo pa vrè mamae (J'ai mis beaucoup d'eau maman)*
- 9[1C] KELLY *i fè matété (0.2) (ça a fait du matété)*
- 10[5C] JESSICA *ki moun ki mété débroussailleuse a la / (Qui a mis la débroussailleuse ici ?)*
- 11[4E] JAMES *jonathan/*
- 12[2A] JEROME *<((en français)) c'est papa>*

13[4A] JAMES quoi/

14[2A] JEROME c'est papa ((aboiements de chien))

15[1C] KELLY <((en créole)) *jessica pa vini mangé*> (*jessica ne vient pas manger*)

16[2C] JEROME *i ka dronmi (0.2)* (*elle est en train de dormir*)

17[1C] KELLY *ki mirak jodla kaz a Kalm* (*Quel miracle aujourd'hui la maison est calme*)

18[2C] JEROME *a normal paske jodla pa gen anyen pou fè / kaz a calm* (*c'est normal, parce qu'aujourd'hui il n'y a rien à faire, la maison est calme*)

19[4C] JAMES *jérôme to ka joué* (*Jérôme tu joues*)

20[2C/A] JEROME *non pas enko mo ka joué talò (.)* <((en français)) *ce soir*> (*non pas encore tout à l'heure, ce soir*)

21[5C] JENNIFER <((en créole)) *to kontan sa mizik a/* (*Tu aimes cette musique là*)

22[1C] KELLY *i pa djè bon* (*Ce n'est pas terrible*)

23[5A] JENNIFER humm c'est bon (0.2) (*Oui c'est bon*)

24[1C] KELLY *jennifer mangé kan mèm vit fè/* (*Jennifer mange vite fait quand même ?*)

25[3A] JONATHAN <((en français)) *attends james(.) ça a commencé/*>

26[4A] JAMES ouais attends

27[3E] JONATHAN bay/(0.1)

28[5C] JENNIFER <((en créole)) mo té la ba mo té ka manjé bèf> (quand j'étais là bas je mangeais du bœuf)

29[2C] JEROME é to pa poté bay mo/ (Et tu ne m'en as pas apporté ?)

30[5C] JENNIFER mo ké mennen ((abolement de chien)) (j'en amènerai)

31[1C] KELLY to staj a arété la / (Ton stage est terminé là !)

32[2C] JEROME jennifer pa gen lekol(.) to pa kalé lékol enko /((abolement de chien)) (Jennifer n'a pas école, tu ne vas plus à école ?)

33[5C] JENNIFER mo en vakans ((abolement de chien)) (Je suis en vacances)

34[1C] KELLY pou tout le monde pa vrè (pour tout le monde, c'est pas vrai !)

35[5C/A/C] JENNIFER sé premiè anné yé té arété <((en français)) un peu plus : (.) loin <((en créole)) aprè yé di yé gen lékol toujou> (Les premières années ils ont arrêté un peu plus tard après ont leur a dit qu'il y avait école toujours)

- 36[2C] JEROME a ki moun sé premié anné / a pas sé ti jeun la/
(Qui sont ces premières années ? ce ne sont pas les petits
jeunes là ?)
- 37[5C] JENNIFER wè sa moun ya pati (oui ils sont déjà partis)
- 38[3C] JONATHAN po// sa timoun ya fò(.) mo ka rigolé di yé (oh lala !
ces enfants sont forts, je rigole d'eux)
- 39[5C] JENNIFER mo pran babié ké yé (je me suis disputé avec eux)
- 40[1C] KELLY to ka babié (tu te disputes)
- 41[5C/A/C/A/C/A/C] JENNIFER to wè (.) jédi (.) jédi aprè midi to wè
(.) aprè sa mo soti deró(.) aprè sa to wè i gen oun ti boug de
mana to wè di cayenne mèm i alé lékol mana i gen so
kopine gen tout bèt (.) mo palé kél nou fè konèsans aprè
mo té ka palé ké tiboug a to wè kom ami to wè aprè, aprè claudia
di di <((en français)) jennifer viens >/ mo di kisa mo fè enkò
aprè claudia dit to ké chaché problem / mo di ki problem enkò
mo ka chèché mo jis palé ké ti boug a ti boug a gen kopine(.)
aprè ti boug a di <((en français)) qu'est ce qu'elle veut
elle/ pourquoi elle te dit ça/ ouais elle est méchante avec
toi(.) tout le monde est méchant avec toi/ (.)><((en créole))
i senti ke mo ka soufè hen (.) mo expliké gadé ((bruit de
couverts)) mo expliké ti boug a (.)> <((en français)) si j'ai
fait quelque chose que j'ai rien fait et bin c'est ma
faute de tout le monde/ (.)> <((en créole)) mo jis fè konèsans
ké roun ti boug senpa (.) a roun ami i gentil(.) i senpa
(bruit))
- (Tu vois jeudi, jeudi après midi, tu vois, après je suis
allée dehors et après il y a un garçon de Mana tu vois de
Cayenne même, il a été à l'école à Mana, il a sa copine et
tout, j'ai discuté avec lui, on a fait connaissance après je lui
parlais tu vois comme a un ami tu vois, ensuite Claudia a dit
« Jennifer viens » ! je lui ai demandé ce que j'avais fait encore,
après Claudia a dit « tu cherches des problèmes ? Je lui ai

répondu « quel problème que je cherche encore je parlais juste au garçon il a déjà sa copine, après le garçon a dit » « qu'est-ce qu'elle veut elle ? Pourquoi elle te dit ça ? Ouais elle est méchante avec toi, tout le monde est méchant avec toi ! » Il a senti que je souffrais, je lui ai expliqué, j'ai expliqué au garçon « si j'ai fais quelque chose que j'ai rien fait et bin c'est ma faute, de tout le monde. J'ai juste fais la connaissance d'un gars sympa, c'est un ami, il est sympa (bruit)»

42 [5C] JENNIFER *merkredi nou pati(.) claudia que mo nou pa janmen palé ké claudia (.) mo pa ouvè mo bouche pou li mo/ (nous sommes partis mercredi Claudia et moi nous ne nous sommes pas adressées la parole, je ne lui ai pas adressé la parole)*

43 [2C] JEROME *a ki moun sa claudia a/ (C'est qui cette Claudia !)*

44 [5C] JENNIFER *aprè sa mo di (.) mo té fayi abandoné (.) sa moman mèrkredi jedi vendredi kon sa mo pa mèm té ké alé mana mo té ké rété a mo kaz hein (.) mo té fayi abandoné hein (après ça j'ai failli abandonner, ces jours là mercredi, jeudi vendredi je ne serai même pas allée à Mana, je serai restée chez moi hein, j'ai failli abandonné hein)*

45 [3C] JONATHAN *((en train de jouer au jeu vidéo)) bay mo voyé plein armé(.) ah ah mo ka fini bay / ah ah moo ka fini éh yes :: / (bay, j'ai envoyé plein d'armées, ah ah, je termine bay ! ah ah je termine hé yes...!)*

46 [2C] JEROME *i gannyé (Il a gagné)*

47 [5C] JENNIFER *alò mo di ti boug a mo pa gen ami vrè ami mo pa gen (.) hmm aprè i di konsa <((en français)) ils se servent de toi/ on dirait (.) toi t'es gentille ça me fait mal (.) t'es trop gentille avec eux.> <((en créole)) mo di ok.> (Alors j'ai dit au garçon que je n'ai pas de vrai ami après il a dit « ils se servent de toi », on dirait, toi*

t'es gentille ça me fait mal, t'es trop gentille avec eux, je lui ai dit ok.)

- 48[2A] JEROME <((en français)) james tu sais pas si il est avec son frère hein>
- 49[4A] JAMES mais c'est vrai il arrive enfin pourquoi il joue/
- 50[2A] JEROME tu peux jouer avec d'autres amis tu sais (.) mais à deux
- 51[4A] JAMES je suis gentil avec les gens mais ::
- 52[5A] JENNIFER pas tout le temps
- 53[4A] JAMES oh bay tu m'énerves jonathan
- 54[3A] JONATHAN maman heu:
- 55[5C] JENNIFER <((en créole)) *avan mo té ka palé ké claudia (.) aprè mo pa té ka palé ké claudia enkò i ka fè moun chié sa gro fanm makak a*> (Avant je parlais à Claudia, après je ne lui parlais plus elle embête le monde cette grosse « macaque »)
- 56[2A] JEROME <((en français)) c'est pas bien de dire ça hein/>
- 57[5C] JENNIFER <((en créole)) *sa gro(.) gro zié a ((rire))*> (0.1)
(Cette grosse avec ces gros yeux ah ha ah !)
- 58[1C] KELLY *mo pa envi mangé (je n'ai pas envie de manger)*

- 59[2C] JEROME *gro wéy (.) gro wèy (0.2) gro wéy (Gros yeux, gros yeux... gros yeux)*
- 60[5C] JENNIFER *tout manièr mo pa bien avek claudia (.) claudia pa ka gadé mo hein/ (de toutes les manières je ne suis plus bien avec Claudia, elle ne me regarde plus)*
- 61[2C] JEROME *gro wèy (0.2) gro wèy (gros yeux, gros yeux)*
- 62[5C/A/C] JENNIFER *et mo espliké <((en français)) tu vois elle me dit ça parce qu'elle veut des enfants pour elle tout seule> <((en créole)) i pa lé mo palé ké tout moun di oun manièr(0.2 [mè claudia mo remarké i sa oun manipulatrice se fanm a i ka servi moun kon oun chien>] (Et j'ai expliqué « tu vois elle me dit ça parce qu'elle veut des enfants pour elle tout seule » elle ne veut pas que je parle avec tout le monde de quelque manière qu'il soit, mais Claudia j'ai remarqué que c'est une manipulatrice cette femme, elle se sert des gens comme si c'était des chiens).*
- 63[3A] JONATHAN [*<((en français)) c'est qui qui a gagné/>*]
- 64[4A] JAMES *c'est mon équipe qui a fait ça/*
- 65[3A] JONATHAN *non*
- 66[5C] JENNIFER *<((en créole)) mo gadé a té mo wèy (.) mo pa té pouvé gadé en ba paske soley a(.) mo wéy té ka fè mal (j'ai regardé c'était mes yeux, je ne pouvais plus regarder en bas à cause du soleil, mes yeux me faisaient mal)*
- 67[3A] JONATHAN *<((en français)) où sont tes personnages/> (.)*
- 68[4C] JAMES *awa (non)*

- 69[1C] KELLY <((en créole)) jodi a mo pé pa manjé bokou hein(.)
mo vent ka fè mo mal> (aujourd'hui je ne peux pas
manger beaucoup, mon ventre me fait mal)
- 70[5C] JENNIFER mo osi mo pa pouvé mangé bokou mo laissé ou tout
ti bi la (.) (moi aussi je ne peux pas mangé beaucoup il m'en
reste un petit peu là)
- 71[3A] JONATHAN <((en français)) diversion james (.) je fais
diversion avec le gros ballon>(.)
- 72[4A] JAMES ok je fais diversion pour toi
- 73[2A] JEROME et boum// dans ta face/ ((rire))
- 74[4A/C/F] JONATHAN j'te dis bon ballon ((rire)) bon ballon <((en
créole)) (.) mo di ou(.) wè mo pédi conte dé man (bon ballon j'te
dis , ouais j'ai perdu contre deux « man »)
- 75[2A/C] JEROME <((en français)) contre deux (.) deux autres
personnes (.) pendant ce temps là> <((en créole)) mo ka mangé
mo lajan> (pendant ce temps là je mange mon argent)
- 76[3A] JONATHAN <((en français)) pourquoi t'as envoyé celui là>
- 77[4A] JAMES j'arrive pas/
- 78[1C] KELLY <((en créole)) jodla tout moun kalm an yé koté> (.)
(aujourd'hui tout le monde est tranquille chez eux)
- 79[5A] JENNIFER <((en français)) dis moi [(inaud.)]>

80[2C] JEROME <((en créole)) *mamae déjà posé mo sa késion a mo di non/* (maman m'a déjà posé cette question je lui ai dit non !)

81[3A] JONATHAN *diversion/* (.)

82[1C] KELLY *i koumansé fè mo mal enkó* ((abolements de chien + chants des enfants)) (0.2) (ça recommence à me faire mal encore)

83[3C] JONATHAN *sa fini* (.) *fini bwoay/* (c'est terminé, terminé bwoay !)

84[3/4A] JONATHAN/JAMES *Ouhé ::::::::::///*

85[3A] JONATHAN <((en français)) ils sont finis / (.) pourquoi il nous donne pas directement kis (.) james on change d'équipe/>

86[4A/C] JAMES *awa moi je garde mon équipe bay* (.) c'est mon équipe qui gagne

87[3A] JONATHAN *regarde je t'envoie encore* (0.1) ((abolements de chien))

88[4A] JAMES *j'arrive oh*

89[5C] JENNIFER <((en créole)) *bèt a ka chouté> poww :: towww ::/*(le truc tire pow. towww.. !)

90[3A] JONATHAN <((en français)) oh merde c'est bloqué (0.2) bonhomme de neige bonhomme de neige/> (0.2) ((abolements de chien))

- 91[1C] KELLY <((en créole)) *sé timoun yan ja rentré a sa lèr a*>
 ((aboiements de chien)) (Ces enfants là sont déjà rentrés à
 cette heure là)
- 92[3A] JAMES <((en français)) *envoie beaucoup envoie beaucoup*>
- 93[4A] JONATHAN *oh quand c'est nous qui gagnons/*
- 94[3A] JAMES *c'est nous qu'à gagné/*
- 95[4A] JONATHAN *tu m'énerves/ mais faut que l'on gagne cette boite
 james man (chant de coq)*
- 96[1C] KELLY <((en créole)) *zot jé a ka fè mo portab pa ka fonksioné
 annan wathsap (.) a pou mo acheté oun tablet pou james hein
 paske la mo bizwen mo bèt wathsap pou mo palé ké moun*> (Vos
 jeux sur mon portable font qu'il ne fonctionne plus sur
 wathsap , il faut que j'achète une tablette pour James hein ,
 parce que là j'ai besoin de wathsap pour parler avec des
 gens)
- 97[4E] JAMES [(inaud.)]
- 98[3A] JONATHAN <((en français)) *dernier boum/ dernier boum*>
 ((bruit))
- 99[1C] KELLY <((en créole)) *mo senti mo kó mal/ (bruit) mo pa savé
 si a mo diabèt ki ka fè sa (.) mo pa savé ((bruit de fond))
 (.) ramassé (.) souliè a ramassél*> (je me sens pas bien, je ne
 sais pas si c'est mon diabète qui me rend comme ça je ne sais
 pas..., ramasse, les chaussures ramasses-les)

100[3A] JONATHAN <((en français)) diversion du cercle géant/ ohh ::/
diversion ::// ((rire)) oh mais tu fais même pas de
diversion tu attaques directe man>

101[4A] JAMES oh j'envoie pour sauver la princesse d'accord

102[3A] JONATHAN attends je vais changer tous mes trucs je vais
mettre que des maisons bariolées là des trucs

103[4A] JAMES oh/ prend la maison avec des trucs ((bruits))

104[3A] JONATHAN je prends la maison avec des bombes aussi

105[4A] JAMES quelle maison qui a des bombes/

106[3A] JONATHAN allons james (.) tu vas voir

107[4A] JAMES oh t'as pris la mienne et la petite cabane dégonflée
là/

108[3A] JONATHAN oui avec plein de bombes

109[4A/C/A] JAMES comme ça toi tu vas envoyer la cabane dégonflée (.)
tu vas envoyé la cabane là et moi la cabane j'envoie là (.)
<((en créole)) *mais pou ayen cette cabane / ((rire)) yé
ké gagné:>* <((en français)) oh bay t'as triché/> (mais
elle est pour rien cette cabane, ha ha ! (rire) ils vont
gagner) (mais pour rien cette cabane ! ha ha (rire) ils
vont gagnés ..)

110[3A] JONATHAN oh moi j'accepte pas les tricheurs moi/ on voit
quelque chose qui est mou hein

111[4A] JAMES derrière (.) diversion avec ces bombes là/

112[2E/C] JONATHAN aïe aïe aïe/ <((en créole)) éklaté mo mèzon>
 ((rire)) (aïe aïe aïe ! éclate ma maison)

113[4A] JAMES <((en français)) dit a qu'il faut arrêter le
 le (0.2)>

114[3A] JONATHAN ((bruit)) (.) ça fait trop là hein /

115[4C/A] JAMES awa (.) awa (non, non) ça fait trop oh bay/ ça
 fait trop ((rire)) (.) l'orage//

116[2C] JEROME <((en créole)) zot pédi/> (vous avez perdu ?)

117[3A] JONATHAN <((en français)) oh ouais ils ont envoyé cinquante
 squelettes i/>

118[4A] JAMES quoi /

119[3A] JONATHAN cinquante squelettes /

120[4C/A] JAMES hm hm (non) dans le truc y a quatorze squelettes

121[3A] JONATHAN oui mais si on améliore/

122[4C] JAMES <((en créole)) zot ka pédi là> (vous perdez là)

123[3A] JONATHAN <((en français)) oh je vais changer d'équipe man /
 oh je vais remettre mon ballon>

124[4A] JAMES je vais mettre tous les éh ::: je peux tirer la
 cabane des chevaliers /

125[3A] JONATHAN c'est toi i/
126[4A] JAMES ok jonathan on y va/
127[3A] JONATHAN attends/ attends /
128[4A] JAMES oh non / misère j'ai combattu avec :: je suis allé
dans l'arène ligne quatre
129[3A] JONATHAN tout seul/
130[4A] JAMES ouais
131[3A] JONATHAN sans équipe/
132[4A] JAMES sans équipe
133[3A] JONATHAN t'es pas allé dans l'évènement / james t'es prêt/
134[4A] JAMES je suis en train de jouer à un autre jeu j'ai même
pas fait exprès de toucher le truc/
135[3A] JONATHAN james on s'est battu contre un français/supersonic
((bruit))
136[2A] JEROME ((rire)) oh lala/ ((bruit de fond de la tv))
137[1A] KELLY je fais là/ ((bruit))

138[4A] JAMES maman tu m'as donné le courage à avancer ((rire))
 (.)jonathan quand on va commencer/

139[3A] JONATHAN tu commences là/

140[4A] JAMES mais pas encore/ je t'attends j'ai déjà terminé

141[3A] JONATHAN éh /je regardais quelque chose

142[4A] JAMES jeu vidéo

143[3A] JONATHAN j'arrive/ j'arrive/

144[4C/A] JAMES ((rire)) jonathan/ jonathan/ mamae bay <((en créole)) mo>
 <((en français))le soutien d'avancer jusqu'au bout>

145[1E] KELLY ((éternuements))

146[4C/A/C] JAMES <((en créole)) gadé mamae mo ké jonathan nou ka (.)
 gadé/ mo ké jonathan (.) gadé jonathan ké mo(.) noun tou lé
 dé la> <((en français)) envoie moi plein> <((en créole))
 bèt/> ((Regarde maman Jonathan et moi, regarde Jonathan et
 moi) envoie moi plein de choses)

147[2A/C] JEROME <((en français)) je t'ai envoyé plein de <((en créole))
 bèt bay (.) éh/ sa mounia gen éklèr tout bèt oui> (je
 t'ai envoyé plein de choses éh/ ces gens ils ont des éclairs
 et tout)

148[3C] JONATHAN awa yé pa gen/ (non ils n'en ont pas !)

149[4C/A] JAMES awa <((en français)) jonathan tu m'aides pas là>

150[3A] JONATHAN j'taide attends je cherche une stratégie là (.) tu
sais pas c'est quoi le mot stratège/

151[2C] JEROME <((en créole)) james mèm pas savé a kisa stratègi
sa boug ka bat ké fransè a> (James lui-même ne sait pas ce que
c'est une stratégie, ce gars là se débat avec le français)

152[4C/A] JAMES nou ka gannyé nou ka gannyé/ nou ka gannyé nou
ka gannyé hein/ <((en français)) douze heures/ il nous reste
douze heures jonathan>

(On gagne, on gagne ! on gagne, on gagne hein !)

153[1A] KELLY <((en français)) bonjour/ hein// i la (.) jessica !
(Bonjour elle est là)

154[4A] JAMES jessica//

155[1A] KELLY y a quelqu'un pour toi//

156[3A] JESSICA c'est qui /

157[1A] KELLY c'est qui éh ben sort de ta chambre/

158[6A] JESSICA ((rire))

159[1C] KELLY <((en créole)) alé dépéché ou/> ((bruits
d'aboiments))

160[6A] JESSICA <((en français)) ah oui c'est le papa d'esther>
(aboiments))

161[1A] KELLY ((aboiments)) oh :: max (le chien) arrête/

162[4C] JAMES <((en créole)) *mamae mo pa ka tandé ou*> ((aboielements))
(Maman je ne t'entends pas)

163[1C] KELLY *sa chien a mèm/ (ce satané chien hein !)*

164[6A] JESSICA <((en français)) mais je l'ai déjà/>

165[4A] JAMES ta carte

166[3A] JONATHAN c'est quoi/

167[A] JESSICA c'est un truc euh :: épreuve anticipée orale de français année deux mille dix sept (.) heu :: je dois écrire mon nom ça été signé par ma heu :: professeure et le proviseur.

168[1A] KELLY c'est à toi/

169[6A] JESSICA ouais mais je l'avais déjà mais le proviseur n'avait pas signé

170[1A] KELLY aah : ben il s'est trompé

171[6A] JESSICA alors *mamae/*

172[3C] JONATHAN <((en créole)) *kisa i gen mamae/*> (qu'est-ce qu'il y a maman ?)

173[6C] JESSICA *koté ou portable/ (.) passé mo to portable ti fi a ké aplé (où est ton portable, passe moi ton portable, la fille va appeler)*

- 174[1C] KELLY *mo portable koté james (.) james ka joué so bèt (mon portable est avec James, il l'utilise pour jouer)*
- 175[6C] JESSICA *mo kontan tout bèt cher (.) ben léssé mo joué soccer non/ c'est le cœur (.) c'est l'amour qui fait vivre*
- 176[5E] JENNIFER *ha ha/*
- 177[6CA] JESSICA *si to pa gen amour mèm si to ka viv i pa gen anyen (.) nous sommes amours (si tu n'as pas d'amour, même si tu vis, ben y a rien)*
- 178[5C] JENNIFER *((chants)) sa sac i kom naëla so pa/ (ce sac ressemble à celui de Naëla)*
- 179[6AC] JESSICA *oui mamae/ to konnié to vin la koté nou (Oui maman ! tu as frappé tu viens là avec nous)*
- 180[1C] KELLY *mo do ka fè mo mal a pou sa (j'ai mal à mon dos c'est pour ça)*
- 181[6C] JESSICA *mamae a ki sa sa bèt a (.) a oun fluo ki la (maman qu'est ce que c'est ça, c'est un fluo qui est là)*
- 182[5C] JENNIFER *mamae di kon sa sa bizar (.) kaz a kalm (maman a dit que c'est bizarre, la maison est calme)*
- 183[6C] JESSICA *non(.) non mo pa lé ou vié bèt / ah :: a sa (non, non je ne veux pas de ton vieux truc ! ah .. c'est ça)*
- 184[5E] JENNIFER *((bruit))*

- 185[6C] JESSICA *mamae gadé (.) tout bèt limen toujou i (Maman regarde, tout est toujours allumé)*
- 186[5C] JENNIFER *mamae di kon sa kaz a vin kalm pour une fois (maman a dit que la maison est devenue calme pour une fois)*
- 187[6C] JESSICA *ki machen kaz vin kalm (.) mo révisé mamae/ mo révisé telman (c'est quoi cette histoire que la maison est devenue calme, j'ai révisé maman! j'ai tellement révisé)*
- 188[5C] JENNIFER *ah a dé selman ki mo po ko touché (.) mouchié a di. (0.2) [(inaud.)] mo krè mouchié pé ké fè kon flora i ké fè kon naëla (ah c'est deux seulement que je n'ai pas encore revu, le monsieur a dit ... je crois qu'il ne fera pas comme flora, il fera comme Naëla)*
- 189[6C] JESSICA *((chants)) (.) mè mo té déjà gen sa bèt a (.) madanm a (.) paské bèt madanm an (.) a madanm ké nou ki fèl (.) a pou sa nou savé, nou gen mèm bèt ké madanm a (mais je l'avais déjà ça, la dame, parce que nous l'avons fait avec la dame, c'est pour cela que l'on sait, on a la même chose que la dame)*
- 190[2C] JEROME *gadé mo(.) si mo laché mo chivé gadé koté i ka rivé/ (regarde moi, si je lâche mes cheveux regarde où ils arrivent!)*
- 191[1C] KELLY *i bon pou koupé chivé a (ils sont bons à être coupés ces cheveux)*
- 192[2C] JEROME *awa (non)*
- 193[6C] JESSICA *to presk ka sanblé to wè kom sé garson américain a (.) mè i ka manké oun tibi pli long (tu vois tu*

ressemble presque à un jeune américain, mais il faudrait qu'ils soient un peu plus longs)

194[1C] KELLY *mo pa kontan mété linet a en mo wéy (je n'aime pas mettre les lunettes sur mes yeux)*

195[6C] JESSICA *mè i obligé mae/ en plus i ka fè to tout joli/ (mais tu es obligée maman ! en plus tu es toute jolie avec)*

196[1C] KELLY *abon/*

197[6C] JESSICA *bon boug (.) to pa sa oun fanm pou gadé to kó/ (bon mec, tu n'es pas une fille pour te regarder comme ça)*

198[5C] JENNIFER *si a té mo mo té ka achté oun linet kom louisiane so pa (si c'était moi je me serais acheté des lunettes comme Louisiane)*

199[6C] JESSICA *non mè mo mo osi a pou mo poté linèt mè mo pa : poté non/ mounia di konsa medecin infirmière di la ba (.) a tout tan pou to poté linet (.) mo di wè mo té ka poté (.) mo jamè poté lunet mo té achté paske bèt a té zéro pou mo(.) mo wè oun tout piti bèt karé la (moi aussi, moi aussi je devais porter des lunettes mais j'en porte pas ! je dois les porter tout le temps selon les personnes, le medecin et l'infirmière de là bas je leur ai dit oui que j'en ai porté, j'en ai jamais porté celles que j'ai acheté car elles étaient zéro pour moi)*

200[1C] KELLY *a pou alé a bet é kasino (.) a pou alé optik médikal (il faut que tu ailles à truc là casino, il faut aller à « optique médical »)*

201[6C] JESSICA *a pou alé optik (.) a pa pou alé kasino mo ké alé oun jou paské gen dé jou mopa ka wè klèr non mae/ mèm kon mo*

a lékol (.) mo ka wè flou flou flou (.) surtout ki mo kontan assise dèyè (il faut aller à optique , il ne faut pas aller à casino, j'irai un jour parce qu'il y a deux jours que je ne vois pas clair maman ! même quand je suis à l'école, je vois flou, flou, flou surtout que j'aime m'asseoir derrière)

- 202[1C] KELLY *i bon ti biskui a/ (Ils sont bons les biscuits?)*
- 203[6C] JESSICA *mo ka mangél i bon (je le mange c'est qu'il est bon)*
- 204[5C] JENNIFER *mo kontan sa biskui a/ (j'aime bien ces biscuits)*
- 205[6A] JESSICA <((en français)) on chante pas la bouche pleine>

Annexe 6e : Chez Béatrice

Village Philogène _ Famille de Béatrice_ 08/10/2017_ Int 1

Interaction entre deux personnes, une mère et son fils d'une durée de 2:03 minutes d'enregistrement, retranscrite le 08/10/2017 et traduite par Labonté Stéphanie.

Participants : la mère, Béatrice et le fils, Jean-Philippe.

NOMBRE DE TOURS DE PAROLE (TOTAL : 11TP)

Interaction transcrite selon la convention ICOR

Code de transcription des différentes langues

le français A : script
le créole C : italique
le palikur B : gras
le portugais D : surlignage en gris
Langue indéterminée : E
traduction : en bleue
Emprunt de langue (créole) : surlignage en jaune

1 [1**A/B**] BEATRICE eh ben oui hein(0.4) **ig twik akiw** (Eh ben oui hein, il est encore parti)

2 [2**B**] JEAN-PHILIPPE **maki/** (Pourquoi ?)

3 [1**B**] BEATRICE **mag twi(.) ivouknin iramna** (Il est parti couper les feuilles)

4 [2**B**] JEAN-PHILIPPE **makiw ivouknin iramna/** (Pourquoi couper les feuilles ?)

5 [1**B**] BEATRICE **Ig ivouknin iramna kada ounihinrin payt no** (0.2) **payt ga komune** (il coupe les feuilles pour changer la maison... maison de la commune (carbet communautaire))

6 [2**B**] JEAN-PHILIPPE **ah iningain** (ah d'accord)

7[1B] BEATRICE ya (oui)

8[1B] BEATRICE kit pis/ (où vas-tu ?)

9[2B] JEAN-PHILIPPE [(inaud.)] ((bruit de fond)) (0.6) mayh/ (maman)

10[1B] BEATRICE peyva/ (qu'est-ce qu'il y a?)

11[2B] JEAN-PHILIPPE Adam ouranin kabetiw (Adam attend dedans)

12[1B] BEATRICE nah awna pit ran/ igis ta iwèrmnin iramna to rann
 avigwarinn ma pis ka timap / ((bruit)) (0.3) kuwanèk ig
 danuh aka pwipka gabèt (0.15) ((bruit de fond))
 (Je t'ai dit comme ça ! Ils vont chercher des feuilles là
 bas dans la rue, mais tu ne comprends pas ?! ((Bruit))
 demain il arrivera vers la fin de la journée)

Annexe 6f : chez Natacha

Village Espérance 2_ Famille de Natacha_ 28/11/2017_ Int 1

Interactions d'une durée de **49 min37s**, entre une mère, ses deux enfants (enfants 1 et 2), une nièce et un bébé (Enfant 3), retranscrit et traduit par Mickaëlle Michel (ILM à Saint-Georges)

Participants : Natacha (1), le fils de 12 ans (3, Nicolas), sa fille de 8 ans (2, Sonia), le bébé (4) et sa nièce (5, Corinne).

NOMBRE DE TOURS DE PAROLE (TOTAL : 105 TP)

Interactions transcrites selon la convention ICOR

Code de transcription des différentes langues

le français A : script
<i>le créole</i> C : italique
le palikur B : gras
le portugais D : surlignage en gris
Langue indéterminée : E
traduction : en bleue
Emprunt de langue (créole) : surlignage en jaune

1 [1**B**] NATACHA **ig awana avit pis diuhe aypa nah myavad**
(Il a dit avant que tu reviennes je suis déjà mort)

2 [3**B**] NICOLAS **asa ayhbukan .tsk** (Donne-moi un bisou.tsk)

- 3[2B/A] SONIA **pawase ig awna** <((en français)) bisou de malheur> (Tu mens « il a dit bisou de malheur »)
- 4[1B] NATACHA **asa iw gikuxa** (Prends sa couche)
- 5[2B] SONIA **mamayh atike yeye egme wihuwse bebey awaku avanenekwa eg akabig nah nen/**
(Maman ensuite c'est ma grande sœur qui habillera le bébé car à chaque fois qu'elle le lave, il me demande de le faire, n'est-ce pas ?)
- 6[1B] NATACHA **awaku piswa ahaitkerevye** (En effet, parce que tu voulais apprendre)
- 7[2B] SONIA **mamayh ini kuxe ka nopsemahad behe/**
(Maman, cette couche est grande n'est-ce pas ?)
- 8[3B/A] NICOLAS **ini kiapiad kuxad, mamayh yeye ka wihuwasake bebey, ig awna ig ta axnete(.) ay/ ay/ mamayh!Ay mamayh nuduhya ! ((rire))** <((en français)) allé > **bebey awna nah awkevye/**
(ça c'est une grande couche, maman grande sœur ne veut pas changer le bébé, il a dit qu'il va manger d'abord. Aïe Aïe ! Maman ! Aïe mon dos ! ((Rire)). Allé bébé dit « Je me lave »)
- 9[1B] NATACHA **ku yis ka keh ku parye nukamayh gimowkan nah biuhbey(.)**
(Si vous ne faites pas ce que veut mon bébé vous aurez la fessée)
- 10[2B] SONIA **mamayh yeye ka kehkemahad/** (Maman grande sœur ne veut pas faire !)

11[3B] NICOLAS **ig keh nah axke numin(.)** (Ce qu'il mange me donne envie de manger)

12[1B] NATACHA **ikevinay/** (Ça suffit !)

13[3B] NICOLAS **no bebeyan kawa nah awnekevye yeyean ((rire))** (C'est le bébé euh. Je veux dire grande sœur ((rire))

14[2B] SONIA **mmah nah bebey (.)** **parys ka bebeymahad/** (Tu veux dire, je suis un bébé ? Tu n'es pas un bébé)

15[3B] NICOLAS **nah bebeynewa** (Si je suis un bébé)

16[2B/A] SONIA **apakwis yeye asa wyhuwasig (0.2) kwis danuh ahawkanavgik (.)** **uya pak** <((en français)) un(.) deux(.) trois> (Ça y est grande sœur, change le c'est l'heure, c'est l'heure allez on va chanter, un, deux, trois)

17[2B] SONIA **nah axte.** (Je vais manger)

18[3B] NICOLAS **mamayh bebey tihevad (.)** **payva nah keh/** (Maman le bébé pleure. Je fais quoi?)

19[1B] NATACHA **ikigi agikut gihmun** (Mets - le dans son parc)

20[2B] SONIA **ya agiku gihmun/** (Dans sa voiture ?)

21[1B] NATACHA **ya/ kabaynad** (Oui, c'est aussi bien)

22[3A] NICOLAS <((en français))bon appétit tout le monde>

23[4E] BEB ((pleurs))

24[1B] NATACHA ikevi/ nah idis pibirikut (Ça suffit, je vais le faire goûter)

25[3B] NICOLAS metekwa ig ax ini awa nah hya aytehan nopsisa bakimni ax aka atit(C'est la première fois qu'il mange ça parce que j'ai vu là bas un enfant manger avec beaucoup de piment)

26[1B] NATACHA meheh/ ive beyrewhaw axnad (Ah bon ! il fait le beau pour manger)

27[3B] NICOLAS ig ahaytke akiw (Il en veut encore)

28[1B] NATACHA pahavwi hyeg tinwow axnad(.) wahamnan nah iki pit(.) maviksaw akiw ahayitkevye. (Quelqu'un parmi vous est silencieux pour manger. Attends je te donne. Il force encore pour en avoir)

29[2B/A] SONIA ayte tiwgik usuh axne, usuh hya heneh usuh ka hyak payki nege (0.2) mataka no tino pis awna gut barayta ax(.) ka aytakem ayteke eg axwad <((en français)) quatre heures> <((en palikur)) mmah pis ikadah pis keh inegen />

(A Oyapock pendant le déjeuner, on a vu quelqu'un mais je ne connais pas. Il m'avait l'air familier, tu te rappelles la dame un jour on lui a dit « viens manger » elle ne voulait pas et vers quatre heures elle était en train de manger, tu ne ferais pas pareil ?)

30[1B] NATACHA nah nawanyewa(.) Nah piawakad (Moi c'est différent. C'est loin.)

31[2B] SONIA ik nah iwi inin/ (Je peux prendre ça ?)

32[1B] NATACHA asa iwinamu:/ ku parye pisenwa gaxnikis iwinay

paravwi hyeg gibiboha aytike (Vas-y. Hey ! Ceux qui sont sortis de table, prenez le biberon de quelqu'un)

- 33[2B] SONIA **nah iwi biboh adah un/** (Je prends le biberon d'eau ?)
- 34[1B] NATACHA **iwini iki un kiseviye agikut** (Prends le biberon mets de l'eau fraiche)
- 35[2B/A] SONIA **aysakeb nah iki/** <((en français)) soixante/> (Je mets jusqu'à combien ? soixante ?)
- 36[1B/A/B] NATACHA **iki** <((en français))cent vingt (.) <((en palikur))
ya ikevi> (Mets à cent vingt. Oui là c'est bon)
- 37[2B] SONIA **mmah kwis yis keh biboh/** (C'est bon pour le biberon ?)
- 38[3A] NICOLAS <((en français))c'est bon/ j'ai fait(.)
- 39[2B] SONIA **avanekwa nah timah (.) edeur/** (J'entends toujours. edeur !)
- 40[3B/A] NICOLAS **kawa/**<((en français)) odeur/> (Non ! c'est odeur !)
- 41[1B] NATACHA **ihi semeh awnah parykwaki/** (Oui mais n'oublie pas ! tu parles palikur)
- 42[2B] SONIA **kyriavgikan (edeur) (.)** (C'est du créole (edeur))
- 43[3B] NICOLAS **kawa parastonka** (Non c'est du français)
- 44[1B] NATACHA **pis skorova miriwk(.)egme pegni sagarahku payt** (Tu

fais la vaisselle et ta sœur nettoie la maison)

- 45 [3B] NICOLAS ihe/ (D'accord)
- 46 [1B] NATACHA nah kote kehte ayknawnama awa nah ka kahawkanwa(.)
(Je n'ai encore rien fait, je n'ai pas eu le temps jusqu'à maintenant)
- 47 [3B/C/B] NICOLAS mmah **decem** kadah vacahsad/ (En décembre il y a des vacances ?)
- 48 [1B] NATACHA ya adah bakimnayh (Oui pour les enfants)
- 49 [2B/C/A/B] SONIA aytehan agiku <((en français)) collègue>
lekol/l'école akivara awnah// ikevinay / pisme kinetihwenen aka pikagmadavu ((rire))/ Kadadh gaytak egkis awnah mahawnivyad (.)
ku lekol akivara ugestaw (.) ig ivegnutuh (0.2) ((rire))/
(Au collège les profs disent « taisez-vous ! » et toi tu étais en train de parler à ta copine ? Ah ah ah ! ((Rire)). Y en a d'autres, ils parlent beaucoup. Quand le prof tourne le dos ils parlent et ils se retournent ils me regardent (Rire).
- 50 [3E] NICOLAS ((Rire))
- 51 [2B] SONIA divet ig awnah nog awan/ (Il doit se dire, Oh ! c'est elle qui parle.)
- 52 [1B] NATACHA avanenekwa pisnen : kay mieh sagaduhya axtet(.) (Donc c'est toujours toi... Allez n'oubliez pas de nettoyer la table.)
- 53 [2B] SONIA ayan ta ken ((rire)) (C'est Ayan qui va faire ((Rire))
- 54 [1B] NATACHA iveg pis padeke ini ay(.) nah mayakte aynesaw guw ner

awaku ka gawakunsima(.) iwohow/ ka myeh sagahaku payt/

(Regarde tu as jeté ça ici. Je vais me reposer un peu. Il a trop d'énergie. Dépêche-toi ! N'oubliez pas de nettoyer la maison)

55 [2/3B] SONIA/NICOLAS **ihem** (D'accord)

56 [1B] NATACHA **pay leayge/** (Quelle heure il est ?)

57 [2B/A/B/A/B] SONIA **divet** <((en français)) deux heures> **awaku kaksah nah hya** <((en français)) une heure cinquante> (.) <((en palikur)) **mmah pis isevwe/> Ba pis himak/** (Il doit être deux heures car tout à l'heure il était un heure cinquante . Alors tu as sommeil ? Tu veux dormir ?)

58 [1B/A] NATACHA **byatrah tivik aka** <((en français)) vélo> (Bertrand est parti avec le vélo)

59 [2B] SONIA **a kiw:/** (Encore !?)

60 [1B] NATACHA **nah awni pit** (Je te l'avais dis)

61 [2B] SONIA **nah ka hya(.)iveg nusemnu ka bouclékaradiw** (Ce n'est pas mon problème. Regarde normalement nos cheveux ne sont pas bouclés)

62 [1B] NATACHA **hihi kahenema wis awna parikwaki** (Oui mais ce n'est pas comme ça qu'on dit en palikur)

63 [2B] SONIA **mamayh mmah pis ku awkevad/** (Maman tu as déjà pris ta douche ?)

64 [1B] NATACHA **pimavut** (Oui deux fois)

- 65 [2B] SONIA waxwanig ayta/ Mmani pis magipkasepka/ ((Rire))
(Emmenez-le moi. Alors à qui on voulait te marier ? ((Rire))
- 66 [3B] NICOLAS pis/ haraksepka/ ((rire)) (Toi ! on te courait
après ? ((Rire))
- 67 [1B] NATACHA tu/ yuma pitun pis/ mataka ig ka axbe (Oh ! mais tu
n'as pas de ventre toi ! Il a mangé mais on ne dirait pas.)
- 68 [5B] CORINNE egme nathacha akevad ta gut esther(.) (Et Nathacha
est allée se plaindre chez Esther)
- 69 [3B] NICOLAS kawa nah merenbi(.) egan ay ayavun(.) (Non j'avais
honte. Je n'ai pas dis c'est elle qui m'a posé la question)
- 70 [5B] CORINNE nah ka awna ariknawnama awaku: (0.2) sander myatevun
ayteke nah awna git miniw nuru-nah ka cythiaman/ (Je n'ai rien
dis parce que ... Tu sais sander m'a embêté et je lui ai répondu,
laisse -moi je ne suis pas Cythia !)
- 71 [3B] NICOLAS mmahki inenegnad eric gukak pisamu igme prya gukak
pegni(.) (C'est une histoire compliquée car Eric s'est mis
avec ta petite sœur et Prya s'est mis avec ta grande sœur.)
- 72 [5B] CORINNE ig uyma gihayo/ (Mais il n'avait pas une femme ?)
- 73 [3B] NICOLAS ig kadahan (Si il en a)
- 74 [5B] CORINNE mmahki inegenikwe/ (Eh bien alors c'est quoi cette
histoire ? N'importe quoi !)
- 75 [3B] NICOLAS mmahki ig tihevad akiw/ kaba ig axwadman kwis/
(Pourquoi il pleure ? il n'a pas déjà mangé ?)

76[5B] CORINNE **divet ig ka kabihi.** (Si mais il n'est peut être pas rempli)

77[1B] NATACHA **ikeviku/** (Eh ça suffit !)

78[3B] NICOLAS **kiney gitasga/** (Où se trouve son bol ?)

79[1B] NATACHA **iwasa ay (.) inuh ini pis hya ayge** (Regarde par là, soulève ça et tu le trouveras)

80[3B] NICOLAS **mmah ini(.)** (C'est celui là)

81[1B] NATACHA **kawa :: ikevinamu** (Non .. eh arrête)

82[5B] CORINNE **kuwi pis tyhaksekbde Panivya/** (Alors tu as fait pleurer Panivya !)

83[1B] NATACHA **nah tima egko awnah mmahki pis keh inegen/ pis hyak ku ig kahayo** (Il paraît qu'elle t'a dis pourquoi tu fais ça ? Alors que tu sais qu'il a une femme)

84[3B] NICOLAS **kuwi nah ahapo abet inegen** (Alors je suis seule à être prise dans cette histoire)

85[1B] NATACHA **pis pahavu (0.2) tu/ mmah pis mativwe/ pis arehwakev/** (tu es seule. - Eh ! Tu as vraiment faim, tu veux qu'on joue avec toi ?)

86[3B] NICOLAS **nah hya matakabe Prya pes aka pahavu hieg** (J'ai l'impression que Prya sort avec untel)

87[1B] NATACHA **nutuhbe hawta** (J'ai l'impression aussi)

- 88 [5B] CORINNE **ku eg ka pes gikak(.) mmahki eg kamax giwaku /** (Si elle ne sort pas avec lui, pourquoi elle lui tient la main ?)
- 89 [3B/A] NICOLAS **Iinige namu** caché (C'est un amour caché)
- 90 [5B] CORINNE **Amoka ka ayamwa /** (Il ne faut pas se cacher !)
- 91 [3B/C/A/B] NICOLAS **yis ivuhe aka rexo/réchaud** (.) **kuwin yuma gaz** (.) **yua un awehne** (Vous êtes tellement habitués avec la gazinière et quand il n'y a pas de gaz, pas d'eau chaude)
- 92 [1B] NATACHA **kabaysa, kabaysa yuma un(.)** (Doucement, doucement il n'y a pas d'eau)
- 93 [3B] NICOLAS **mmah apa kavusepkevad** (ça a déjà commencé)
- 94 [5B] CORINNE **kuwis ig ateke** (Ah ah ah ah et voilà le tour est joué)
- 95 [1B] NATACHA **kwis/ tu/ madikte givitiw axwad(.) gisemnu(.) giwtiak** (Allez c'est bon ! oh ! tout son corps a mangé même ses cheveux, ses yeux)
- 96 [2B] SONIA **tu/ ig ka axadwa kyesadman** (Oh ! il n'a pas beaucoup mangé)
- 97 [1B] NATACHA **pis sukorova mirik kwis/** (Tu as déjà fais la vaisselle ?)
- 98 [2B] SONIA **koteradu** (Non pas encore)
- 99 [5B] CORINNE **prya ayavun** (.) **mmah pis pes gikak/ nah**

awna kawa/ (Prya me demande : tu sors avec lui ? Je lui ai dis non !)

100 [3B] NICOLAS **payva ig wsaymen/ nah axwigte** (Hein ! Il ment ? Attends je vais le manger)

101 [5B] CORINNE **ayin ka ikwa wis awna aka hieg (.) kibehten hieg awna wis mehne umun** (Ici on ne peut pas parler à quelqu'un tout de suite les gens parlent)

102 [2B] SONIA **mamayh ik nah ax ini/** (Maman je peux manger ça ?)

103 [1B/C/A/B] NATACHA **ya ik adah (.) tu/ iveg xocola/chocolat gidevayw (.) ig awna payki no bakimni**

(Oui tu peux. Oh ! Regarde il y a du chocolat partout sur son front. Il doit se dire, c'est qui ce nourrisson qui mange ma crème ? La maison est finalement balayée ?)

104 [3B] NICOLAS **nah sukorovate mirik (.) mamayh mmahki negni bateke atak awke warikavgiku/** (Je vais faire la petite vaisselle. Maman pourquoi mon frère aime aller à la rivière ?)

105 [1B] NATACHA **nah ka hyak** (Je ne sais pas)

106 [2B] SONIA **ku pis yuma ig atak** (Quand tu n'es pas là il y va.)

Annexe 6g : chez la mère d'Elisabeth – interaction 1

Village Philogène_ Famille d'Elisabeth_ 28/11/2017_ Int 1

Interactions entre quatre personnes, retranscrite le **28/11/2017**. Le palikur a été traduit par Labonté Stéphanie. L'enregistrement est d'une durée totale de **0:53 secondes**.

Participants : Elisabeth (2), sa mère (3, Clara), son neveu (4, Noah), sa nièce (1, Gabrielle) et une personne non identifiée (5, XXX).

NOMBRE DE TOURS DE PAROLE (TOTAL : 29 TP)

Interactions transcrites selon la convention ICOR

Code de transcription des différentes langues

le français	A	: script
le créole	C	: italique
le palikur	B	: gras
le portugais	D	: surlignage en gris
xxx	E	: indéterminé
traduction		: en bleue

- 1[5E] XXF *to ka pati/(0.5) ((bruit)) (tu pars?)*
- 2[1C] GABRIELLE *mo molé chingome (moi, je veux un chewing-gum)*
- 3[5A] XXF pas de café/ (0.3)
- 4[1C] GABRIELLE *mo lé chingome/ (je veux un chewing-gum)*
- 5[2A] ELISABETH <((en français)) y a pas de bonbon/ [y a pas de
chips/ y a rien/]>
- 6[3B] CLARA <((en palikur)) no/ youma (.) [youma youma youma//
(ah ! il n'y en a pas, il n'y en a pas, il n'y en a pas !)>
- 7[4E] NOAH en ville
- 8[1C] GABRIELLE <((en créole)) i gen en ville> (Y en a en ville)
- 9[3B/A] CLARA <((en palikur)) kow itakwa> en ville (Pas encore aller

- en ville)
- 10[4/1A] NOAH/GABRIELLE ouah
- 11[3B] CLARA so itchwiknèy/ so manouknin(.) so manouknin/ (allez partez ! Traversez, allez traversez)
- 12[1C] GABRIELLE <((en créole)) mo(.) mo ka::> (moi, je vais...)
- 13[4C] NOAH mo(.) mo kalé ké mami en ville (Moi je vais avec mamie en ville)
- 14[3B/A] CLARA <((en palikur)) ma nah mataknnin en ville/ pastabam/ peyl na mwaka en ville/ neh na youma nou kakw > (Est-ce que moi je vais en ville ? vas voir là bas si j'y suis ! qu'est-ce que je..)
- 15[1C] GABRIELLE <((en créole)) taló mo ké dansé ké zot mami/> (Tout à l'heure je danserai avec vous mamie)
- 16[3B] CLARA <((en palikur)) ya/ pis kayak nou kak na> (tu dances avec moi)
- 17[1C] GABRIELLE <((en créole)) nathan pa ka lé//> (Nathan n'ira pas !)
- 18[3B] CLARA <((en palikur)) ouravnone> (attends là ou attends-moi)
- 19[1C] GABRIELLE <((en créole)) mo ka lé/> (j'y vais !)
- 20[3B] CLARA <((en palikur)) sou kou pis savata aité/ (.) pis savata aitéch/> (vas-y tes savates sont par terre, tes savates sont là)
- 21[2C] ELISABETH <((en créole)) mété savate pou alé> (Mets tes savates pour partir)
- 22[4C] NOAH i la/ (elles sont là !)
- 23[3B] CLARA <((en palikur)) bon sou tchwiknèy> (bon partez maintenant)

24[1C] GABRIELLE <((en créole)) taló mo ké dansé to> (Tout à l'heure
je vais danser avec toi)

25[2A] ELISABETH <((en français)) oui chérie> (oui chérie)

26[3B] CLARA humm humm

27[1C] GABRIELLE <((en créole)) ou ka aplé gaëlle/> (Tu appelles
Gaëlle ?)

28[2A] ELISABETH oui

29[3B] CLARA humm

Annexe 6h : chez la sœur d'Elisabeth – interaction 2

Village Philogène_ Famille d'Elisabeth_ 08/10/2017_ Int 2

Interaction entre six participants, retranscrite le 08/10/201. *Le palikur a été traduit* par Labonté Stéphanie. La durée totale de l'enregistrement est de 1:00 minute.

Participants : Elisabeth (2), sa sœur, la mère des enfants (5, Laure), sa mère (3, Clara), son neveu de 7 ans (4, Noah), sa nièce de 5 ans (1, Gabrielle) et sa cousine (6, Béatrice).

NOMBRE DE TOURS DE PAROLE (TOTAL : 25 TP)

Interaction transcrite selon la **convention ICOR**

Code de transcription des différentes langues

le français A : script
le créole C : italique
le palikur B : gras
le portugais D : surlignage en gris
langue indéterminée : E
l'anglais F : surlignage en gris foncé
traduction : en bleue
Emprunt de langue (créole): surlignage en jaune

- 1 [6**E**] XXX ((rire collectif))
- 2 [1**C**] GABRIELLE *to ka samblé koun mami/* (Tu ressembles à une mamie)
- 3 [2**C**] ELISABETH *to ka samblé koun mami hein* (Tu ressembles à une mamie)
- 4 [6**C**] BEATRICE *mo lanmen non* (Ma main non)
- 5 [1**C**] GABRIELLE *mo té dévan* (J'étais devant)
- 6 [2**C**] ELISABETH *xx mè vent ka entré adan so tèt* ((Chant de coq))
(Mais le vent rentre dans sa tête)
- 7 [2**C**] GABRIELLE *avant*
- 8 [6**B**] BEATRICE <((**en palikur**)) *mè timap ah :::* > (Mais écoute ahaaa)
- 9 [2**C**] ELISABETH ((rire)) *é : mè (.) é mè mamie* (éh mais, éh mais mamie)

10[4C] NOAH <((en créole)) tati/ si nou gaspiyé i pa ka konté/>
(Tatie si on gaspille ça ne compte pas)

11[5C] MER ah Cédric rivé osi a pou sa mo wè plen timoun ya (Ah
Cédric est arrivé aussi, c'est pour ça que j'ai vu plein
d'enfants)

12[2C] ELISABETH wi i vinni wi/ (Oui il est venu oui)

13[3B] CLARA <((en palikur)) ya> (oui)

14[4C] NOAH <((en créole)) tatie/ si isi nou ka séré nou pa ka tonbé>
(Tatie si on serre ici, on ne tombera pas (du hamac))

15[5C] MER ben wi paské nou pa mèm ... ((bruit)) [(inaud.)] (ben oui
parce que les autres aussi...)

16[3B] CLARA <((en palikur)) nins awagèm> (Ces hommes là)

17[2C] ELISABETH <((en créole)) i rété trwa selman moun là ba> (Il
reste que trois personnes là bas)

18[3B] CLARA <((en palikur)) pravoumoun riég aygè> (Y a qu'une seule
personne là)

19[6C/B] BEATRICE <((en créole)) moun pa ka bwè roun(.) dé> <((en
palikur)) akiw/> (Personne ne boit un, deux encore)

20[6E] XXX ((rire collectif)) ((bruit)) [(inaud.)]

21[6B] BEATRICE rinnin kwis ((bruit)) (à ce qu'il paraît oui)

22[3B] CLARA ane batakbawn (0.2) (Anne est assise avec eux)

23[2B] ELISABETH kivou gi zafè-yakis(.) gi bourèta kis madè ((rire))
(Prends d'une main, nettoisons leur brouette à tout prix)

24[6E] XXX ((rire collectif))

25[4C] NOAH <((en créole)) mo mama pa bay mo/> (Ma mère ne m'en a pas
donné)

Annexe 7 : conventions ICOR



Avis au transcripteur :

Le présent module de la convention ICOR sert à la notation des phénomènes verbaux et vocaux. Les phénomènes non verbaux (action non verbales, gestes, mimiques, etc.) font partie d'un autre module de convention.

Chaque corpus et chaque projet de recherche ont leurs propres exigences de transcription. Les usages de la Convention ICOR ne seront donc pas toujours les mêmes. Il est recommandé (et pour l'intégration d'un corpus dans la base CLAPI, il est nécessaire) de spécifier ces usages selon les trois niveaux suivants :

- *niveau de base* : y sont obligatoirement notés les changements de locuteur + les chevauchements + les pauses (indiquer la manière dont les pauses ont été mesurées : soit par utilisation d'un logiciel, soit par estimation perceptuelle) ;
- *niveau intermédiaire* : sont ajoutés au niveau de base les notations des phénomènes vocaux et les commentaires ;
- *niveau spécialisé* : les spécificités apportées à ce niveau de transcription sont définies par la thématique de recherche suivie, par exemple étude sur les pratiques de liaison, ou sur l'emploi de mots étrangers, etc.

Il convient également de fournir une liste des phénomènes supplémentaires notés dans votre transcription et non répertoriés dans la présente convention.

Lors de l'intégration d'un corpus dans la base CLAPI, ces spécifications sont à joindre dans un document séparé de celui de la transcription et des autres éléments du corpus.

Attention :

Avant toute chose, **désactivez vos mises en forme / remplacements automatiques** (espaces insécables, insert d'espaces avant les deux points) ainsi que les majuscules.

L'**alignement gauche** des paragraphes est le seul autorisé, l'alignement justifié est par conséquent interdit.

La police à utiliser pour les transcriptions est **Courier taille 10**, parce que tous les caractères y ont la même largeur.

Toutes les productions verbales sont transcrites en **minuscule** ; les majuscules sont réservées pour la notation des saillances perceptuelles.

L'**usage de tabulations est exclu** sauf après la notation de l'identité du participant. Pour aligner les chevauchements, utiliser des espaces car ils sont les seuls à être conservés lors des transferts de fichier entre ordinateurs.

Anonymisation :

Remplacer tous les noms propres (personnes, lieux...) par des pseudonymes, en tentant de respecter le nombre de syllabes et les éventuelles connotations (prénom américain...).

Remplacer aussi les chiffres, nombres et numéros (n° de tel, de rue, de compte bancaire...).

Pour des informations plus détaillées sur l'anonymisation, consulter le site CORINTE : <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/>, menu "Questions juridiques".

Table des matières

1 Identité du participant

- 1a Participant identifié
- 1b Participant incertain
- 1c Hésitation entre deux participants
- 1d Participant non identifié
- 1e Événement non attribuable à un participant

2 Tour de parole

- 2a Notation du tour
- 2b Enchaînement immédiat (latching)
- 2c Chevauchement

3 Actions

- 3a Action à valeur de tour
- 3b Action non attribuable à un participant

4 Structures segmentales (transcrire le verbal)

- 4a Orthographe
- 4b Elision standard et non standard
- 4c Allongement
- 4d Amorçage de mot
- 4e Liaison facultative faite
- 4f Liaison obligatoire entre deux mots non faite
- 4g Nombres
- 4h Acronymes, sigles

4i Noms propres

4j Onomatopées

4k Segments inaudibles dont le nombre de syllabes est identifiable

4l Segments inaudibles dont le nombre de syllabes n'est pas identifiable

4m Multitranscriptions d'un même segment et Segments incertains

5 Pausas intra-tour

- 5a Micro pause
- 5b Pause chronométrée

6 Productions vocales

- 6b Aspiration
- 6c Expiration, soupir

7 Prosodie

- 7a Montée et chute intonatives
- 7b Saillance perceptuelle

8 Descriptions

- 8a Généralités
- 8b Passages non transcrits
- 8c Alternance de codes

9 Liste des onomatopées, interjections et autres particules

9- Liste des onomatopées, interjections et autres particules (liste non exhaustive)

ah
aïe
bah
bè
ben
eh
enfin
euh
gnagnagna
hein
hum (raclement de gorge)
hm hm
moui
mouais
m` enfin
oh
oh la la
ouais
ouille
oula, ouh là
p
pf, pff
pt
.tsk (bruit d'ouverture de bouche)
wouf, waf
ye

	Phénomène	Conventions en format liste	Exemples en format liste
1- Identité du participant (tire de transcription par locuteur)			
1a	Participant identifié	Identifiant en début de paragraphe du tour (voir 2a). L'identifiant est composé d'un, de deux ou de trois caractères (en majuscules). Il est suivi d'une tabulation. <i>Attention : c'est le seul endroit dans une transcription ICOR où l'usage de la tabulation est admis.</i>	COR salut
1b	Participant incertain	L'identifiant supposé est suivi d'un point d'interrogation. <i>Attention : dans le travail sous Clan ou d'autres logiciels d'alignement, l'utilisation du « ? » n'est pas acceptée.</i>	COR? salut
1c	Hésitation sur les participants	Porter en les séparant par un « ? » les identifiants des participants entre lesquels on hésite. <i>Attention : dans le travail sous Clan ou d'autres logiciels d'alignement, l'utilisation du « ? » n'est pas acceptée.</i>	SAR?COR salut
1d	Participant non identifié	L'identifiant est composé de trois « X », ou de deux « X » suivis d'un « F » ou d'un « H » selon l'identification du sexe du participant.	XXX salut XXF salut XXH salut
1e	Événement non attribuable à un participant	Description entre doubles parenthèses sans identifiant.	((un coup de tonnerre retentit))
2- Tour de parole. Le tour est une unité théorique qui correspond à la production verbale d'un locuteur (pour le concept de tour, cf. par ex. l'article Sacks, Schegloff & Jefferson (1974)).			
2a	Notation du tour	La notation du tour est insérée après l'identifiant du participant et la tabulation correspondante et constitue un paragraphe. Deux cas de figure : - si un tour s'étend sur plusieurs lignes, le pavé de transcription du tour doit être aligné à l'aide d'une indentation (retrait de 1 ^{ère} ligne). L'usage du retour forcé à la ligne (avec ¶) suivi d'une tabulation est interdit.	FAC bonne journée madame CL1 oui vous aussi= FAC =merci au revoir CL1 au revoir JEB alors est-ce que ça veut dire TOI tu fais quarante pour cent du chiffre d'affaire sur tes produits qu'ont moins d' cinq ans/ ou est-ce que ça veut dire qu'y a eu une époque où effectivement t' as eu tu as eu des S:AUTS (0.3) inno- d'innovation forts/
2b	Enchaînement immédiat (ou latching : pas de micro-pause entre deux tours de parole)	Insertion du symbole « = » à la fin du premier tour (sans espace avant) et au début du suivant (sans espace après).	CHA et on avait ici cette grande salle euh: .h euh qu'on avait appelé finalement biblio[thèque] [archives] LAU [archives] CHA sarchi:ves::] LAU sbibliothèque en fait]
2c	Chevauchement	Insertion de crochets « [» et «] », encadrant le chevauchement dans chaque tour. Les crochets ouvrant « [» (début du chevauchement) sont obligatoires (sans espace après) ; les crochets fermants «] » (fin du chevauchement) par contre sont facultatifs. Les crochets sont alignés verticalement au moyen d'espaces (attention : ne pas utiliser de tabulation).	BEA orange/ j'ai\ (.) c'est bon/ zig zag orange/ CL6 oui oui [voilà] CL5 [ét av]ec ça:: (.) des gauloises "blondes s'il vous plaît" CHA ça c'était un petit [peu l-] MAR [ah ouais] donc attends (.) donc ça ce- cette façade a été complètement re[maniée] [voilà] LAU c'est l' bâtiment en fait [dans: qu'on] MAR [ah oui ça c'est:] CHA ça [c'est la] cour intérieure ça\ LAU [qu'on r'prend]
3- Actions			
3a	Action à valeur de tour attribuable à un participant	Description de l'action concernée entre doubles parenthèses.	FH ((frappe à la porte)) (0.7) FH bonjour/
3b	Action non attribuable à un participant	Description entre doubles parenthèses	((sonnette de l'interphone))

4h	Acronymes, sigles	Un acronyme (sigle prononcé comme un mot) est écrit en minuscules, sans ponctuation ni espace. Un sigle (mot épelé) est noté en minuscules, sans ponctuation, séparés par des espaces.	LAU JEB	parce que déjà ça veut dire quoi on va aller se battre en utilisant l'ONU etcetera et tu crées la différence avec l' m d d
4i	Noms propres	Ne pas mettre de majuscule à l'initiale des noms propres (noms de personnes, d'institutions, de lieux/toponymes, etc).	SIM	les autres j'ai pas eu de faire part encore Sylvie euh a dit euh a::h je me marie je me marie au mois de mars
4j	Onomatopées	Voir liste en fin de tableau.		
4k	Segments inaudibles, dont le nombre de syllabes est identifiable	Les segments incompréhensibles sont représentés au moyen d'une série de caractères x, chaque caractère x ayant la valeur d'une syllabe.	CL1 FAF	c` qu'on fait xxx entre voisin [mais là] [oui/]
4l	Segments inaudibles, dont le nombre de syllabes n'est pas identifiable.	Les segments complètement inaudibles sont représentés par « (inaud.) ».	MAM PAP	oh ben ça m'étonnerait qu` ton père [(inaud.)] [(inaud.)]
4m	Multitranscriptions d'un même segment et segments incertains	Les segments entre lesquels hésite le transcripneur sont séparés par un point-virgule et notés entre parenthèses (attention : pas d'espace avant « ; »). Les segments incertains sont notés entre parenthèses simples.	PAP SIM	ah ben ça elles sont toutes passées [la-haut; la euh;] les autres =j'avais plus de responsabilité que quand j'étais [élève] avec vous

5- Pauses

5a	Micro pause	les pauses d'une durée inférieure à 0,2 secondes sont notées par (.)	VIC	LÀ j'ai un rapport à FAIRE/ à RENDRE/ [.] dans: le: cadre/ de mon stage/
5b	Pause chronométrée	Les silences sont chronométrés à l'aide d'un logiciel au 10 ^{ème} de seconde, et notés entre parenthèses. La même convention est utilisée pour les pauses à l'intérieur du tour d'un locuteur et pour les pauses entre les tours de deux locuteurs successifs; dans ce dernier cas les pauses sont notées sans identifiant de tour.	CHA CHA LAU MAR	=hein/ c'est ça\ .h mais pour l'instant on est pas: encore très finement [0.4] dans les coupes et autres/ ben ils pourront descendre par l'escalier/ en maillot de bain [0.3] non:: ils vont descendre non:

6- Productions vocales

6a	Productions vocales : rires, pleurs, lecture, imitation d'un acteur ou d'une prononciation particulière, etc	La description d'une production vocale est notée entre doubles parenthèses et précède la transcription, l'ensemble est compris entre chevrons pour en indiquer la portée : <(DESCRIPTION) TRANSCRIPTION>	IRM SIM	[(rire)] et: euh (0.5) tu fais: ça (0.5) toujours le temps/ <((en baillant)) ouais ouais ouais> (0.3) j'espère/
----	--	--	------------	--

		Note: la notation d'un enchaînement direct (2b), ou celle d'un chevauchement (2c), précède la description de la production vocale.	COR SAR COR SAR	je ne l'ai pas vue hier= =<((en riant)) non::> je ne l'ai pas [vue hier [<((en riant)) non::>]
6b	Aspiration (facultatif)	L'aspiration est notée par la lettre « h » précédée d'un point (attention : le point n'est pas suivi d'un espace).	CHA	l'accès principal l'accès d` service (.) [h:] la seule chose (0.2) qui serait à modifier pour l'instant/ [h] c'est on sait qu'y a pas de p- (.) de piscine extérieure\
6c	Expiration, soupir (facultatif)	L'expiration est notée par la lettre « h » seule.	MAR CHA	t` as pas la place de: hm [h::]

7- Prosodie

7a	Montée et chute intonative	Les montées et chutes intonatives sont notées par « / » et « \ » sans espace avant. Les montées et chutes fortes sont notées « // » et « \\ ». Note : la notation d'une montée ou d'une chute suit celle de l'allongement.	MAR CHA CLA CHA	oui on n'en- on les voit pas on les voit pas vous allez bien// .h tu gardes toujours ton mur ici// (0.3) .h t` avais ta porte là//
7b	Saillance perceptuelle	Les segments caractérisés par une saillance perceptuelle particulière (intensité accrue et autres) sont notés en majuscules. Note : Les majuscules doivent être accentuées quand il y a lieu.	MAN PAT MAN	mais c'est dans dans mais c'est sor[ti de mon morceau] [ouais c'est DANS là] DAIN/ ÇA\ mais c'est DANS l` DAIN
7c	Baisse du volume de la voix	Les segments où le volume de la voix est plus bas (chuchoté ou murmuré) sont notés entre **	JEB	alors qu` i` s` disent (0.2) [c'est quand même bizarre//]

8- Descriptions

8a	Généralités	Les commentaires sont notés dans un paragraphe propre sans identifiant de tour (voir 1/3), avec tabulation, entre doubles parenthèses et précédé de « COM : ».		((fin de réunion))
8b	Passages non transcrits	Si la transcription de l'enregistrement est interrompue, on le note entre double parenthèse en indiquant le timing de début et le timing de fin du passage non transcrit		((00:38:41)) ((passage non transcrit)) ((00:54:22))
8c	Alternance de code (notation facultative)	Si vous souhaitez noter ce phénomène, les mots ou segments en langue étrangère sont transcrits entre double parenthèse avec la portée du phénomène notée par des chevrons.	ISA	<((en anglais)) i go to school>

Annexe 8 : enquête complémentaire sur les langues parlées dans les trois villages

Date : / / 2016

Village 1 / Village 2 / Village Philogène

Sexe : F M

Age :

- 1) Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison avec vos enfants ?
- 2) Les enfants vous répondent en quelle langue ?
- 3) Est-ce que vos enfants parlent le palikur ?
- 4) Si non, est-ce qu'ils comprennent le palikur ?
- 5) Le palikur c'est la première langue que tu parlais ?
- 6) Qui parle le palikur (à la maison) avec les enfants ?
- 7) Quelles autres langues parlez-vous avec eux ?

Annexe 9 : statuts de l'association de Béatrice, Tinogben

151^e année. - N°49

Samedi 7 décembre 2019

JOURNAL OFFICIEL
DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE



D.I.L.A.
www.journal-officiel.gouv.fr
S.A. 5050011395
128 Avenue de la République - 75011 Paris
RFR-1500018060111/10400
02
1250081802011_CoG8_A_GeFR
75015 Paris
2019-12-07 08:00:43

Associations et fondations d'entrepreneurs

DIRECTION DE L'INFORMATION
LÉGALE ET ADMINISTRATIVE
26, rue Desaix, 75727 PARIS CEDEX 15



www.journal-officiel.gouv.fr

Associations

Fondations d'entreprise

**Associations syndicales
de propriétaires**

Fonds de dotation

Fondations partenariales

Annonce n° 1835

973 - Guyane

ASSOCIATIONS

Modifications

Déclaration à la préfecture de la Guyane

Ancien titre : ASSOCIATION DES FEMMES AMÉRINDIENNES DE SAINT GEORGES (TINOGBEN PARIKWENE)

Nouveau titre : **ASSOCIATION DES FEMMES AMÉRINDIENNES DE SAINT-GEORGES - TINOGBEN PARIKWENE.**

Nouvel objet : servir les communautés autochtones de Guyane et de soutenir les autorités de chefferie coutumière dans leurs démarches afin de préserver et transmettre le savoir-faire traditionnel, représenter et défendre les intérêts de la communauté amérindienne palikur ainsi que l'agriculture traditionnelle itinérante pour subvenir à leurs besoins personnels, défendre l'accès à la terre ainsi qu'à la mémoire afin d'assurer le droit à l'héritage de la communauté amérindienne palikur ; développer l'accès à la formation des femmes amérindiennes du fait de leur savoir-faire traditionnel, améliorer l'accès à l'information sur les droits des femmes et développer l'entrepreneuriat féminin ; promouvoir la culture amérindienne palikur en initiant des ateliers d'apprentissage afin de transmettre leur savoir-faire artisanaux, préserver les contes et légendes traditionnelles palikur et la transmission de la langue palikur à la nouvelle génération ; promouvoir le patrimoine et valoriser l'artisanat amérindien ainsi que leurs productions de vanneries, colliers en graines naturels ou autres, tout produit de transformation du manioc tels que couac, eau de manioc, tapioca, etc ; ; huiles essentielles naturelles ; assister et accompagner tout public dans leurs démarches administratives et à l'utilisation des services en lignes dédiés ;

Siège social : village Espérance, 97313 Saint-Georges.

Date de la déclaration : 18 novembre 2019.

Le Directeur de l'information légale et administrative : Bertrand MUNCH

Liste des annexes

Annexe 1	31
Annexe 2	73
Annexe 3	75
annexe 4.....	82
Annexe 5	84
annexe 6.....	85
Annexe 7	86
Annexe 8	133
Annexe 9.....	255

Liste des cartes

Carte 1 : la Guyane en Amérique du Sud	10
Carte 2 : la Guyane	10
Carte 3 : le contesté franco-brésilien	11
Carte 4 : la Guyane et les contestés	11
Carte 5 : localisation du village Kumêne	21
Carte 6 : Saint-Georges de l'Oyapock en Guyane	28

Liste des figures

Figure 1 : répartition de la population interrogée selon le genre	33
Figure 2 : répartition de la population interrogée selon le lieu de naissance	34
Figure 3 : lieu de naissance des habitants selon le lieu de résidence	35
Figure 4 : langues que les parents déclarent parler à leurs enfants	37
Figure 5 : langues que les parents déclarent que leurs enfants leur parlent.....	38
Figure 6 : conventions de transcription pour chaque langue	87
Figure 7 : chronologie des enquêtes	97
Figure 8 : nombre de langues déclarées en L1 par les élèves.....	100
Figure 9 : poids des langues déclarées	100
Figure 10 : langues déclarées en plus du français	101
Figure 11 : autres langues apprises	102
Figure 12 : répartition de la population selon le nombre de langues parlées	103
Figure 13 : langues parlées par les élèves monolingues.....	104
Figure 14 : taux de plurilingues chez les élèves palikurophones.....	105
Figure 15 : poids des langues dans les répertoires des élèves.....	106
Figure 16 : poids et véhicularité des langues (adapté de Légglise, 2005).....	107
Figure 17 : préférences parentales en termes de politiques linguistiques familiales	110
Figure 18 : langues les plus belles selon le répertoire des élèves	113
Figure 19 : langue la plus belle selon la place du parikwaki dans le répertoire.	113
Figure 20 : langue la moins belle du répertoire des élèves	115
Figure 21 : comparaison de la beauté relative des langues dans le répertoire ...	115
Figure 22 : langue la moins belle selon la place du parikwaki dans le répertoire	116
Figure 23 : les enfants palikurophones et les difficultés à parler le parikwaki ..	116
Figure 24 : langues les plus belles entendues à l'école.....	118
Figure 25 : langues les plus belles et les moins belles entendues à l'école.....	119
Figure 26 : attitudes vis-à-vis des langues parlées par les ami.e.s.....	123
Figure 27 : comparaison des langues de première socialisation	124
Figure 28 : la communication parents-enfants	125
Figure 29 : langues que les enfants déclarent parler à leurs parents	125
Figure 30 : langues que les enfants déclarent que leurs parents leur parlent....	126
Figure 31 : interactions langagières familiales chez les PalL1	128
Figure 32 : place du français et du créole dans les langues qu'on leur parle	129
Figure 33 : place du français et du créole dans les langues qu'ils parlent aux membres de la famille.....	129
Figure 34 : interactions langagières familiales chez les PalL2.....	130

Figure 35 : langues parlées aux enfants, autres que le parikwaki dans le cercle familial (PaL2)	131
Figure 36 : langues parlées aux enfants, autres que le parikwaki dans le cercle familial (PaL1)	132
Figure 37 : poids des langues déclarées être parlées aux enfants dans les trois villages.....	135
Figure 38 : poids des langues que les enfants parleraient aux parents dans les trois villages.....	136
Figure 39 : les enfants parlent le parikwaki.....	137
Figure 40 : les enfants comprennent le parikwaki	137
Figure 41 : répartition des tours de parole des différents participants (chez Lewis)	143
Figure 42 : TP monolingues et multilingues.....	144
Figure 43 : répartition des TP monolingues par langues et par participants	145
Figure 44 : une adaptation aux interlocuteurs	149
Figure 45 : pragmatisme et choix de langues communes	153
Figure 46 : des enfants à la croisée des langues	155
Figure 47 : des échanges symétriques entre Julia, Kelly et leur mère.....	183
Figure 48 : des échanges asymétriques entre Denise, les petits-enfants et leur mère/grand-mère.....	184
Figure 49 : les langues parlées par Julia avec les membres de sa famille	195
Figure 50 : choix de langues de Chantal	205
Figure 51 : les langues parlées par Kelly avec les membres de sa famille.....	210
Figure 52 : structure de l'extrait	213
Figure 53 : des jeux d'alignements et de désalignements	218
Figure 54 : Kelly, ses fils, ses filles.....	227
Figure 55 : nombre de tours de parole de chaque participant.....	261

Liste des tableaux

Tableau 1 : évolution de la population de Saint-Georges de l'Oyapock	28
Tableau 2 : les langues parlées en Guyane française (adapté de Léglise, 2007 : 48)	42
Tableau 3 : classification des langues selon les types et les fonctions (adapté de Atcero, 2015 et Léglise, 2013).....	42
Tableau 4 : les langues parlées à Saint-Georges de l'Oyapock (adapté de Léglise, 2007)	47
Tableau 5 : liste des entretiens.....	82
Tableau 6 : caractéristiques par tranches d'âge (entretiens).....	83
Tableau 7 : lieux de naissance (entretiens).....	84
Tableau 8 : durée des phases d'enregistrement (interactions).....	85
Tableau 9 : récapitulatif des conventions de transcription (interactions)	86
Tableau 10 : interactions comprenant les trois générations	91
Tableau 11 : interactions comprenant deux générations	92
Tableau 12 : langues utilisées dans les interactions	94
Tableau 13 : des répertoires langagiers plurilingues	102
Tableau 14 : comparatif des langues de première socialisation.....	109
Tableau 15 : poids des langues dans les interactions familiales.....	126
Tableau 16 : comparatif Pall1/Pall2.....	131
Tableau 17 : caractéristiques des enquêtés	134
Tableau 18 : quatre échanges parallèles	187
Tableau 19 : nombre de tours de parole des participants et langues utilisées....	256
Tableau 20 : nombre de tours de parole des participants et langues utilisées	262
Tableau 21 : lieu/moments/modes d'acquisition des langues des répertoires langagiers (entretiens).....	270

Liste des exemples

Exemple 1 : "eh ben a tout chanjé aprésan"	25
Exemple 2 : la fondation d'un village	140
Exemple 3 : le créole pour échanger avec leur belle-fille et son frère	140
Exemple 4 : "eu té pansé que a bernadette de gilles"	141
Exemple 5 : "deixa"	141
Exemple 6 : des stratégies d'alignement (Village Espérance 2_ Famille de Lewis_ 13/11/2017_ Int 1).....	142
Exemple 7 : "aide au soutien, le 28"	144
Exemple 8 : une politique linguistique active	146
Exemple 9 : conscience et transmission	146
Exemple 10 : un lien intime entre langue et culture	147
Exemple 11 : une adaptation langagière aux interlocuteurs	148
Exemple 12 : des stratégies d'alignement en dépit de tout (Village Espérance 2_ Famille de Lewis_ 13/11/2017_ Int 1).....	151
Exemple 13 : adaptation et contextualisation	153
Exemple 14 : le créole comme langue véhiculaire entre petits-enfants et grands-parents.....	155
Exemple 15 : le français noyé dans d'autres langues	155
Exemple 16 : des termes d'adresse en français.....	156
Exemple 17 : des bouées transcodiques.....	156
Exemple 18 : des alternances-relatives-au-discours.....	157
Exemple 19 : un français peu présent	157
Exemple 20 : des répertoires langagiers au service de la communication	157
Exemple 21 : une figure du désalignement.....	158
Exemple 22 : alignements et désalignements	159
Exemple 23 : "i pa té gen moun té ka véyé mo ti só"	165
Exemple 24 : "mo té ka répon kréyol mèm"	166
Exemple 25 : "si j'ai parle le français je me sentis un peu mal sur moi-même" ..	168
Exemple 26 : "i osi bien akéyi mo sa bien pasé"	170
Exemple 27 : "i pa difisil telman"	171
Exemple 28 : "mo ka réfléchi anyan".....	171
Exemple 29 : "mo té timid, mo annan mo kwen"	171
Exemple 30 : "mo té ka palé lang indien".....	173
Exemple 31 : "mo té ka palé kréyol mélanjé indien"	173
Exemple 32 : le créole pour s'adresser à l'enseignant avant le français.....	174
Exemple 33 : "en commencement on parle le créole déjà"	175
Exemple 34 : le créole, langue des pairs.....	175
Exemple 35 : le parikwaki, langue privilégiée des grands-parents avec leurs enfants	176

Exemple 36 : le parikwaki en direction des petits-enfants	178
Exemple 37 : "yé ka répond kréyol aprè sa yé ka tounen un peu indien"	179
Exemple 38 : "avya".....	180
Exemple 39 : "avya" ou "grand-mère".....	180
Exemple 40 : des échanges asymétriques entre la grand-mère et ses petits-enfants	181
Exemple 41 : "ils ne comprennent rien du tout"	183
Exemple 42 : une enquêtrice, trois soeurs, trois langues	185
Exemple 43 : le parikwaki, langue préférée entre Julia et Kelly.....	186
Exemple 44 : des conversations parallèles, des choix de langues parallèles	187
Exemple 45 : des adaptations aux interlocuteurs mais pas d'utilisation du parikwaki.....	188
Exemple 46 : Julia, le parikwaki comme L1, le créole langue acquise avec les pairs, le français "pas beaucoup"	189
Exemple 47 : "lorsque mo ka palé a sou nèg-ya mo ka palé mo lang".....	192
Exemple 48 : "mo ka palé indien, mo ka palé kréyol mè fransè pa telman"	192
Exemple 49 : "yé ka konpran mè la apresan mo wè yé pa ka palé indien a sa ka fé dé fwa yé ka fé mo kolè osi hein, mo ka babié mo di yé palé zot lang indien non"	193
Exemple 50 : le choix du créole pour un commentaire métapragmatique.....	195
Exemple 51 : les enfants de Julia et le choix du créole	196
Exemple 52 : "mo té lé pou yé palé lang indien"	197
Exemple 53 : "oui yé té anpran a la Stanis anpran hein koté Adam".....	197
Exemple 54 : "mo pansé pou yé palé pou yé anpran palé fransè"	198
Exemple 55 : "je sais pas parler, je suis pas forte sur ce langage-là [parikwaki]"	200
Exemple 56 : "parce que c'est mon langue, langage qui est là"	202
Exemple 57 : "ma grand-mère elle parle créole charabia".....	202
Exemple 58 : "même dans la classe je parlais créole".....	203
Exemple 59 : "je trouve c'est mieux hein, parce que quand tu vas quelque part, tu parles avec eux, y a personne qui va comprendre"	203
Exemple 60 : "parfois créole, parfois français".....	204
Exemple 61 : "maman tu parles le charabia".....	206
Exemple 62 : le créole, langue de communication principale entre Kelly et son époux.....	206
Exemple 63 : avec les enfants, "créole et français" et "un ti peu palikur"	207
Exemple 64 : "ils me demandent ce qui disent mes parents et après je les traduis"	208
Exemple 65 : "yé ka manjé presk tout pen o sosis".....	210
Exemple 66 : "jérôme vólò mo bèt"	211
Exemple 67 : "to gen lékol"	212
Exemple 68 : "jennifer, to vini pou révisé"	214
Exemple 69 : "oun poule"	215

Exemple 70 : "il n'est même pas encore l'heure"	215
Exemple 71 : "awa man, arrête de toucher mes affaires bay"	216
Exemple 72 : "awa man arête de toucher mes affaires bay wohh tchipp"	216
Exemple 73 : "oh mae"	216
Exemple 74 : "i fè matété"	218
Exemple 75 : la débroussailleuse.....	219
Exemple 76 : "jessica pa vini manjé"	219
Exemple 77 : "awa, moi je garde mon équipe bay"	220
Exemple 78 : "sa fini bwoay".....	221
Exemple 79 : "James mèm pa savé a kisa stratèji sa boug ka bat ké fransè"	222
Exemple 80 : "mamae bay mo le soutien d'avancer jusqu'au bout"	222
Exemple 81 : "i gannyé"	223
Exemple 82 : le créole pour attirer l'attention ?	223
Exemple 83 : alignement des fils sur le choix préférentiel dans les échanges entre leur mère et leurs sœurs.....	223
Exemple 84 : "mo pran babié ké yé"	224
Exemple 85 : "le papa d'Esther"	226
Exemple 86 : "des fois les enfants a beaucoup de difficultés à parler le français"	229
Exemple 87 : "il faut avoir les personnes traduisent une langue pour la maîtresse"	229
Exemple 88 : "les enfants a eu beaucoup de difficultés pour que des fois les parents ne parlent pas le français"	231
Exemple 89 : "il faut avoir beaucoup de langues"	231
Exemple 90 : "il faut avoir le palikur précise"	232
Exemple 91 : "ils ont nommé le pitiula, c'est pas pitiula, c'est kateye"	233
Exemple 92 : "des fois y a des personnes qui sont amérindiens qui parlent amérindien mais des fois ils parlent mélange"	234
Exemple 93 : "a un lot indien bambou"	236
Exemple 94 : "ké André so bó ké kréyol sa ki la non"	237
Exemple 95 : "i ka répond [en parikwaki] mè parfwa aprè sa yé ka tounen an fransè ké kréyol"	238
Exemple 96 : le français langue privilégiée avec sa fille cadette ?.....	238
Exemple 97 : avec son mari, le créole et le français	239
Exemple 98 : "é ben i ka palé ké yé so lang mèm"	239
Exemple 99 : "i ja konèt"	240
Exemple 100 : "moi c'est Béatrice Philogène"	243
Exemple 101 : "ma mère elle parle que le palikur".....	244
Exemple 102 : "j'ai connu des camarades, j'ai discuté en créole, je connaissais parler enfin"	245
Exemple 103 : "j'ai tout de suite aimé la langue français"	245
Exemple 104 : "le portugais, l'anglais"	246
Exemple 105 : "je connaissais parler enfin"	247

Exemple 106 : "étant une jeune amérindienne j'étais pas vraiment aimée, je voulais que ça se finisse"	248
Exemple 107 : une médiatrice plurilingue	249
Exemple 108 : "je vois qu'au niveau de sa scolarité qu'il avance vraiment"	250
Exemple 109 : "au niveau de sa langue je pensais qu'il aurait pu avoir des difficultés parce que à la maison, pour moi, je voulais qu'il parle que le palikur"	251
Exemple 110 : "je lui dis de mélanger un peu mais de surtout pas laisser tomber le palikur"	252
Exemple 111 : "il répond en français, en créole et en palikur"	252
Exemple 112 : le parikwaki entre Béatrice et son fils	253
Exemple 113 : le parikwaki entre le fils de Béatrice et sa grand-mère	254
Exemple 114 : "« je pense que la langue palikur [...] c'est très important pour que ça soit à l'école"	254
Exemple 115 : "parler le palikur ça pour nous c'est très très important"	255
Exemple 116 : "il y a des enfants qui parlent en créole mais ils finissent toujours par parler le palikur"	255
Exemple 117 : "« le village 1 ils savent parler mais ils veulent pas, c'est ça leur problème"	256
Exemple 118 : une amorce en français, une interaction en parikwaki	257
Exemple 119 : le parikwaki, langue principale des échanges entre Béatrice et son fils	257
Exemple 120 : "des échanges symétriques"	259
Exemple 121 : "ihi semeh awnah parykwaki"	260
Exemple 122 : des insertions de mots en créole et en français	260
Exemple 123 : "un, deux, trois"	262
Exemple 124 : "pawase ig awna bisou de malheur"	263
Exemple 125 : "byatrah tivik aka vélo"	264
Exemple 126 : Sylvie (des mobilités, l'école, l'alphabétisation, les pairs, le voisinage, l'église pour ses enfants)	269
Exemple 127 : "mo ka palé tibi"	275
Exemple 128 : la télévision et le milieu professionnel	275
Exemple 129 : un tour de parole multilingue	276
Exemple 130 : des choix convergents	279
Exemple 131 : Lewis et son beau-frère, un double alignement	279
Exemple 132 : alignement des adultes sur les choix des enfants	280
Exemple 133 : "eu té pansé"	281
Exemple 134 : des choix divergents	282
Exemple 135 : un désalignement explicite	283
Exemple 136 : s'afficher comme locutrice de français ?	285
Exemple 137 : "on parle la deuxième génération, on parle la langue soleil"	288
Exemple 138 : "si zot pa anpran to wè komen mo mèm mo la dan bati a lékol"	293
Exemple 139 : "ça a généré une honte de parler la langue"	293

Exemple 140 : "imagine il est rentré à l'école et pi il sait pas demander pour aller aux toilettes"	295
Exemple 141 : "j'ai pris le récepteur je l'ai carrément envoyé à la poubelle et j'ai été à Oiapoque pour couper tout ça"	295
Exemple 142 : "i fo to anpran yé timoun-ya pou palé yé lang"	297
Exemple 143 : "c'est pas la solution"	297

Table des matières

Introduction générale.....	1
1.1 Mon parcours personnel et mon engagement vers le doctorat.....	2
1.2 Terrain de recherche et contexte sociolinguistique des Amérindiens parikwene de Saint-Georges	4
1.3 Politiques linguistiques familiales et pratiques langagières	5
1.4 Différentes approches méthodologiques.....	6
1.5 Organisation de cette étude.....	7
Première partie : un territoire et des hommes, des Parikwene entre Guyane et Brésil.....	9
1.1. Chapitre 1 : le contexte guyanais et oyapockois	9
1.1.1. Section 1 : un territoire français d’outremer	9
1.1.2. Section 2 : un territoire amazonien	11
1.1.3. Section 3 : le peuplement de la Guyane.....	12
1.2. Chapitre 2 : les populations amérindiennes de Guyane.....	16
1.2.1. Section 1 : implantation sur le territoire guyanais.....	17
1.2.2. Section 2 : démographie	18
1.2.3. Section 3 : les Parikwene	19
1.3. Chapitre 3 : la commune de Saint-Georges de l’Oyapock.....	26
1.3.1. Section 1 : repères historiques et démographiques.....	26
1.3.2. Section 2 : les villages parikwene de Saint-Georges de l’Oyapock....	29
Deuxième partie : paysage sociolinguistique et politiques linguistiques familiales	40
2.1. Chapitre 4 : les contextes sociolinguistiques guyanais et oyapockois	40
2.1.1. Section 1 : le contexte sociolinguistique guyanais	40
2.1.2. Section 2 : le contexte sociolinguistique de Saint-Georges de l’Oyapock	46
2.2. Chapitre 5 : politiques linguistiques familiales.....	48

2.2.1. Section 1 : processus de transmission et pratiques langagières plurilingues	48
2.2.2. Section 2 : politiques linguistiques familiales : gestion et choix de langues, discours sur les langues	52
2.3. Chapitre 6 : méthodologie.....	70
2.3.1. Section 1 : un terrain « chez soi ».....	71
2.3.2. Section 2 : une enquête macrosociolinguistique.....	74
2.3.3. Section 3 : des enquêtes microsociolinguistiques.....	79
2.3.4. Section 4 : huit interactions, cinq familles : trois histoires	94
2.3.5. Section 5 : synthèse	97
Troisième partie : Voyage au cœur des pratiques et dynamiques langagières des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock.....	99
3.1. Chapitre 7 : les visages sociolinguistiques des élèves de Saint-Georges de l'Oyapock.....	99
3.1.1. Section 1 : des répertoires plurilingues, un bilinguisme préscolaire	99
3.1.2. Section 2 : des répertoires plurilingues, les autres langues déclarées	101
3.1.3. Section 3 : le profil des élèves palikurophones	105
3.1.4. Section 4 : le poids des différentes langues dans les répertoires des élèves	105
3.1.5. Section 5 : des indices concernant les politiques linguistiques familiales	109
3.1.6. Section 6 : attitudes des élèves palikurophones vis-à-vis des langues de leurs répertoires.....	111
3.1.7. Section 7 : place déclarée du parikwaki dans les échanges familiaux	123
3.2. Chapitre 8 : singularité de parcours et pluralité des configurations sociolinguistiques familiales	138
3.2.1. Section 1 : Lewis.....	138
3.2.2. Section 2 : les trois sœurs.....	163
3.2.3. Section 3 : les militantes	243
4. Discussion et conclusion	266
4.1. La construction de répertoires plurilingues « segmentés »	267
4.2. Des pratiques langagières plurilingues	272
4.2.1. Place du parikwaki dans les interactions familiales : pratiques déclarées des enfants	273

4.2.2. Stratégies interactionnelles : des ressources plurilingues en action	278
4.2.3. Des pratiques langagières qui diffèrent à l'intérieur d'une même génération, d'une même famille en fonction des histoires de vie.....	284
4.3. Des processus de transmission agis et non subis	286
4.4. Des langues aux valeurs affectives, esthétiques ou encore utilitaires ...	291
4.5. Les multiples visages des politiques linguistiques familiales.....	299
4.6. Des pratiques langagières et des politiques linguistiques familiales à la croisée des questions de migration (mobilités) et d'autochtonie ?.....	301
4.7. Pour conclure.....	303
Bibliographie	305
Annexes	331
Annexe 1 : enquête sur les caractéristiques socioéconomiques des habitants des trois villages.....	332
Annexe 2 : Autorisation d'enquête dans les écoles.....	335
Annexe 3 : questionnaire d'enquête auprès des élèves des écoles de Saint-Georges de l'Oyapock.....	341
Annexe 4a : entretien Célia.....	344
Annexe 4 b : entretien Laure	354
Annexe 4c : entretien Elisabeth.....	362
Annexe 4d : entretien Yann	368
Annexe 4e : entretien Anne.....	374
Annexe 4f : entretien Gérard	381
Annexe 4g : entretien Julia	401
Annexe 4h : entretien Chantal.....	418
Annexe 4i : entretien Sylvie.....	427
Annexe 4j : entretien John	451
Annexe 4k : entretien Manon.....	457
Annexe 4l : entretien Sylvain.....	466
Annexe 4m : entretien Sophie	472
Annexe 4n : entretien Béatrice	485
Annexe 4o : entretien Adam.....	494
Annexe 4p : entretien Denise.....	504
Annexe 4q : entretien Kelly.....	515
Annexe 4r : entretien Lewis.....	526

Annexe 5 : guide d'entretien	542
Annexe 6a : chez Lewis.....	543
Annexe 6b : Chez Camille	562
Annexe 6c : Chez Kelly – interaction 1.....	576
Annexe 6d : Chez Kelly – Interaction 2	586
Annexe 6e : Chez Béatrice.....	607
Annexe 6f : chez Natacha	609
Annexe 6g : chez la mère d'Elisabeth – interaction 1	620
Annexe 6h : chez la sœur d'Elisabeth – interaction 2.....	623
Annexe 7 : conventions ICOR.....	626
Annexe 8 : enquête complémentaire sur les langues parlées dans les trois villages	631
Annexe 9 : statuts de l'association de Béatrice, Tinogben	632
Liste des annexes	634
Liste des cartes.....	635
Liste des figures	636
Liste des tableaux	638
Liste des exemples	639
Table des matières	644

ISABELLE MARTIN (COL)

Politiques linguistiques familiales des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock en Guyane française. Poids des langues, idéologies, pratiques langagières

Français

Titre : Politiques linguistiques familiales des Palikur de Saint-Georges de l'Oyapock en Guyane française. Poids des langues, idéologies, pratiques langagières.

Cette thèse s'intéresse aux politiques linguistiques familiales des familles parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock, une commune située dans l'Est de la Guyane française. Une approche méthodologique quantitative et qualitative triangulée (questionnaires, entretiens, enregistrements d'interactions familiales) a permis de mettre en évidence la complexité des stratégies en termes de politiques linguistiques familiales et des pratiques langagières des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock. Les analyses de ces politiques, menées sous trois angles (poids des langues, idéologies et pratiques langagières), permettent de montrer leur dynamique. Il existe en effet une très grande variabilité dans les stratégies mises en œuvre, liées à de nombreux facteurs tant macrosociolinguistiques (statut, fonction et poids numérique des langues) que microsociolinguistiques liés aux individus (parcours personnels, histoire scolaire, mixité ou non du couple, lieu d'habitation, genre, ...) ou aux intentions communicatives qui se jouent dans les interactions en elles-mêmes.

Mots clés : politiques linguistiques familiales, pratiques langagières, idéologies et plurilinguisme

Anglais

Title: Parikwene families linguistic policies in Saint-Georges de l'Oyapock – French Guiana. Importance of languages, ideologies, and language practices

This thesis focuses on family linguistic policy within the Parikwene families living in Saint-Georges de l'Oyapock, located on the east coast of French Guyana. A methodological, numeric and qualitative triangulated approach (questions, interviews, recording of conversations) highlighted the complexity of strategies in the linguistic policies and language practices used in the parikwene group in Saint-Georges de l'Oyapock. The study of these policies from three different perspectives (weight of languages, ideologies and language practice) illustrates their dynamism. The strategies used are numerous and variable according to many factors: macro sociolinguistic (status, function and numeric importance of the languages) and micro sociolinguistic based on individuals (personal life, studies, mixed couples, living conditions, gender, etc) or even the communicative objectives within the interactions.

Keywords: families linguistic policies, language practices, ideologies, multilingualism