



HAL
open science

Rôle des politiques linguistiques familiales dans le processus de maintien du parikwaki à Saint-Georges de l'Oyapock (Guyane française)

Isabelle Martin, Sophie Alby, Abdelhak Qribi

► To cite this version:

Isabelle Martin, Sophie Alby, Abdelhak Qribi. Rôle des politiques linguistiques familiales dans le processus de maintien du parikwaki à Saint-Georges de l'Oyapock (Guyane française). *Glottopol: Revue de sociolinguistique en ligne*, 2024, 40, pp.1-28. 10.4000/glottopol.4535 . hal-04832300

HAL Id: hal-04832300

<https://univ-guyane.hal.science/hal-04832300v1>

Submitted on 11 Dec 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Rôle des politiques linguistiques familiales dans le processus de maintien du parikwaki à Saint-Georges de l'Oyapock (Guyane française)

Isabelle Martin, Sophie Alby and Abdelhak Qribi

**Electronic version**

URL: <https://journals.openedition.org/glottopol/4535>

DOI: 10.4000/glottopol.4535

ISSN: 1769-7425

Publisher

Presses universitaires de Rouen et du Havre

Electronic reference

Isabelle Martin, Sophie Alby and Abdelhak Qribi, "Rôle des politiques linguistiques familiales dans le processus de maintien du parikwaki à Saint-Georges de l'Oyapock (Guyane française)", *Glottopol* [Online], 40 | 2024, Online since 01 February 2024, connection on 07 June 2024. URL: <http://journals.openedition.org/glottopol/4535> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/glottopol.4535>

This text was automatically generated on June 7, 2024.



The text only may be used under licence CC BY 4.0. All other elements (illustrations, imported files) are "All rights reserved", unless otherwise stated.

Rôle des politiques linguistiques familiales dans le processus de maintien du parikwaki à Saint-Georges de l'Oyapock (Guyane française)

Isabelle Martin, Sophie Alby and Abdelhak Qribi

Introduction

- 1 Cet article propose d'examiner les stratégies mises en œuvre par les locuteur.rices pour le maintien du parikwaki¹, une langue minorisée et minoritaire dans le contexte spécifique de Saint-Georges de l'Oyapock en Guyane française. Il s'appuie sur les résultats issus du travail de thèse de Martin (Col) (2021)². Nous y mettons en évidence l'agentivité des locuteur.rices dans le maintien de cette langue au travers de l'analyse de leurs attitudes et de leurs pratiques langagières familiales, ou plus globalement des politiques linguistiques familiales qu'elles.ils mettent en œuvre. Le champ de la recherche sur la sauvegarde et la revitalisation des langues s'appuie le plus souvent sur des évaluations de leur état basées sur des critères quantitatifs et macrosociolinguistiques (Grinevald & Costa, 2010). D'autres approches, notamment dans le champ des politiques linguistiques familiales, cherchent également à apporter des éléments de réponse dans ce domaine au sens où, comme le souligne Spolsky (2004 : 55), la politique linguistique familiale « détermine [...] le maintien ou la perte d'une langue ». En effet, « 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 [...] » (Haque, 2019 : 10), et ce particulièrement dans des contextes où, l'école ne prenant pas en compte les langues de premières socialisation des enfants, la transmission des langues premières est renvoyée à la famille. De plus, c'est bien la

pratique dynamique d'une langue qui détermine son maintien chez les générations les plus jeunes car « 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 » (Abdelilah-Bauer, 2015 : 145³). Or, dans ce domaine, « 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, 2019b : 116). Ainsi, de nombreuses études⁴ ont montré que la famille joue un rôle primordial dans le maintien ou la perte d'une langue.

- 2 Notre approche dans cet article se positionne au niveau microsociolinguistique en se basant majoritairement sur des entretiens, notamment 9 avec des parents⁵, mais également quelques analyses d'extraits d'interactions⁶ dans le cadre familial (trois interactions impliquant huit locutrices). Nous partons du principe, à la suite d'Ambrosio et al. (2015 : 9), que les questions de transmission et de langues en danger doivent 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 sa vie », ce qui suppose de les analyser par le biais d'approches qualitatives, au travers « de l'histoire de vie du sujet et de l'impact de ses parcours dans sa biographie langagière (Thamin & Simon, 2010) ». Par cette approche, nous cherchons à mettre en évidence les politiques linguistiques familiales au sens « 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 » (King & Logan-Terry, 2008 : 908). C'est par ce biais que nous tentons de répondre aux questions portant sur la manière de sauvegarder les langues minoritaires. Ici, l'approche est appliquée à une population qui, en dépit de diverses dominations, présente selon les travaux scientifiques un fort ancrage socio-spatial, des spécificités linguistiques et culturelles indéniables et une volonté de perpétuation de ses manières d'habiter le monde.
- 3 Les Parikwene⁷ sont un peuple « autochtone » au sens de la définition qu'en donnent les Nations Unies⁸ :
 - Leur présence est attestée sur le territoire franco-brésilien depuis le XVI^e siècle (Capiberibe et al., 2009 ; Davy, 2007 ; Launey, 2003a ; Nimuendaju, 2008), remplissant ainsi le critère de « continuité historique avec un territoire donné avant la colonisation » (ONU). Leur autodenomination, se traduisant par « peuple du fleuve du milieu » (Mazières, 2006), renvoie d'ailleurs à leur localisation ancestrale, la rivière Urucauá qui se situe entre deux fleuves (Uaçá et Curupi) au Brésil (Launey, 2003a).
 - « Ils maintiennent, du moins en partie, des systèmes sociaux, économiques et politiques distincts » (ONU) : ils sont installés majoritairement dans des villages séparés des bourgs⁹, ce qui leur permet de sauvegarder dans une relative mesure¹⁰ leurs modes de vie traditionnels. Ils maintiennent une agriculture vivrière sur brûlis à base de manioc à partir duquel ils produisent une farine appelée « couac » qui accompagne les repas. Ils pratiquent également la pêche, la chasse et la cueillette. Ils pratiquent également la vannerie à partir de brins d'arouman et de la liane cipo (Davy, 2007) ainsi que la sculpture sur bois par le biais de la fabrication de *canots* (pirogues) et confectionnent des instruments de musique (flûtes, maracas), des parures en graines ou en perles et des coiffes traditionnelles destinées aux cérémonies.

- « Ils ont des langues, des cultures, des croyances et des systèmes de connaissance distincts » (ONU) : en dehors du maintien des pratiques culturelles traditionnelles évoquées dans l'alinéa précédent, on peut également observer qu'il existe des autorités politiques pour chaque village (les « capitaines »)¹¹.
- « Ils sont déterminés à maintenir et développer leur identité et leurs institutions distinctes¹² et ils constituent un secteur non dominant de la société¹³. »

4 Par ailleurs, le parikwaki se situe dans un contexte sociohistorique qui en fait une langue dite de migration¹⁴ au sens où elle est parlée par des locuteur.rices en situation de mobilité récente depuis le Brésil. Le parikwaki est donc une langue doublement minorisée (langue autochtone, langue dite de migration) au sens où elle subit des formes de stigmatisation qui touchent également ses locuteur.rices. La première partie de cet article permettra d'appréhender ce contexte de domination tant numérique (langue minoritaire) qu'idéologique (langue minorisée). La seconde partie mettra en évidence les variables distales et proximales¹⁵ pouvant ou non conduire au maintien de cette langue, en s'intéressant notamment à la manière dont certain.es locuteur.rices intériorisent les valeurs des groupes dominants et les perpétuent, de manière consciente ou inconsciente. Enfin, nous nous intéresserons, avant de conclure, aux stratégies mises en œuvre permettant le maintien du parikwaki. Nous montrons au travers de cette analyse que la transmission est un processus dynamique qui s'inscrit dans la durée et peut être sujet à des innovations, et que le maintien d'une langue minorisée dans une situation où de multiples formes de domination sont à l'œuvre, dépend de facteurs multiples et de l'agentivité des locuteur.rices de celle-ci.

Le parikwaki, une langue minoritaire et minorisée : éléments de contexte

- 5 La réflexion sur les langues en danger s'inscrit dans une tradition assez longue (Grinevald & Costa, 2010), et porte, entre autres, sur les processus conduisant à la disparition des langues, dont celui de transmission dans des contextes où celles-ci « deviennent de plus en plus minoritaires sous la pression de langues étatiques » (Costa, 2021 : 201). La question du *language shift*¹⁶ est ainsi mise en relation avec les « enjeux idéologiques liés [...] au développement des États-Nations » et « les processus sociaux à l'œuvre dans les situations de langues en danger » (Grinevald & Costa, 2010 : 25). Un des enjeux dans ce domaine est celui d'évaluer la vitalité des langues en utilisant des données issues majoritairement d'approches macrosociolinguistiques. C'est le cas par exemple pour la grille d'évaluation utilisée par l'UNESCO sur la base d'une proposition d'un collectif de linguistes (Grinevald & Costa, 2010). Celle-ci se base sur des critères démographiques, politiques, sociologiques et linguistiques. Le parikwaki est ainsi identifié comme une langue « vulnérable »¹⁷ (Moseley, 2010) ou langue « menacée »¹⁸ : il serait ainsi, selon le *Endangered Language Project*¹⁹, « partiellement supplanté par le créole guyanais ainsi que par le portugais et le français ». Une telle vulnérabilité est, par ailleurs, attestée par le fait qu'il aurait un « taux de connaissance partielle ou passive [...] très fort » avec une « pratique réelle et quotidienne [atteignant] au maximum les deux tiers » des locuteur.rices.
- 6 Les résultats de l'enquête par questionnaire menée par (Martin (Col), 2021) mettent en effet en évidence le fait que le parikwaki est une langue triplement minoritaire d'un point de vue numérique²⁰. Cette enquête²¹ a été menée à l'oral auprès de 523 élèves dans

les trois écoles de la commune (Henry Sulny, Pascale Joinville et Gabin) dans le but de décrire les pratiques langagières déclarées et les attitudes des élèves vis-à-vis des langues de leur-répertoire et des autres langues parlées dans les écoles²². Les résultats mettent en évidence le poids important du français (43%)²³, du portugais (33%) et du créole guyanais (14%). Le parikwaki apparaît en quatrième position avec un taux de 7%. 42% des élèves concernés déclarent cette langue comme unique langue de première socialisation, les 58% déclarant majoritairement un bilinguisme préscolaire mentionnent le parikwaki-français dans une proportion de 79%. Par ailleurs, si l'on observe la totalité des répertoires langagiers, la majorité des élèves (59%) déclare trois langues ou plus.

- 7 Si le caractère minoritaire du parikwaki est aisément établi au vu de ces chiffres, la question de sa minorisation appelle à certaines précautions et dépend de multiples facteurs. Nous faisons ainsi le choix d'utiliser, à la suite d'Alby & Léglise (2006 : 86), « des concepts liés à des processus, tel que la 'minorisation' [...], plutôt que des concepts statiques tels que celui de 'langue minorisée'²⁴ » afin de rendre compte au mieux des dynamiques à l'œuvre tant aux niveaux macro que micro. En effet, la définition de la notion de langue minorisée se base sur différents critères se situant à ces deux niveaux (Kasbarian, 1997). Selon l'auteur, du point de vue macrosociolinguistique, une langue minorisée est une langue qui souffre d'un manque d'autonomie, est sans statut, bénéficie de peu de diffusion et de standardisation; du point de vue microsociolinguistique, cette situation conduit ses locuteur.rices à se conformer aux normes interactionnelles fixées par leurs interlocuteur.rices appartenant au groupe dominant, celles.ceux-ci ne reconnaissant pas la valeur de cette langue dans l'interaction.

Processus de minorisation du parikwaki

- 8 Le processus de minorisation du parikwaki peut s'analyser au travers des catégorisations de ce groupe par le reste de la population qui les renvoie à des groupes minorisés à la fois « autochtone » et « migrant ». La minorisation linguistique est un aspect d'une domination globale à l'égard du groupe amérindien « moins important sur le plan du nombre, mais aussi de la valeur » (Hambye, 2019 : 18). Cette minorisation s'est traduite symboliquement pendant des années par des qualifications officielles infériorisantes telles que « populations primitives » avant de devenir en 1987 « communautés d'habitants tirant traditionnellement leur subsistance de la forêt » (Filoche, 2011). Sur le plan culturel, la perspective de l'assimilation au moyen de l'école est explicitement revendiquée par le pouvoir en place en direction des amérindiens (Puren, 2007). Sur le plan de la représentation politique, cette situation de minorisation a conduit les intéressés à engager un mouvement de revendications pour passer de l'ombre à la lumière en étant partie intégrante du *Démos* et en exigeant la participation aux processus décisionnels dans les affaires qui les concernent (Tiouka, 2016). Le caractère de migrants s'impose en raison du fait que de nombreux Palikurs demeurent perçus comme tels en rapport à leur mobilité et leur brésialinité réelle ou supposée. Le caractère d'autochtone²⁵ est revendiqué, parce qu'il répond aux différents critères évoqués en introduction, autochtonie à laquelle ils ont par ailleurs recours dans des jeux d'ethnicité et d'affirmation d'une identité « indienne » qu'ils exploitent dans un contexte guyanais où la revendication amérindienne a permis une forme de reconnaissance du statut d'autochtone comme l'explique Collomb 2013 :

[C'est] de cette manière que les Palikur, [...], ont construit leur présence en Guyane, à Saint-Georges et dans la périphérie de Cayenne. Ils ont [...] migré en nombre vers la Guyane au cours des dernières décennies, mais ils peuvent se réclamer d'une ascendance amérindienne incontestable, qui leur est reconnue en Guyane même où leur place dans l'espace politique et culturel indigène n'est pas contestée. [...], ils ont créé de gros villages et ne se sont pas fondus dans les quartiers brésiliens. Ils ont conservé les grands traits d'une culture ancestrale, pratiquent toujours leur langue (Capiberibe, 2009; Musolino, 2006) et échappent de fait à cette identité « brésilienne » assignée qui pèse aujourd'hui sur d'autres groupes amérindiens. (Collomb, 2013 : 126-127)

- 9 Mais ils sont aussi « migrants » du fait de leurs mobilités historiques et contemporaines entre le Brésil et la Guyane. L'histoire des Parikwene se confond en effet avec l'histoire du « contesté franco-brésilien » qui, durant les XVIIe et XVIIIe siècles, a conduit à des guerres pour la conquête de la région de l'Amapà entre ces deux nations. Ces conflits ont eu pour conséquences un dépeuplement amérindien dans la zone dans les années 1794-1798 (Nimuendaju, 2008) et des déplacements vers une région de l'Oyapock amenant les Parikwene à être sous protectorat français. En 1900, l'arbitrage de Berne fait du fleuve Oyapock la délimitation de la frontière franco-brésilienne. La fin des conflits conduisit ainsi à ce qu'une partie des Parikwene s'installent de manière définitive sur la rive française tandis que d'autres retournèrent au Brésil (Launey, 2003a). Cette situation perdure encore de nos jours avec une partie de la population vivant au Brésil dans l'Etat de l'Amapà et l'autre en Guyane française dans les différents villages de Saint-Georges de l'Oyapock²⁶ mais également dans d'autres communes de ce territoire²⁷. Les mobilités amérindiennes sont ainsi fréquentes dans cette zone :

Ces populations ont pratiqué de longue date des déplacements de part et d'autre de la frontière politique, qui se sont prolongés jusqu'à aujourd'hui, à travers une capacité à jouer, tout à fait consciemment et rationnellement sur le différentiel économique, social, institutionnel qui existe [...] entre la Guyane et le Brésil. [...] ; ce jeu sur la frontière est ancien, et il s'est inscrit dans une culture de la mobilité transfrontalière que ces sociétés ont reproduite tout au long de l'histoire coloniale. (Collomb, 2013 : 113).

- 10 Ces mobilités peuvent conduire à des implantations fixes dans des villages, mais se font également au quotidien, pour des motifs économiques, notamment pour la vente du « couac », dès les années 1980 et jusqu'à aujourd'hui : « le commerce avec les villes de Guyane française par ceux que l'on appelle les 'Indiens brésiliens' a un poids important dans l'économie des Palikur, Galibi et Karipuna » (Carlos Alberto & Gallois, 1983). Cependant, les installations plus pérennes sur le territoire guyanais ne le sont pas forcément pour des raisons économiques, ces mobilités se font « moins à la recherche d'un travail que pour résoudre, par le départ de certaines familles de graves différents internes aux villages d'origine, situés sur la rivière Urukawa, à l'est du Curipi » (Collomb, 2013 : 126). C'est dans ces contextes de mobilité qu'ont été créés les trois villages parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock qui ont fait l'objet de l'enquête de terrain de Martin (Col) (2021). Espérance 1 et Philogène ont été fondés par des familles parikwene qui sont arrivées dans les années 1970 en Guyane. Le village Espérance 2 a, quant à lui, été créé dans les années 1990, lui aussi suite à une mobilité depuis le Brésil.
- 11 Les attitudes vis-à-vis des langues et de ceux qui les parlent passent par la reconnaissance du « poids économique, numérique et symbolique plus ou moins important » (Léglise et al., 2013 : 671) qu'on leur attribue. Les processus de minorisation sont entre autres marqués par l'utilisation de termes comme ceux de « langues

primitives » (Canut, 2010 : 1165), « langues sauvages²⁸ » ou encore « langues indigènes, parlers communautaires, patois ... » autant de dénominations ayant un sens de dévalorisation qui « connotent l'idée d'une sous langue » (Canut, 1997 : 226).

- 12 Le poids symbolique d'une langue peut également s'évaluer au travers du statut qu'on lui reconnaît ou non. Ainsi, en Guyane française, une hiérarchisation s'opère entre d'une part le français, langue officielle, et en tant que telle, langue de scolarisation, et les autres langues qui elles-mêmes se voient accorder des statuts différents : le créole guyanais est ainsi la seule langue considérée comme langue régionale par le ministère de l'éducation nationale, tandis que les six langues amérindiennes du territoire sont reconnues comme langues de France par le ministère de la culture (Alby & Léglise, 2014, 2018). L'idéologie monolingue française véhiculée par l'école a eu ici, comme ailleurs, pour conséquence la « négation des cultures guyanaises (amérindiennes, créoles et aluku) » sous l'effet de l' « idéologie de l'assimilation²⁹ » (Mam Lam Fouck, 2002 : 2002), idéologie qui perdure aujourd'hui encore malgré quelques avancées dans le domaine de la reconnaissance des langues régionales. Se posent donc des questions de justice sociale en lien avec les droits linguistiques des élèves qui ne sont pas tous traités de la même manière par le système scolaire (Alby, 2019 ; Alby & Léglise, 2014, 2018). Si les locuteur.rices de créole guyanais peuvent bénéficier de tous les avantages que procure le statut de langue régionale pour celui-ci (enseignement comme LVR, classes bilingues, option au baccalauréat, option au concours de professeur des écoles, CAPES), pour les locuteur.rices de parikwaki il n'en est rien. Leur langue n'est introduite à l'école que dans le cadre d'un dispositif expérimental perdurant depuis la fin des années 1990, qui de ce fait peut être très facilement fragilisé. Cette minorisation peut également passer par une simple négation de l'existence de ces langues, comme le montre un exemple mentionné par Alby & Léglise (2006 : 77-78) : dans un passage de journal télévisé³⁰ consacré au multilinguisme à Saint-Georges de l'Oyapock, le maire de l'époque présentait cette commune comme trilingue (français, portugais, créole guyanais), niant ainsi totalement la présence somme toute assez importante du parikwaki dans la commune ; les auteures en concluaient que « l'omission de toute référence à cette langue autochtone dans le discours renforce la hiérarchie langue officielle/langue(s) de contact, avec la minorisation des langues vernaculaires autochtones³¹. »
- 13 Les valeurs symboliques attribuées aux langues impactent le plus souvent les représentations que les locuteur.rices s'en font, ce qui peut les conduire à des stratégies en faveur de celles qui bénéficient d'une forte valorisation dans la transmission des langues en contexte familial.

Impact de la minorisation du parikwaki sur les attitudes des locuteur.rices

- 14 Appartenir à un groupe qui ne pratiquerait pas la « bonne langue » (Cohen-Scali & Guichard, 2008) peut avoir des effets sur les locuteur.rices. Aux pratiques de catégorisation s'adjoignent en effet des catégorisations de pratiques (Éloy, 1997) pouvant conduire à des sentiments d'insécurité linguistique de la part des locuteur.rices de ces langues. On trouve des traces de ceux-ci dans les pratiques déclarées, mais également dans les interactions elles-mêmes. L'enquête par questionnaire auprès des élèves³² a mis en évidence une séparation assez nette entre

deux groupes d'élèves parikwaphones dans leurs déclarations : un groupe d'élèves (désormais PalL1) a ainsi déclaré le parikwaki comme langue de première socialisation³³, tandis qu'un autre (désormais PalL2) l'a déclaré comme langue seconde. Ces résultats ont attiré notre attention dans la mesure où il est peu fréquent qu'une langue minoritaire et minorisée soit apprise en tant que langue seconde. Nous en avons donc conclu que ceci pourrait être révélateur d'un sentiment d'insécurité linguistique de la part du second groupe d'élèves. Celui-ci se traduit au travers des réponses apportées aux questions qui avaient pour but d'« appréhender le rapport socioaffectif [des] enfants aux différentes langues de leur environnement » avec notamment des questions portant sur la beauté de ces langues qui permettent selon Clerc (2008) d'évaluer leur dimension affective.

- 15 La majorité des élèves du groupe PalL1 a déclaré que le parikwaki était la langue la plus belle de leur répertoire, tandis que ceux du groupe PalL2 ont répondu majoritairement le français à cette question. On observe également que le portugais et le créole guyanais, qui sont peu mentionnés en tant que langues les plus belles, le sont assez fortement en tant que langues les moins belles (respectivement 39% et 23%). Leur fonction véhiculaire ne semble donc pas être un facteur de valorisation face au statut du français. En ce qui concerne le parikwaki, si peu d'enfants du groupe PalL1 (8%) le déclarent comme langue la moins belle de leur répertoire, 32% du groupe PalL2 la déclarent comme telle et ce sont ces mêmes élèves qui déclarent qu'il s'agit de la langue la plus difficile à parler pour eux. On trouve ainsi dans ces réponses des indices d'une insécurité linguistique vécue particulièrement par le groupe PalL2. Ce qui se joue ici relève très certainement d'un 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). Dans de telles situations « dans lesquelles les loyautés à l'un et à l'autre deviennent incompatibles [...] l'enfant est sommé de choisir » ce qui le met face à 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), être obligé de choisir « entre la culture de ses parents et celle du pays d'accueil » (Douieb, 2017). Ces conflits peuvent trouver pour cadre la famille, par exemple, lorsque les parents parlent des langues ayant des valeurs symboliques différentes, ou dans l'espace scolaire où l'enfant, confronté à un discours survalorisant vis-à-vis du français – et parfois dévalorisant vis-à-vis de sa langue de première socialisation – se trouve face à un choix à faire entre la langue de l'école ou la langue de la famille. Notons par ailleurs que, même si une valeur affective forte est associée au parikwaki pour les élèves du groupe PalL1, les élèves des deux groupes se rejoignent dans leurs déclarations concernant le fait que cette langue n'a pas sa place dans le contexte scolaire et plus précisément dans la salle de classe. Celle-ci a une valeur affective, esthétique mais la valeur pragmatique et sociale est renvoyée à la langue de l'école.
- 16 Le rapport qui se construit aux différentes langues du répertoire chez les enfants s'éclaire à la lumière des histoires personnelles de la génération de leurs parents. Les récits de vie de ces derniers illustrent en effet pleinement toutes les difficultés scolaires qu'ils ont eux-mêmes ressenties du fait de la non-maitrise du français et l'insécurité linguistique qui en a résulté. Elisabeth³⁴, fait ainsi part lors de son entretien du sentiment que les langues de son répertoire (le parikwaki et le créole) ne lui étaient

d'aucune utilité, qu'elles étaient un frein à sa réussite et qu'elle en ressentait de la honte :

Exemple 1 : Elisabeth ou le sentiment d'infériorité

Enquêtrice avant³⁵ 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 ben parce que tu sais quand quand tu parles un peu le créole et tu sais pas parler français ben ça sert pas du tout parce qu'on sait pas / comment le parler /
 [...]
 Enquêtrice et est-ce que tu.. tu te 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 / tu 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

- 17 Sophie retrace une expérience similaire, faisant état de la dureté de ce qu'elle a vécu, de sa honte, ce qui la conduit à ne plus parler le parikwaki :

Exemple 2 : Sophie ou la honte de parler le parikwaki

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 ehm 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]

- 18 Les idéologies véhiculées par les groupes dominants, notamment au travers de l'institution scolaire, ont des effets directs sur la pratique de la langue sur le long terme et la transmission de celle-ci (Istanbullu, 2017), la famille étant « vulnérable au milieu extérieur » (Haque, 2019a : 12). Les locuteur.rices peuvent ainsi en arriver à ne plus transmettre la langue au profit de celle qui bénéficie du plus fort capital culturel, ici le français.

Conditions de maintien ou non d'une langue : de l'intégration des idéologies dominantes aux politiques linguistiques familiales

- 19 Comme le souligne Costa (2021), « les questions de [langues en danger], comme les autres questions de langues en général, sont fondamentalement des questions idéologiques » au sens où elles interrogent « notre manière de hiérarchiser les langues et leurs locuteurs, dans les sociétés dites majoritaires autant que dans celles dites minoritaires. » Au-delà de cette hiérarchisation, les idéologies sont « 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 » (Haque, 2019 : 7). Istanbullu (2017 : 108) précise qu'elles renvoient « aux motivations des gens à agir avec les langues, ce qu'ils pensent qu'ils doivent faire en langue » 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. » Ces idéologies conduisent à l'élaboration de politiques linguistiques par les familles qui peuvent prendre différentes formes. Le terme de politique linguistique renvoie ici à la définition proposée par Curdt-Christiansen (2009 : 352) : « 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 donnée. » Elle peut bien entendu se situer au niveau des institutions mais elle peut également être définie « à travers une organisation, une gestion des langues ou des variétés dans la communication ordinaire par des groupes qui composent la société » (Dreyfus, 1996 : 75). Même si ce terme fait l'objet de nombreuses controverses comme le souligne Haque (2019a), il renvoie pourtant bien à l'idée de décisions et de pratiques, ce qui permet de l'employer pour désigner « le rapport de langue/société envisagé dans ses dimensions complexes, multiples et dynamiques, la focale étant portée sur les enjeux linguistiques familiaux. »

- 20 Les idéologies, comprises ici au sens que leur donne Spolsky (2004) à savoir, ce que les familles pensent des langues et leur impact sur leur gestion et leur pratique, revêtent donc un intérêt tout particulier dans l'étude des politiques linguistiques familiales (King & Logan-Terry, 2008 : 911). Leur analyse permet de comprendre leur rôle dans le devenir des langues dans le foyer en rapport avec « la fonction et la place de chaque langue selon leur utilité et leur valeur pour les membres de la famille » (Haque, 2010 : 31). Or, la valeur attribuée aux langues est en lien direct avec les « statuts inégaux des langues et des locuteurs » (Filion & Zegnani, 2019 : 123). Ainsi, dans un contexte, comme celui de la Guyane, plutôt hostile au maintien des langues de première socialisation des élèves, il peut y avoir « un besoin d'acceptation, de survie économique et de statut légal » conduisant les familles à donner « relativement moins d'importance à la langue d'héritage » (Canagarajah, 2008 : 171).
- 21 L'école joue de ce point de vue un rôle déterminant dans la mesure où les parents demeurent marqués par leur vécu scolaire, orientés par ce que l'institution leur dit explicitement ou implicitement de faire, ou encore préoccupés par le souci de voir réussir leurs enfants (Ghimenton, 2013). L'institution scolaire constitue ainsi « 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 » (Istanbullu, 2017 : 102). Les entretiens analysés ici sont ainsi émaillés de récits mettant en évidence des postures, parfois ambivalentes, qui peuvent être liées à leurs propres histoires de scolarisation ou au désir de voir leurs enfants réussir, ce qui suppose l'application de ce que l'institution défend explicitement ou implicitement, à savoir le choix du français.
- 22 Ces postures peuvent être liées à des regrets, celui de ne pas avoir été scolarisé ou pas suffisamment longtemps, c'est ce qu'exprime Julia qui a dû arrêter sa scolarité et en affiche à de multiples reprises sa déception :

Exemple 3a : Julia, sa scolarité, ses rêves pour ses enfants

Julia 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 non³⁶ /

- 23 Cette expérience scolaire contrariée orientera les choix linguistiques de Julia en faveur d'une priorité donnée au français pour ces enfants. Interrogée sur ce sujet, elle répond sans hésitation :

Exemple 3b

Julia mo pansé pou yé palé pou yé anpran palé franse³⁷ /

- 24 Cependant, la langue parikwaki ne se trouve pas pour autant renvoyée dans sphère de l'oubli ou le registre du rejet. Un attachement persiste et un désir (contrarié, là aussi) de la voir se maintenir chez les enfants se manifeste :

Exemple 3c

Julia wi yé ka kompran mè la apresan mo wè yé pa ka palé indien a sa
ka fè dé fwa yé ka fè mo kolè osi hein³⁸ /

- 25 Des attitudes similaires se retrouvent chez Célia, cette fois-ci non pas à cause de regrets liés à une scolarité interrompue trop tôt, mais du fait d'une injonction émanant de sa mère consistant à interdire le parler parikwaki à sa fille. La non-maitrise de la langue française à l'école dans ce contexte a été vécue sous le signe de la honte. Les verbatims qui suivront en apporteront une illustration.

Exemple 4a : Célia et l'interdiction de parler le parikwaki

Célia eh ben... // 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 relâché 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...je 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.. / [...]

- 26 Cette interdiction de parler le parikwaki, motivée dans un premier temps par la crainte d'une mère de voir son enfant en difficulté dans la maîtrise du français, a généré, selon Célia, une forme de honte l'amenant à ne plus parler cette langue :

Exemple 4b : Célia ou la propension à mutiser sa propre langue

Célia ben../ [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 /

- 27 Mais si l'on remonte dans l'histoire, on peut constater que c'est peut-être la honte de sa mère, elle-même non scolarisée, suite à l'intervention d'une enseignante, qui lui a été transmise :

Exemple 4c : la gêne de la mère de Célia

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 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 je pense qu'elle a été un peu gênée au niveau de ça plus / ce qui fait que ça a généré ça //**

[...]

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]

- 28 Quant à Lewis, pour finir, qui insiste à de nombreuses reprises sur l'importance du français pour la réussite scolaire de ses enfants et sur son choix de ne pas leur parler en parikwaki, il va jusqu'à supprimer leur accès à la télévision brésilienne pour qu'ils ne parlent pas le portugais qui est la langue de leur mère :

Exemple 5 : "j'ai pris le récepteur je l'ai carrément envoyé à la poubelle et j'ai été à Oiapoque pour couper tout ça"

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 emploie 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 coupe / j'ai pris le récepteur je l'ai carrément envoyé à la poubelle et j'ai été à Oiapoque pour couper tout ça

- 29 Incarnation de politiques linguistiques familiales, ces attitudes et pratiques parentales appellent des réflexions se situant à différents niveaux. Au niveau sociologique, on constate une adhésion à l'idéologie dominante qui conduit certains parents à promouvoir exclusivement la langue de scolarisation au détriment de la transmission de leur langue, celle-ci devenant minorisée non seulement par les dominants mais également par les dominés (Canut, 1997) sous la forme d'une « idéologie linguistique que l'on cultive soi-même » (Haque, 2019b : 61). Au niveau psychologique, force est de constater des effets sur l'estime de soi des enfants, parfois des parents. C'est ce qu'exprime le sentiment de honte ressenti par Célia, sa mère mais également par Sophie et Elisabeth. Or, cette dévalorisation ne peut qu'affecter le rapport à l'école comme le souligne Cummins (2001 : 19) : « 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. » Ces exemples illustrent donc bien la manière dont les idéologies concernant les langues minoritaires basées sur leurs valeur et statut social supposés ou sur le fait qu'elles ne sont pas ou peu enseignées à l'école contribuent à ce que leurs locuteur.rices privilégient une autre langue au sein de la sphère privée familiale. C'est en ce sens que Launey (2003b : 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 accroit le désarroi et le sentiment de dévalorisation... ».
- 30 Nous souhaitons cependant dans ce qui suit, sans nier l'impact sur la langue parikwaki de la situation de domination subie par les Parikwene, démontrer que la nécessité de changer de niveau d'analyse pour mettre au jour le rôle que les locuteur.rices peuvent jouer dans le processus de maintien de leur langue. Certes, comme nous l'avons montré *supra*, les variables distales ont une part de réalité pour ces locuteur.rices comme en témoignent leurs « commentaires épilinguistiques [qui] font souvent référence à des hiérarchies ou des conflits entre les langues, au point que le chercheur se trouve confronté à des catégories émiques qui reflètent les modèles haut/bas et dominant/dominé³⁹ » (Alby & Légise, 2006 : 67). Cependant, même si ces discours mettent en évidence l'assimilation par les locuteur.rices des valeurs des groupes dominants, ils n'impliquent pas pour autant un déterminisme absolu en la matière ; ceux-ci peuvent, pour différentes raisons, s'en détacher de manière consciente ou inconsciente du fait de leurs trajectoires personnelles ou de la situation d'interaction en elle-même.

Des politiques linguistiques familiales au service du maintien du parikwaki

- 31 Si nous avons vu dans la section précédente que certaines familles peuvent être amenées à faire le « choix » de la langue dominante aux dépens de la langue familiale, d'autres familles peuvent témoigner d'une forme de résistance s'apparentant au concept de « loyauté linguistique » que Akin (2017 : 135)⁴⁰ 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 ». Celles-ci élaborent ainsi des politiques linguistiques familiales visant un choix de langue exclusif dont le but est de faire barrière aux langues dominantes permettant ainsi de maintenir la pratique de celle-ci par leurs enfants. Ces politiques linguistiques familiales sont le fait de « décisions conscientes » de parents transmetteurs qualifiés par King & Logan-Terry (2008 : 910) de « preneurs de décisions ». Ils choisissent ainsi de transmettre à leurs enfants leur langue alors même qu'ils ont été « familiarisé[s] à la langue française durant [leur] enfance (notamment au moment de la scolarisation) [ce qui] exprime un réel choix et nécessite souvent l'élaboration de stratégies » (Filhon, 2004 : 194). Dans de tels cas, la famille devient « un lieu de résistance à la pression de la langue dominante » (Laponce, 2001 : 88).

- 32 Parmi les parents qui mènent une politique linguistique familiale explicite, la langue apparaît souvent comme un « marqueur d'identité » et une « composante primordiale de l'héritage » (Billiez, 1985). C'est ce qui ressort tout particulièrement de l'histoire de Béatrice pour qui le rôle « identitaire » du parikwaki est marqué par l'emploi de pronoms possessifs « ma langue », « notre langue » ou par un renvoi à l'« amérindianité » (« nous sommes des Amérindiens ») qui justifie le fait de parler « notre langue ». La trajectoire personnelle de Béatrice explique très certainement les stratégies qu'elle met en œuvre pour le maintien du parikwaki dans et hors du cadre familial. Ses parents ont été les premiers à s'installer dans le village Philogène qui a été créé à l'initiative de son père. Elle grandit dans un univers où le parikwaki constitue initialement la langue exclusive, mais dont le répertoire langagier s'élargit progressivement avec la scolarisation et la découverte du français. Elle découvre ensuite le créole guyanais avec ses pairs. Enfin, le portugais, très présent dans l'environnement, est lui aussi assez rapidement acquis. Ainsi, Béatrice fait preuve d'une forme de sécurité linguistique en utilisant son plurilinguisme comme une force, notamment dans le cadre de son métier de médiatrice. Ceci a joué probablement en faveur de la transmission du parikwaki à son enfant, en dépit d'une inquiétude quant à la non-maitrise du français

Exemple 6a : Béatrice ou le choix délibéré et assumé du parikwaki

« [...] / 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 / »

- 33 Elle explique ce choix au regard de la perte de compétences qu'elle observe chez les jeunes du village :

Exemple 6b : Béatrice, « je voulais qu'il parle le français, le créole et le parikwaki »

« 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 / »

- 34 Cependant, si Béatrice insiste sur la nécessité pour son fils de maîtriser trois langues, elle souligne également l'importance de séparer les espaces dans lesquels ces langues doivent être parlées⁴¹ :

Exemple 6c : Béatrice, « à l'école le français, à la maison le parikwaki »

« 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] »

- 35 Elle est également attentive au fait que son compagnon maintienne le parikwaki avec leur fils :

Exemple 6d : Béatrice "je lui dis de mélanger un peu mais de surtout pas laisser tomber le parikwaki"

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

- 36 Ces discours sont accompagnés d'actes. Ainsi, depuis la naissance de son fils, le parikwaki est parlé quotidiennement et exclusivement dans la famille de Béatrice :

Exemple 7 : le parikwaki entre Béatrice et son fils

Béatrice *mag twi(.) ivouknin iramna* (Il est parti couper les feuilles)
Jean-Philippe *makiw ivouknin iramna/* (Pourquoi couper les feuilles ?)
Béatrice *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)
Jean-Philippe *ah iningain* (ah d'accord)

- 37 Son action en faveur du parikwaki ne se limite pas uniquement à son espace privé et ne renvoie pas à un désir strictement affectif et individuel. Elle a également une posture militante basée sur sa perception du fait que le parikwaki est en danger et qui l'amène à agir hors du cadre strictement familial :

Exemple 8 : Béatrice et son association⁴², "parler le palikur ça pour nous c'est très très important"

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

- 38 Il y a donc un « chez nous » (le village Philogène) où la défense du parikwaki est concrètement mise en œuvre et où des discours en faveur de son maintien dans la famille sont déployés. 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, inscrits dans les statuts, est de poursuivre la transmission du parikwaki. Objectif qui est atteint selon elle : « il y a des enfants qui parlent créole / mais ils finissent toujours par parler le palikur ». À cet « ici » de son village, elle oppose les pratiques du village Espérance 1 qu'elle déplore et dont elle attribue la responsabilité aux parents :

Exemple 9 : Béatrice, "le village 1 ils savent parler mais ils veulent pas, c'est ça leur problème"

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 /

- 39 Ainsi, la posture militante de Béatrice joue un rôle majeur dans la pérennisation du parikwaki dans le foyer et dans le village, le milieu associatif étant un lieu stratégique pour favoriser la vitalité d'une langue, « les stratégies de protection de la transmission et de la vitalisation de la pratique de la langue [découlant] directement d'un militantisme linguistique qui tire sa logique d'une association essentielle entre langue et peuple » (Violette, 2014 : 134).
- 40 Cependant, si la figure de Béatrice est exemplaire d'un militantisme affiché et agi, d'autres figures mettent en évidence des stratégies permettant le maintien du parikwaki dans les pratiques familiales. C'est le cas de Natacha qui pratique exclusivement le parikwaki avec ses enfants et les rappelle à l'ordre lorsqu'ils utilisent d'autres langues :

Exemple 10 : Natacha, "ihi semeh awnah parykwaki"

Sonia *avanekwa nah timah* (.) edeur/ (J'entends toujours. edeur !)

Nicolas *kawa* /<(en français) odeur/> (Non ! c'est odeur !)

Natacha *ih i semeh awnah parykwaki* / (Oui mais n'oublie pas ! tu parles palikur)

- 41 Natacha fait ainsi le choix d'imposer à ses enfants le parikwaki dans les interactions familiales, s'alignant ainsi sur les choix qui avaient été opérés par ses propres parents. Par ce choix, elle facilite le maintien du parikwaki dans les pratiques de ses enfants dans le cadre d'une transmission intergénérationnelle.
- 42 Une autre figure, Sylvie, mère et grand-mère, illustre le rôle joué par les femmes, mais également celui des grands-parents dans le maintien d'une langue. Les stratégies qu'elle met en œuvre passent par des discours à l'attention de son fils Lewis auprès duquel elle insiste pour qu'il parle en parikwaki à ses enfants :

Exemple 11a : les stratégies de Sylvie

Sylvie *mo ka palé bay li mo di konsa i fo to anpran yé timoun ya pou palé yé lang [...]* mo di mèm si konsa i fo konèt palé so lang⁴³

- 43 Pour elle, le parikwaki est également une « langue symbole des racines », « un symbole d'appartenance » (Billiez, 1985 : 101) qui doit de ce fait être maintenu dans les pratiques familiales. Derrière cette nécessité du maintien des pratiques langagières, se trouve aussi celle du maintien des pratiques culturelles dont elle déplore la disparition :

Exemple 11b

Sylvie [...] *ben yé / not timoun yak i ka lévé yé pa konèt fè / tradisyon a ka pédi / i pa konèt / pa gen piès moun ka / ki yé ka fé enkò / [...]*
Et bien nos enfants qui grandissent ne sauront pas faire⁴⁴, la tradition va se perdre, ils ne sauront pas faire et il n'y aura personne qui le fera.

- 44 Sous-jacente à la peur de la disparition de la langue et de la culture au sein de la famille s'exprime ainsi la perte potentielle d'une identité au sens où langues et cultures assument « une fonction, [...] celle de faire valoir une identité » (Billiez, 1985 : 99). Sylvie endosse donc un rôle consistant à encourager le maintien de la langue familiale qui, de fait, est encore parlée au sein de cette famille parce qu'elle, son mari et son fils l'utilisent entre eux. Les décisions de Sylvie concernant le maintien du parikwaki au sein du foyer sont également agies par elle dans « ses pratiques langagières au quotidien, ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à leur propos » (Deprez, 1996 : 39). Dans les interactions familiales, Sylvie s'adapte donc aux compétences de ses interlocuteurs lorsque cela s'avère nécessaire (le créole avec sa belle-fille Isabela) mais impose le parikwaki dans les échanges avec son fils Lewis et avec ses petits-enfants :

Exemple 12 : une adaptation langagière aux interlocuteurs

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...)
 Sylvie *kisa/ (0.3) kisa/* (quoi? quoi?)
 Iris ((chants))
 Sylvie <((en parikwaki)) *achninbay bougout*> (mangez du pain)

- 45 Le maintien de la langue familiale d'une génération à l'autre à l'intérieur de la sphère familiale comme langue d'interaction est un enjeu majeur pour les groupes minoritaires (Haque, 2008). Il s'agit là d'un moyen de faire barrière aux pressions sociales et institutionnelles extérieures, et plus particulièrement l'institution scolaire. « Le rôle de la famille [est ici] considéré comme instrumental », vu comme une « barrière naturelle, un bouclier contre les pressions extérieures » (Haque, 2019a). La famille constitue ainsi un domaine central 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).

Conclusion

- 46 Privilégiant une approche microlinguistique dans l'appréhension des conditions de maintien ou d'érosion d'une langue minoritaire et minorisée, l'attention portée à l'agentivité des locuteurs nous a conduit à analyser les pratiques et représentations constitutives de leurs politiques familiales linguistiques. Dans cette optique, nous avons choisi des exemples d'entretiens illustrant la diversité des situations et des orientations concrètes des acteurs au croisement de multiples influences, donnant sens à leur expérience et à leurs aspirations. Dans le contexte étudié, le rôle des parents et le rôle de certaines figures féminines et maternelles (Deprez, 1996 ; Joshi, 2014) (Deprez, 1996 ; Madhura, 2014) sont apparus comme déterminants.
- 47 Cependant, même si le rôle des parents est « prépondérant dans la gestion et la transmission des langues en famille », Léglise (2019) rappelle que d'autres membres de la famille peuvent également jouer un rôle essentiel. C'est ce que nous avons évoqué de manière plus succincte au travers d'une autre figure féminine, celle d'une grand-mère (Sylvie), dont, là encore, l'importance a été largement démontrée en tant que « garant[s] 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). Ceci va de pair avec un autre facteur, celui d'une organisation familiale où les grands-parents vivent dans la famille avec leurs petits-enfants, facilitant ainsi les contacts répétés avec ceux-ci : « la présence des grands-parents ou des gens âgés faciliterait le maintien de la langue [...] au sein du foyer » (Spolsky, 2004 : 44). Fibbi & Matthey (2010 : 67) observent ainsi que le « rythme de l'érosion des langues d'origine paraît freiné par la présence et la mobilisation des grands-parents. » D'autres facteurs favorisant ou non le maintien de la langue dans les pratiques langagières familiales sont évoqués par Léglise (2019), comme par exemple, la

mixité des couples (Joshi, 2014) ou le lieu d'habitation, pour n'en citer que quelques-uns. Le cas de Kelly en est assez emblématique, dans la mesure où elle vit à la fois hors du village, dans le bourg de Saint-Georges, et que son mari n'est pas locuteur de parikwaki. Ainsi, les enfants de Kelly, qui ne s'expriment qu'en français et en créole, ne bénéficient pas de la concentration de locuteurs.rices du parikwaki dans un même espace, contrairement à leurs cousin.es qui vivent dans le village et pour une partie d'entre eux avec leur grand-mère ce qui, selon (Cummins, 2001 : 19), peut être un facteur facilitant pour le maintien d'une langue minorisée : « 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, [...] dans le voisinage. » Or, dans les villages, comme le souligne Célia, « on vit déjà habituellement on vit déjà en communauté / euh notre maison on est enfermé on est en village ».

- 48 Ainsi, comme le soulignait déjà Fishman (1971 : 123), « le maintien d'une langue et le changement de langue [...] est un phénomène beaucoup plus complexe qu'on ne le soupçonne généralement.⁴⁵ » Ainsi, tout comme il est nécessaire de penser les questions de minorisation en termes de processus, il en va de même pour la transmission afin de « défiger [ce] concept, 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. » (Barontini, 2014 : 39).

BIBLIOGRAPHY

ABDELILAH-BAUER Barbara, 2015, *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Editions la Découverte, Paris.

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 », dans Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little, & Philia Thalgott (Éds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*, De Gruyter Mouton, Berlin, p. 131-137.

ALBY Sophie, 2019, « Langues régionales, langues de migration et langues d'enseignement : Quelle prise en compte dans l'éducation ? Le territoire guyanais », *Revue Française d'Education Comparée*, 18, p. 95-124.

ALBY Sophie, LÉGLISE Isabelle, 2006, « Minorization and the process of (de)minoritization : The case of Kali'na », *International Journal of the Sociology of Language*, 182, p. 67-86.

ALBY Sophie, & LEGLISE Isabelle, 2014, « Politiques linguistiques éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones ? » dans Isabelle Nocus, Jacques Vernaudo, & Mirose Paia (Éds.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p. 271-296.

ALBY Sophie & LEGLISE Isabelle, 2018, « Multilingualism and translanguaging as a resource for teaching and learning in French Guiana », In Piet Van Avermaet, Stef Slembrouck, Koen Van

- Gorp, Sven Sierens, & Katrijn Maryns (Éds.), *The multilingual edge of education*, Palgrave Macmillan, Londres, p. 115-137.
- AMBROSIO Susana, ARAUJO Marie Helena & SIMÕES Ana Raquel, 2015, « Répertoires plurilingues et contextes de mobilités : Relations et dynamiques », *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 1(7), p. 9-37.
- ATTIAS-DONFUT Claudine, 2008, « Les grands-parents en Europe : De nouveaux soutiens de famille », *Informations Sociales*, 149(5), p. 54-67.
- BARONTINI Alexandrine, 2014, « Approches théoriques du processus de transmission linguistique : Questionner la terminologie des générations », *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 2(6), p. 39-60.
- BILLIEZ Jacqueline, 1985, « La langue comme marqueur d'identité », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1(2), p. 95-105.
- CALVET Louis-Jean, 2009, « Oiapoque/Saint-Georges de l'Oyapock. Effets de marge et fusion de marge en situation frontalière » dans T. Bulot (Éd.), *Formes et normes linguistiques*, L'Harmattan, Paris, p. 29-49.
- CANAGARAJAH Suresh, 2008, « Language Shift and the Family : Questions from the Sri Lankan Tamil Diaspora », *Journal of Sociolinguistics*, 12(2), p.143-176.
- CANUT Cécile, 1997, « Le nom des langues au Mali, identités en question », dans Andrée Tabouret-Keller (Éd.), *Le nom des langues I. Les enjeux de la nomination des langues*, Peeters, Louvain-La-Neuve, p. 225-239.
- CANUT Cécile, 2010, « De l'Afrique des langues à l'Afrique des discours. Les voix du langagier », *Cahiers d'Etudes Africaines*, 198-199-200, p.1163-1189.
- CAPIBERIBE Artonka, 2009, *Nas duas margens do rio : Alteridade e transformações entre os Palikur na fronteira Brasil/Guyana francesa*, Thèse de doctorat, Université de Rio de Janeiro, PPGAS/Museu Nacional.
- CAPIBERIBE Artonka, 2010, « Batismo de fogo. Os Palikur e o christianismo », *Journal de la Société des Américanistes*, 96(1).
- CAPIBERIBE Artonka, CHRISTINOI Anthonia & GRELAND Pierre, 2009, « Un peuple arawak : Les Palikur », dans Françoise Grenand (Éd.), *Encyclopédies palikur, wayana et wayampi, langue, milieu et histoire*, Editions du CTHS, Vanves.
- CARLOS ALBERTO Ricardo, & GALLOIS Dominique, 1983, « Povos Indigenas no Brasil », *Cedi*, Vol. 3.
- CLERC Stéphanie; 2008, « Des représentations familiales à leur prise en compte dans le système scolaire », *Repères* 38, 187-198.
- COHEN-SCALI Valérie, & GUICHARD Jean, 2008, « Introduction : Identités et orientations », *L'Orient Scolaire et Professionnelle*, 37(3), p. 315-320.
- COLLOMB Gérard (2001), « De l'indien à l'indigène. L'internationalisation des luttes amérindiennes en Guyane et les enjeux de l'autochtonie », *Recherches Amérindiennes au Québec*, 31(3), p. 37-47.
- COLLOMB Gérard; 2009, « Au fil du temps... », dans Odile Lescure & Laurence Goury (Éds.), *Langues de Guyane*, IRD Editions/Vent d'Ailleurs, Paris, p. 28-39.
- COLLOMB Gérard, 2013, « "Indiens" ou "Brésiliens" ? Mobilités karipuna vers Cayenne (Guyane française) », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 29(1), p. 113-131.
- COSTA James, 2021, « Langues en danger » *Langage et Société*, HS1, p. 201-204.

- CUMMINS Jim, 2001, « La langue maternelle des enfants bilingues », *Sprogforum* 19, p. 15-20.
- CURDT-CHRISTIANSEN Xiao Lan, 2009, « Visible and invisible language planning : Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrants families in Quebec », *Language Policy*, 8(4), p. 351-375.
- DAHLET Patrick, 2008, « Les identités plurilingues : Enjeux globaux et partages singuliers » dans Pierre Martinez, Danielle Moore & Valérie Spaëth (Éds.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Riveneuve, Paris.
- DAVY Damien, 2007, *Vannerie et vanniers. Une approche ethnologique d'une activité artisanale en Guyane française*, Thèse de doctorat, Université d'Orléans.
- DE BECKER Emmanuel, 2011, « L'enfant et le conflit de loyauté : Une forme de maltraitance psychologique », *Annales Médico-Psychologiques*, 169, p. 339-344.
- DE HOUWER Annick, 1999, « Environmental factors in early bilingual development : The role of parental beliefs and attitudes », dans Extra Guus & Verhoeven Ludo (Éds.), *Bilingualism and migration*, Mouton de Gruyter, Berlin, p. 75-96.
- DEPREZ Christine, 1996, « Parler de soi, parler de son bilinguisme. Entretiens autobiographiques et récits de vie d'apprenants et de bilingues », *AILE*, p. 155-180.
- DOUIEB Gabrielle, 2017 « Le conflit de loyauté : Revue de la littérature », dans Roland Coutanceau et Jocelyne Dahan, *Conflits de loyauté. Accompagner les enfants pris au piège des loyautés familiales*, Dunod, Paris, p. 19-24.
- DREYFUS Martine, 1996, « Politiques linguistiques familiales et individuelles : Quels modèles ? », dans Caroline Juillard et Louis-Jean Calvet, *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, AUF Editions, Montréal, p. 175-181.
- ELOY Jean-Michel, 1997, « Pourquoi il nous faut mieux connaître la place des "représentations". Imaginaire ou idéologie dans le fonctionnement de la langue », dans Bratu Florian (Éd.), *Limbaje si comunicare III Expresie si sens*, Junimea, Iasi, p. 97-113.
- FIBBI Rosita, & MATTHEY Marinette, 2010, « Petits-enfants de migrants italiens et espagnol en suisse », *Hommes et Migrations*, 6 (1288), p. 58-59.
- 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.
- FILHON Alexandra, & ZEGNANI Sami, 2019, « Le français au cœur des politiques linguistiques familiales. Le cas des parents arabophones et berbérophones », dans Shahzaman Haque & Françoise Le lièvre, *Politique linguistique familiale, enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire*, Lincom, München, p. 201-214.
- FILOCHE Geoffroy, 2011, « Les Amérindiens de Guyane française, de reconnaissances disparates en bricolages juridiques. L'exemple des Kali'na d'Awala-Yalimapo ». *Journal de la Société des Américanistes*, 97 (2), 343-367.
- FISHMAN Joshua Aaron, 1971, « The impact of Migration on Language Maintenance and Language Shift », *The International Migration Review*, 5(2), p.121-124.
- FISHMAN Joshua Aaron, 1991, *Reversing Language Shift : Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Multilingual Matters, Clevedon et Philadelphie.

- GHIMENTON Anna, 2013, « Reading between the code choices : Discrepancies between expression of language attitudes and usage in a contact situation », *International Journal of Bilingualism*, 19(1), p. 115-136.
- GRINEVALD Colette & COSTA James, 2010, « Langues en danger : Le phénomène et la réponse des linguistes », *Faits de Langues*, 35-36, 23-37.
- HAMBYE Philippe, 2019, « La minorisation linguistique, entre discrimination et domination symbolique. Différence et enjeux de deux lectures des inégalités », *Minorités linguistiques et société* (12), p.15-30, <https://doi.org/10.7202/1066519ar>.
- HAQUE Shahzaman, 2008, « Différences de politiques linguistiques entre nations et familles : Étude de cas de trois familles indiennes migrantes dans trois pays d'Europe », *Suvremena Lingvistika*, 63(1), p. 57-72.
- HAQUE Shahzaman, 2010, « Place des langues natives et d'accueil chez trois familles migrantes indiennes en Europe », *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 1, p. 225-236.
- HAQUE Shahzaman, 2019a, « Introduction », dans Shahzaman Haque, *Politique linguistique familiale, enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire*, Lincom, München, p. 9-21.
- HAQUE Shahzaman, 2019b, « "On ne lâche pas notre langue" : Étude monographique sur la politique linguistique d'une famille hmong réfugiée du Laos en France » dans *Politique linguistique familiale, enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire*, Lincom, München p. 37-64.
- IOANNITOU Gina, 2008, « Les politiques linguistiques éducatives des familles en Grèce : Actions et représentations », *Synergies Sud-Est Européen* N° 1, p. 63-71.
- ISTANBULLU Suat, 2017, *Pratiques langagières intergénérationnelles : Le cas de familles transnationales plurilingues (Antioche, Ile de France, Berlin)*, Thèse de doctorat, INALCO, paris.
- JOSHI Madhura, 2014, « Familles mixtes et usages des langues : Une étude des politiques linguistiques familiales dans le contexte indien », *Langage et Société* N° 47, p. 35-49.
- KASBARIAN Jean-Michel, 1997, « Langue minorée et langue minoritaire », dans Marie-Louise Moreau (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Mardaga, Bruxelles.
- KING Kendall A., FOGLE Lyn, LOGAN-TERRY Aubrey, 2008, « Family language policy », *Language and Linguistics Compass*, 2(5), p. 907-922.
- LAPONCE Jean, 2001, « Retour à Babel » *Revue Française de Science Politique*, 51, p. 483-493.
- LAUNEY Michel, 2003a, *Awana parikwaki. Introduction à la langue palikur de Guyane et de l'Amapa*, IRD Editions, Paris.
- LAUNEY Michel, 2003b, *Diversité linguistique en Guyane et recherche scientifique. Orientations, applications*, IUFM Guyane.
- LE RUN Jean-Louis, 1998, « L'enfant écartelé », *Enfances & Psy*, 4.
- LECONTE Fabienne et CAÏTUCOLI Claude, 2003, « Contacts de langues en Guyane : Une enquête à Saint-Georges de l'Oyapock », dans Jacqueline Billiez (éd.), *Contacts de langues : Modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Paris.
- LEGLISE Isabelle, 2011, « Quel accès aux soins et aux services publics pour des citoyens non francophones ? », *Culture et Recherche*, 125, p.10-11.

LEGLISE Isabelle, 2019, « Documenter les parcours de familles transnationales : Généalogies, biographies langagières et pratiques langagières familiales » dans Shahzaman Haque & Françoise Lelièvre (Éds.), *Family language policy : Dynamics in language transmission under a migratory context/Politique linguistique familiale : Enjeux dynamiques de la transmission linguistique en contexte migratoire*, LINCOM, München, p. 159-182.

LEGLISE Isabelle, RENAULT-LESCURE Odile, LAUNEY Michel, MIGGE Bettina, 2013, « Langues de Guyane et langues parlées en Guyane » dans Georg Kremnitz (Éd.), *Histoire sociale des langues de France*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p. 671-682.

MAM LAM FOUCK Serge, 2002, *Histoire générale de la Guyane française* (2e éd.), Ibis rouge éditions, Cayenne.

MARTIN (COL) Isabelle, 2021, *Politiques linguistiques familiales des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock (Guyane française). Poids des langues, idéologies, pratiques langagières*, Thèse de doctorat, Université de Guyane.

MAZIERES Stéphane, 2006, *Le peuplement amérindien de la Guyane française : Apport des marqueurs moléculaires*, Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier - Toulouse III / Universidade federal do Rio Grande do Sul.

MOSELEY Christopher, 2010, *Atlas des langues en danger*, ONU. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189451>

MUSOLINO Alvaro, 2006, *Migração, identidade e cidadania Palikur na fronteira do Oiapoque e litoral sul da Guiana francesa*, Thèse de doctorat, Université de Brasília.

NIMUENDAJU Curt, 2008, *Les Indiens palikur et leurs voisins*, traduit par Wolfgang Steiner et Joëlle Leclerc, Presses Universitaires d'Orléans, Orléans.

PUREN Laurent, 2007, « Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIXe siècle », dans Isabelle Léglise et Bettina Migge (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, IRD, Paris, p. 278-295.

SPOLSKY Bernard, 2004, *Language policy*, Cambridge University Press, Cambridge.

SPOLSKY Bernard, 2012, « Family Language Policy—The Critical Domain », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), p. 3-11.

TIOUKA Alexis, 2016, « Stratégies amérindiennes en Guyane française », *Multitudes*, p. 199-210

THAMIN Nathalie, & SIMON Diana-Lee, 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).

VIOLETTE Isabelle, 2014, « L'immigration francophone en Acadie : Langue, nation et minorité », *Minorités Linguistiques et Société*, 4, p. 126-153.

NOTES

1. Langue amérindienne de la famille arawak. Nous employons ici l'autodénomination, il existe cependant également des hétérodénominations qui sont employées par les locuteur.rices au fil des entretiens (« palikur », « indien ») mais également par des chercheur.euses.

2. Cet article est co-écrit par la docteure et ses deux directeur.rices de thèse. Il exploite une partie des corpus recueillis dans le cadre de la thèse mais en développant plus spécifiquement la

question du rôle joué par les familles dans la sauvegarde des langues dans un contexte de dominations multiples et d'absence de véritables politiques publiques linguistiques ou d'« actes glottopolitiques » d'envergure en leur faveur pour reprendre les termes de l'appel à contribution. Au niveau des données empiriques, nous avons exploité certains des entretiens qui étaient en annexe de la thèse mais pas traités dans celle-ci et d'autres traités dans une optique différente.

3. Voir également Madhura (2014)

4. De Houwer (1999) ; Deprez (1996) ; Ioannitou (2008) ; Spolsky (2004, 2012) parmi beaucoup d'autres.

5. Ici, des extraits de neuf entretiens (Elisabeth, Sophie, Julia, Célia, Lewis, Béatrice, Natacha, Sylvie, Kelly). Les prénoms ont été modifiés.

6. Ici, trois interactions (Béatrice et son fils, Natacha et ses deux enfants, Sylvie avec sa belle-fille et sa petite fille).

7. Parikwene renvoie au nom du groupe, parikwaki au nom de la langue.

8. Organisation des Nations Unies, Non au racisme, Populations vulnérables, Peuples autochtones,

<https://www.un.org/fr/fight-racism/vulnerable-groups/indigenous-peoples#:~:text=Les%20peuples%20autochtones%20ont%20en,sociaux%2C%20%C3%A9conomiques%20et%20politiques%20distincts.>

Consulté le 14/03/2023. Les citations entre guillemets avec la mention « ONU » renvoient à cette référence.

9. Pour ce qui concerne la commune de Saint-Georges de l'Oyapock : villages Espérance 1, Espérance 2, Philogène, Martin et Trois Palétuviers. Ce dernier est situé en amont du bourg à environ 45mn par voie fluviale. Cet article se focalise sur la situation des trois premiers villages.

10. Le chamanisme a été abandonné au profit du christianisme protestant (évangélique et adventiste) (Capiberibe, 2010).

11. Au Brésil, la fonction n'était pas transmise par héritage, mais celle-ci est « plus ou moins héréditaire » en Guyane (Capiberibe et al., 2009 : 37).

12. Ceci se traduit notamment par la présence d'associations militantes, comme nous le verrons au travers d'une figure féminine dans la quatrième section de cet article.

13. Comme nous le montrerons dans la section suivante.

14. Nous y reviendrons dans la section suivante.

15. Dans la présente étude, les déterminants relevant de macrosystèmes, incluant notamment les normes et valeurs dominantes et les politiques publiques en matière linguistique, représentent des variables distales alors que les déterminants relevant du microsystème, incluant le noyau familial, les trajectoires et stratégies individuelles et les situations d'interactions langagières représentent des variables proximales.

16. Au sens de l'abandon d'une langue au profit d'une autre.

17. Il s'agit du premier niveau dans l'évaluation du degré de danger d'extinction d'une langue, il est suivi dans l'Atlas par « en danger », « sérieusement en danger », « en situation critique » et « éteinte ».

18. <https://www.endangeredlanguages.com/lang/2962?hl=fr> consulté le 14/03/23.

19. <https://www.endangeredlanguages.com/lang/2962?hl=en> consulté le 01/12/23.

20. Le nombre de locuteurs de français, du créole guyanais et du portugais du Brésil lui étant largement supérieur dans la commune.

21. Passation individuelle de 15mn en moyenne du 20 janvier 2014 au 6 mai de la même année dans un total de 26 classes (soit dans la classe, soit dans un autre espace dans l'école).

22. Le questionnaire s'organise en quatre parties : profil et identité des élèves, répertoire langagier des élèves et attitudes vis-à-vis des langues de leur répertoire, attitudes vis-à-vis de l'utilisation des langues premières dans les activités en classe, motivations des élèves vis-à-vis de l'utilisation de leurs langues en classe.

23. Notons que le français apparaissait en troisième position après le portugais et le créole dans une enquête préalable (Leconte & Caïtucoli, 2003). L'enquête de Léglise (2011) a mis en évidence

le fait qu'en un peu moins de 10 ans la place du français avait déjà évolué, apparaissant dans ses résultats en première position, le créole étant en deuxième. Dans l'enquête de Martin (Col) (2021) il apparaît en troisième position après le portugais.

24. « the use of concepts which relate to processes, such as “minoritization”, rather than static concepts such as “minorized language” ».

25. La minorisation des populations et langues autochtones de Guyane est notamment traitée dans (Alby & Léglise, 2006).

26. Voir note 5.

27. Commune de Tonate-Macouria (deux villages), commune de Roura (village Favart) (Collomb, 2009) ainsi que dans la ville capitale de Cayenne (Davy, 2007).

28. Jacques Arago, *Voyage autour du Monde* (1839).

29. Qui s'est traduite par une politique d'assimilation *via* la politique de francisation du préfet Vignon ou la scolarisation dans les homes catholiques.

30. Journal de 7h30 de la chaîne publique locale (RFO, aujourd'hui Guyane la première).

31. « The omission of any reference to this Indigenous language from the speech reinforces the hierarchy of official language/contact language(s), with the minorization of Indigenous vernacular languages. »

32. Voir ci-dessus pour la méthodologie.

33. Seul ou avec d'autres langues.

34. Les prénoms ont été modifiés.

35. Avant sa scolarisation.

36. Traduction : 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.

37. Je pense qu'ils doivent parler et apprendre le français.

38. Oui ils comprennent mais maintenant je vois qu'ils ne parlent pas indien et ça me fâche des fois.

39. « Epilinguistic comments of speakers who belong to a linguistic minority often refer to hierarchies or conflicts between languages, to the point that the researcher is faced with emic categories which mirror the high/low and dominant/dominated models ».

40. En s'appuyant sur les travaux de Fishman (1991).

41. Voir également Calvet (2009) et Dahlet (2008).

42. Elle est la fondatrice de l'association « Tinogben », créée en 2009, qui signifie « les femmes » en parikwaki et dont l'un des objectifs principaux est de « promouvoir la langue et la culture ainsi que défendre les droits des amérindiens » (selon un entretien non enregistré le 12/10/2016).

43. je lui parle, je lui dis qu'il faut qu'il apprenne sa langue à ses enfants [...] mais je lui dis que même si c'est comme ça il faut qu'ils sachent parler leur langue.

44. Renvoi au travail des brins d'arouman pour la vannerie.

45. « Language maintenance and language shift [...] is a far more multifaceted phenomenon than has commonly been suspected. »

ABSTRACTS

This article analyzes the strategies used by speakers to maintain Parikwaki, a minority language, in the specific context of the commune of Saint-Georges de l'Oyapock in French Guiana. Their

agentivity in maintaining this language is highlighted through an analysis of their linguistic ideologies and their actual family language practices. The analysis is part of a dynamic and relational conception of language issues which, beyond the macrosociolinguistic constraints defining the favorable or unfavorable conditions for the evolution of a language, enables us to put into perspective the real potential of the effects of language policies in maintaining or weakening a language considered to be in danger. Thus, by describing the language practices of the Parikwene of Saint-Georges de l'Oyapock, we show that a dynamic practice of a language in the family context determines its maintenance by younger generations.

Cet article propose une analyse des stratégies mises en œuvre par les locuteur.rices pour le maintien du parikwaki, langue minorée et minoritaire, dans le contexte spécifique de la commune de Saint-Georges de l'Oyapock en Guyane française. Leur agentivité dans le maintien de cette langue est mise en évidence au travers de l'analyse de leurs idéologies linguistiques et de leurs pratiques langagières familiales effectives. L'analyse s'inscrit dans une conception dynamique et relationnelle des questions langagières qui, au-delà des contraintes macrosociolinguistiques définissant les conditions favorables ou défavorables à l'évolution d'une langue, permet la mise en perspective du potentiel réel des effets des politiques linguistiques dans le maintien ou l'affaiblissement d'une langue considérée en danger. Ainsi, au travers de la description des pratiques langagières des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock, nous montrons qu'une pratique dynamique dans le contexte familial d'une langue détermine son maintien chez les générations les plus jeunes.

INDEX

Keywords: French Guiana, pariwaki, family language practices, linguistic ideologies, language policies

Mots-clés: Guyane française, pariwaki, pratiques langagières familiales, idéologies linguistiques, politiques linguistiques

AUTHORS

ISABELLE MARTIN

Académie de la Guyane

Isabelle Martin a soutenu le 10 décembre 2021 sa thèse en sciences du langage intitulée *Politiques linguistiques familiales des Parikwene de Saint-Georges de l'Oyapock en Guyane française. Poids des langues, idéologies, pratiques langagières* à l'Université de Guyane. Elle est actuellement professeure des écoles à Saint-Georges de l'Oyapock.

SOPHIE ALBY

Université de Guyane -UMR SEDYL (CNRS-IDR-INALCO)

Sophie Alby est maîtresse de conférences, HDR en sciences du langage à l'Université de Guyane. Elle mène des recherches en sociolinguistique sur le terrain guyanais depuis 1996. Ses travaux de recherche portent sur les interactions plurilingues, les politiques linguistiques éducatives et les phénomènes de contacts de langues.

ABDELHAK QRIBI

Université de Guyane – MINEA

Abdelhak Qribi est maître de conférences, HDR en sciences de l'éducation à l'Université de Guyane. Titulaire de deux thèses (sciences de l'éducation et psychologie du développement), ses travaux portent sur les pratiques éducatives parentales dans les contextes migratoires et sur la socialisation et la construction de l'identité des personnes.