

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

**Yasmina DESCAMPS
Morgane GUYON**

soutenu publiquement en juin 2015 :

Complément d'étalonnage spécifique pour six épreuves de l'EVALO 2-6

Auprès d'enfants réunionnais âgés de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois

MEMOIRE dirigé par :
Françoise COQUET, Orthophoniste libérale, Douai

Remerciements

Nous adressons nos remerciements les plus sincères à toutes les personnes qui ont permis l'aboutissement de ce travail de fin d'études.

Plus particulièrement, nous remercions Françoise COQUET, pour avoir accepté la direction de notre mémoire, pour ses nombreux encouragements, ses relectures détaillées presque instantanées, ainsi que pour son soutien et ses valorisations tout au long de notre travail.

Nous remercions également Hervé GUYON, non seulement pour son regard d'expert dans le domaine des statistiques sur le traitement de nos données, mais aussi pour toute l'aide apportée en termes de méthodologie de travail, et pour ses conseils précieux.

Nous remercions Nadia PICHORI, pour sa disponibilité et les conseils prodigués dans cette poursuite de son travail, pour laquelle elle a su se rendre disponible ; Jacques ROUSTIT, pour ses avis pertinents dès l'amorce de notre réflexion ; Audrey NOËL, pour sa relecture riche sur le plan clinique et théorique.

Nous remercions le Rectorat de la Réunion, les Inspecteurs de l'Education Nationale, les directeurs d'écoles, les membres de l'équipe du CMS, les parents d'élèves et les enfants pour leur accord et participation active et enthousiaste à cette recherche.

Nous remercions enfin tous nos enseignants et maîtres de stage, particulièrement ceux qui nous ont accueillis durant les stages longs, pour les connaissances, le savoir-faire, et le savoir-être qu'ils ont partagé avec nous.

Y.D. et M.G.

A titre personnel, je remercie ma mère, mon mari, mes enfants pour leur soutien au quotidien. Une pensée particulière à Jean LECLERCQ, mon instituteur de CM2, qui m'a transmis le plaisir d'apprendre, d'échanger et plus largement les clés de l'épanouissement personnel.

Y.D.

Personnellement, je souhaite à nouveau remercier les membres de l'équipe du CMS du Port, les directeurs des écoles, et les enseignants participants, pour l'accueil chaleureux qu'ils ont su me réserver, pour leur soutien et la mise à disposition de locaux confortables. Je remercie tous les enfants qui ont participé à cette étude pour leur bonne humeur et leurs rires communicatifs. J'adresse de grands remerciements à mes ami(e)s, sans qui je n'en serais pas là aujourd'hui. Merci également à Clément pour son soutien de chaque instant, ainsi qu'à sa famille, pour sa présence et son accueil à Saint Etienne. Enfin, je tiens à remercier ma famille, et tout particulièrement mes parents, qui ont su combler le grand éloignement géographique par leurs appels fréquents et chaleureux, ainsi que pour toute l'aide logistique qu'ils ont fourni et qui a rendu ce projet possible.

M.G.

Résumé :

A la Réunion, le contexte bilingue interlectal, caractérisé par un mélange de français et de créole, ainsi que la situation post-diglossique complexifient l'évaluation orthophonique. Malgré ces particularités linguistiques et socio-linguistiques, le langage de l'enfant réunionnais est évalué au moyen d'outils normalisés en métropole.

A la suite de PICHORI, nous souhaitons proposer un étalonnage spécifique à la population réunionnaise de six nouvelles épreuves de l'EVALO 2-6, dans les domaines du lexique, de la morphosyntaxe et de la métasyntaxe.

121 enfants réunionnais âgés de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois ont été testés. La validité statistique des données a été vérifiée, sur les critères de biais d'école ou d'âge, d'unidimensionnalité et de représentativité de l'échantillon. La comparaison des scores des sujets réunionnais aux scores des sujets métropolitains a mis en évidence des différences significatives dans chaque épreuve et pour chaque tranche d'âge.

D'après les résultats de notre étude, un étalonnage spécifique des six épreuves de l'EVALO 2-6 sélectionnées est pertinent. Nous proposons donc ce nouvel étalonnage, qui, associé à celui de PICHORI, facilitera l'emploi de l'EVALO 2-6 en contexte réunionnais.

Mots-clés :

orthophonie - bilinguisme – évaluation – étalonnage – créole réunionnais – EVALO 2-6

Abstract :

Speech therapy assessment in Reunion Island is made difficult as a result of bilingualism and interlectal linguistic mixing French and Creole. Despite these linguistic and sociolinguistic issues, children's language in Reunion is assessed on metropolitan standards.

Following PICHORI, we want to propose a specific calibration of six oral language sub-tests in EVALO 2-6, concerning lexical, morpho-syntactic and metasyntactic fields.

121 children from Reunion, aged from 4 years and 3 months to 6 years and 3 months have been assessed. After statistical validity has been checked in terms of school and age bias, uni-dimensionality, sample representativity, scores of population from Reunion and metropolitan population have been compared. Significant differences have been noticed between both populations in each test and each age group.

According to the results of this study, a specific calibration of the six tests in EVALO 2-6 is relevant. Indeed, we propose this new calibration, which, with the PICHORI's one, will facilitate the use of EVALO 2-6 in Reunion Island.

Keywords :

speech therapy - bilingualism – assessment – calibration – Reunion Island's Creole – EVALO 2-6

Table des matières

Introduction	1
Contexte théorique, buts et hypothèses	4
1. Cadre théorique général : le bilinguisme.....	5
1.1. Définition du bilinguisme.....	5
1.1.1. Le bilinguisme comme maîtrise parfaite de deux langues	5
1.1.2. Le bilinguisme comme pratique habituelle de deux langues.....	5
1.1.3. Classification du bilinguisme selon l'âge d'acquisition.....	6
1.2. Le langage du bilingue.....	6
1.2.1. Perspective développementale.....	6
1.2.1.1. Description de la trajectoire développementale d'acquisition langagière.....	6
1.2.1.2. Facteurs de variations interindividuelles.....	7
1.2.2. Caractéristiques des productions de l'enfant bilingue.....	7
1.2.2.1. Le bilinguisme comme « semi-linguisme ».....	7
1.2.2.2. Composantes du langage.....	8
1.2.2.3. Marques transcodiques.....	8
1.3. Le bilinguisme en orthophonie.....	9
1.3.1. Bilinguisme et retard de langage.....	9
1.3.2. Bilinguisme et Trouble Spécifique Du Langage Oral (TSDLO).....	10
1.3.2.1. Le bilinguisme précoce.....	10
1.3.2.2. Bilinguisme consécutif/tardif, facteur de gravité des TSDLO.....	11
2. Cadre théorique particulier : la situation linguistique bilingue à la Réunion.....	12
2.1. Présentation de la Réunion.....	12
2.2. Contexte sociolinguistique.....	12
2.2.1. Diglossie.....	12
2.2.2. Dysglossie.....	13
2.2.2.1. Post-diglossie.....	13
2.2.2.2. Insécurité linguistique	14
2.3. Modèles linguistiques du créole réunionnais.....	14
2.3.1. Le continuum.....	14
2.3.2. L'interlecte.....	15
2.3.3. Le réunionnais.....	15
2.4. Organisation cognitive lexicale des locuteurs réunionnais.....	16
2.5. Pratiques linguistiques des Réunionnais.....	16
2.5.1. Description quantitative du parler réunionnais : place du créole chez les locuteurs réunionnais.....	16
2.5.2. Description qualitative du parler réunionnais.....	17
2.6. Le langage de l'enfant réunionnais.....	18
2.6.1. Place du créole chez les enfants	18
2.6.2. Le « réunionnais » comme langue maternelle	18
2.6.3. Interlecte et interlangue.....	19
2.6.4. Essais de classification.....	19
3. L'évaluation orthophonique du langage en contexte bilingue et réunionnais.....	21
3.1. L'évaluation orthophonique en contexte bilingue	21
3.1.1. Problèmes.....	21
3.1.1.1. Accueil et anamnèse.....	21
3.1.1.1.1. La barrière linguistique.....	21
3.1.1.1.2. La barrière culturelle.....	21
3.1.1.2. Tests.....	22

3.1.1.3.Etalonnage	23
3.1.1.4.Diagnostic.....	24
3.1.2.Solutions.....	24
3.1.2.1.Evaluer les deux langues de l'enfant.....	25
3.1.2.2.Moyens humains.....	25
3.1.2.2.1.Orthophoniste bilingue.....	25
3.1.2.2.2.Interprète professionnel ou médiateur interculturel	25
3.1.2.2.3.Formation initiale et continue des orthophonistes.....	26
3.1.2.3.Outils.....	27
3.1.2.3.1.Evaluation quantitative.....	27
3.1.2.3.2.Evaluation qualitative.....	28
3.1.2.4.Des réponses internationales.....	29
3.2.L'évaluation orthophonique à la Réunion.....	29
3.2.1.Une problématique spécifique.....	29
3.2.2.Pratiques d'évaluation des orthophonistes à la Réunion.....	31
3.2.3.Demandes des orthophonistes à la Réunion en matière d'évaluation.....	31
4.Problématique, but et hypothèses	32
4.1.Problématique.....	32
4.2.But : étalonnage spécifique d'un test de langage oral métropolitain.....	33
4.3.Hypothèse	33
Sujets, matériel et méthode.....	34
1.Genèse du projet.....	35
2.Synthèse méthodologique du 1er ré-étalonnage.....	35
2.1.Population.....	35
2.2.Matériel et choix des épreuves.....	36
2.2.1.Questionnaire au SORR.....	36
2.2.2.Matériel.....	36
2.2.3.Choix des épreuves.....	36
2.3.Protocole.....	36
2.4.Hypothèses.....	37
2.5.Traitement des données.....	37
2.6.Analyse des résultats.....	37
3.Analyse du 1er ré-étalonnage.....	38
4.Méthodologie du présent ré-étalonnage.....	38
4.1.Population.....	38
4.1.1.Critères d'inclusion.....	38
4.1.2.Critères d'exclusion.....	38
4.1.3.Recrutement de la population.....	39
4.1.4.Caractéristiques de la population.....	39
4.1.4.1.Age et sexe.....	39
4.1.4.2.Lieux de scolarisation.....	39
4.1.4.3.Niveau socioprofessionnel des parents.....	40
4.2.Matériel.....	41
4.2.1.La batterie EVALO 2-6.....	41
4.2.2.Choix des épreuves.....	42
4.3.Protocole.....	42
4.3.1.Conditions de passation.....	42
4.3.2.Description des épreuves.....	42
4.3.2.1.Epreuve « Désignation - indice ».....	42
4.3.2.2.Epreuve « Lexique induit »	43
4.3.2.3.Epreuve « Lexique - réseaux »	43
4.3.2.4.Epreuve « Répétition de phrases ».....	43

4.3.2.5.Epreuve « Jugement d'ordre des mots ».....	43
4.3.2.6.Epreuve « Jugement de grammaticalité ».....	44
4.4.Traitement des données.....	44
4.4.1.Saisie des données.....	44
4.4.2.Outils statistiques.....	44
4.4.2.1.Vérification des caractéristiques de la population.....	45
4.4.2.2.Vérification de l'unidimensionnalité par épreuve.....	45
4.4.2.3.Vérification d'un écart significatif entre les performances de notre échantillon et celui de l'étalonnage initial.....	45
4.4.2.4.Classement des données en variables ordinales.....	46
Résultats.....	47
1.Vérification des caractéristiques de la population.....	48
1.1. Normalité des données.....	48
1.2. Vérification d'un biais d'échantillon.....	48
1.3. Représentativité de la population.....	49
1.4. Conclusions.....	49
2.Vérification de l'unidimensionnalité	49
3.Vérification d'un écart significatif entre les performances des deux échantillons.....	50
3.1.Cadre général.....	50
3.2.Epreuve « Désignation - indice ».....	51
3.3.Epreuve « Lexique induit ».....	52
3.4.Epreuve « Lexique - Mise en réseaux ».....	53
3.5.Epreuve « Répétition de phrases ».....	54
3.6.Epreuve « Métasyntaxe - Jugement d'ordre ».....	55
3.7.Epreuve « Métasyntaxe - Jugement de grammaticalité ».....	56
3.8.Conclusions.....	57
4.Scores seuils à partir des effectifs cumulés.....	58
Discussion.....	59
1.Apports et limites de notre étude.....	60
1.1.Rappel de l'hypothèse, de la méthode et des résultats.	60
1.1.1.Hypothèse.....	60
1.1.2.Méthode.....	60
1.1.2.1.Population.....	60
1.1.2.2.Validité statistique.....	60
1.1.3.Résultats.....	60
1.2.Apport en orthophonie.....	61
1.3.Limites de notre étude.....	62
1.3.1.Limite matérielle	62
1.3.2.Manque de sensibilité.....	62
1.3.3.Seuil de la pathologie.....	62
1.4.Perspectives de mémoires d'orthophonie ultérieurs.....	62
2.Recherche d'explications pour la différence significative de performances dans notre étude.....	64
2.1.Explications d'ordre socio-économique.....	64
2.1.1.Dans notre étude.....	64
2.1.2.Dans une enquête de l'INSEE : facteurs environnementaux liés à la créolophonie infant sur les difficultés scolaires des réunionnais.....	65
2.2.Explications d'ordre institutionnel : l'occultation du créole à l'école.....	65
2.2.1.Des difficultés scolaires accrues à la Réunion	66
2.2.2.Occultation du créole.....	66
2.2.2.1.En situations de classe.....	66
2.2.2.2.Dans les évaluations scolaires académiques.....	67

2.2.3. Amalgame interlecte/interlangue.....	67
2.2.4. Enseignement du français.....	68
2.2.4.1. Enseignement du français calqué sur le FLM.	68
2.2.4.2. Enseignement du fond plutôt que de la forme	68
2.3. Explications d'ordre socio-linguistique : les représentations négatives du créole, « c'est des bêtises créole ».....	69
2.3.1. Les représentations négatives du créole.....	69
2.3.2. Les représentations linguistiques des enfants	70
2.3.3. Des représentations évolutives.....	70
3. Compléments pour l'évaluation orthophonique à la Réunion.....	71
3.1. Les orthophonistes à la Réunion : regards francophones	71
3.2. Evaluation langagière qualitative : connaître les ressemblances entre le créole et le trouble du langage.....	71
3.2.1. Sur le plan lexical.....	72
3.2.2. Sur le plan phonétique.....	73
3.2.3. Sur le plan phonologique	74
3.2.4. Sur le plan morphosyntaxique.....	76
3.3. Un questionnaire parental adapté au contexte réunionnais.....	79
3.4. Un test réunionnais : le BÉOCLER®	79
3.5. Une attitude anthropologique.....	80
3.6. Conclusion partielle.....	82
Conclusion.....	83
Bibliographie.....	85
Liste des annexes.....	99

Introduction

A l'ère de la mondialisation et des migrations, le bilinguisme, qui concerne plus de la moitié de la population mondiale, mérite l'intérêt scientifique qu'il suscite. Le métissage culturel et linguistique amené par le bilinguisme constitue une véritable richesse, mais pose également de nombreuses questions, en particulier dans le champ de l'Orthophonie.

S'il existe dans toute la France, il revêt une importance majeure dans les DROM-COM (Départements, Régions et Collectivités d'Outre-Mer), notamment à la Réunion. En effet, cette île historiquement française s'est développée avec le contact entre différentes langues, lorsque les esclaves malgaches et africains se sont appropriés la langue d'Oïl des colons puis communiquaient avec les travailleurs migrants indiens et chinois, donnant ainsi naissance au créole. La coexistence du créole et du français perdure aujourd'hui dans une situation d'interlecte, où les deux langues sont quotidiennement mélangées. La particularité de cette situation de bilinguisme réside dans la proximité entre les deux langues, qui en masque les frontières.

La Réunion constitue une destination privilégiée pour les nouveaux diplômés en Orthophonie, prisée pour ses représentations de carte postale et son climat social favorable. Cependant, les orthophonistes métropolitains rencontrent des difficultés dans leur exercice professionnel, en particulier autour de l'évaluation. Comment évaluer une pratique linguistique attestée comme un mélange entre le français standard et le créole réunionnais, lui-même issu du vieux français et dont certaines caractéristiques phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques correspondent à la sémiologie du trouble de langage ? Dans le langage de l'enfant réunionnais, comment distinguer l'interlecte de l'interlangue, c'est-à-dire des tâtonnements développementaux ?

Le français standard occupant encore aujourd'hui le statut supérieur dans le rapport diglossique réunionnais, notamment en tant que langue de scolarisation, les orthophonistes utilisent des outils d'évaluation francophones étalonnés auprès d'une population métropolitaine. La comparaison entre les sujets métropolitains, essentiellement monolingues, et les sujets réunionnais, bilingues, est-elle pertinente ? L'étalonnage métropolitain est-il valable en contexte réunionnais ?

Pour répondre à cette problématique, à la suite des travaux de PICHORI (2013), nous allons comparer les performances langagières de 121 enfants réunionnais à celles des enfants métropolitains à six épreuves de l'EVALO 2-6, dans

les domaines du lexique, de la morphosyntaxe et de la métasyntaxe. Nous émettons l'hypothèse que les résultats obtenus sont significativement différents entre les deux populations, justifiant un étalonnage spécifique pour l'évaluation du langage oral à la Réunion.

Tout d'abord, nous rappellerons les enjeux du bilinguisme et de l'évaluation langagière et orthophonique en contexte bilingue puis à la Réunion. Après avoir explicité la démarche et les résultats de notre étude statistique auprès de la population réunionnaise, nous jugerons de la validité d'un étalonnage spécifiquement réunionnais pour les épreuves concernées. Enfin, nous mettrons en perspective cette étude au regard de la littérature et dans le champ orthophonique.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. Cadre théorique général : le bilinguisme

Pour aborder les enjeux du bilinguisme, il convient d'abord de le définir. La littérature scientifique ne fait pas consensus, la tâche étant aussi complexe que la diversité des situations qu'il recouvre (ABDELILAH-BAUER 2008).

1.1. Définition du bilinguisme¹

1.1.1. Le bilinguisme comme maîtrise parfaite de deux langues

L'adjectif « bilingue » désigne celui qui « parle, possède parfaitement deux langues » (REY 1993), « native-like », c'est-à-dire aussi bien qu'un locuteur natif (BLOOMFIELD 1933, cité par ELMIGER 2000). En plus du sème étymologique de « compétence linguistique »², le sens usuel de l'adjectif « bilingue » a acquis le sème supplémentaire de « perfection ». La définition des « polyglottes » comme ceux « qui usent de plusieurs langues depuis l'enfance avec une égale aisance » met en exergue trois critères : l'âge d'acquisition (« l'enfance »), le degré élevé de compétence (« aisance »), l'équivalence de compétence (« égale ») (LEBRUN 1982, cité par ELMIGER 2000).

Cependant, cette définition du bilinguisme est jugée « utopique », puisque même un locuteur monolingue ne maîtrise pas sa langue maternelle en totalité. De plus, le rapport entre les deux langues devient nécessairement asymétrique à l'âge adulte, selon l'usage qui en est fait (BARDYN et MARTIN 2012).

1.1.2. Le bilinguisme comme pratique habituelle de deux langues

La variété des situations de bilinguisme a justifié une définition pragmatique du bilinguisme. Pour refléter le foisonnement des réalités bilingues, le critère de fréquence d'usage est retenu, définissant le bilinguisme comme « la pratique habituelle de deux langues plutôt que leur connaissance parfaite » (LEOPOLD 1949, cité par PICHORI 2013). Le critère de compétence communicative est retenu, en tant qu'habileté à utiliser chacune des deux langues dans des situations de communication concrètes (HYMES 1975 cité par BARDYN et MARTIN 2012).

1 Le bilinguisme est défini par le dictionnaire usuel comme la « qualité d'une personne, d'une région bilingue » (REY 1993). Il peut être soit individuel soit social. Le bilinguisme d'un locuteur désigne sa compétence en deux ou plusieurs langues, dans ce cas il concerne la linguistique et il est synonyme de « plurilinguisme individuel ». Quant au bilinguisme d'un espace collectif, il désigne en sociolinguistique l'emploi de plusieurs langues sur le même territoire et il est synonyme de « multilinguisme » ou de « plurilinguisme social ».

2 La base adjectivale « bilingue », duquel dérive le substantif « bilinguisme », est issue du latin « bilinguis », adjectif formé du préfixe « bis » (deux) et de la base « lingua » (langue) et signifiant étymologiquement : « qui a deux langues », ce qui constitue un sens transparent (GAFFIOT 2000).

1.1.3. Classification du bilinguisme selon l'âge d'acquisition

Afin de maîtriser les paramètres des études scientifiques, les chercheurs ont dû opérer une classification parmi les diverses situations de bilinguisme, notamment selon le critère d'âge d'acquisition (ROMAINE 1995, cité par BARDYN et MARTIN 2012). D'une part, le bilinguisme est dit « précoce » lorsque l'acquisition se fait avant 6 ans. Il est « simultané » entre 0 et 3 ans, lorsque plusieurs langues dites « maternelles » coexistent dans l'environnement direct de l'enfant, souvent quand chacun des parents parle une langue différente au bébé. Il est « consécutif » ou « successif » après les 3 premières années de vie, quand le jeune enfant rencontre une langue dite « seconde » dans un environnement extérieur à la famille, comme l'école ou la crèche³ (ROMAINE 1995, cité par BARDYN et MARTIN 2012). D'autre part, le bilinguisme est dit « tardif » après 6 ans, lorsque la première langue est bien installée⁴ (cf. tableau 1) (ROMAINE 1995, cité par BARDYN et MARTIN 2012).

BILINGUISME		ÂGE
Précoce	simultané	0-3 ans
	consécutif	3-6 ans
Tardif		6 ans <

Tableau 1 : Classification des bilinguismes selon l'âge d'acquisition

1.2. Le langage du bilingue

D'un point de vue purement linguistique, il est intéressant de savoir si le bilinguisme est un atout ou un inconvénient. Le bilinguisme freine-t-il l'acquisition du langage ? Les descriptions scientifiques du langage oral de l'enfant bilingue ont-elles mis en évidence des fragilités ?

1.2.1. Perspective développementale

1.2.1.1. Description de la trajectoire développementale d'acquisition langagière

Les études suggèrent que la trajectoire d'acquisition du langage sont similaires pour un enfant bilingue ou un enfant monolingue, qu'il s'agisse d'étapes ou d'âge d'acquisition (HAMERS 1997, PARADIS, CRAGO, GENESEE 2005, RIVERA MINDT et al. 2008, cités par NOEL 2014).

3 Dans une situation d'immigration précoce ou dans un pays où la langue officielle est différente de la langue parlée (ROMAINE 1995, cité par BARDYN et MARTIN 2012).

4 Dans les cas d'immigration tardive ou d'apprentissage de langue étrangère.

Néanmoins, le rythme d'acquisition peut être particulier. Tout d'abord, un **décalage** dans les acquisitions est observé pendant les deux premières années, mais il diminue progressivement jusqu'à disparaître (HAMERS et BLANC 1983, cités par PICHORI 2013 ; LEFEBVRE 2008). De plus, des **accélération**s permettent à l'enfant bilingue d'acquérir plus rapidement une structure syntaxique dans la langue seconde si elle est analogue à celle de la langue maternelle. A contrario, des **décélération**s surviennent à cause de la charge cognitive liée à la différenciation des deux codes (SWAIN 1972, citée par PICHORI 2013). De même, un **effet balancier** a été décrit, selon lequel l'enrichissement lexical se ferait tantôt dans une langue, tantôt dans l'autre (ABDELILAH-BAUER 2008). Ces variations temporelles sont liées à une « interdépendance linguistique » (PARADIS et al. 2003, cités par PICHORI 2013), les deux langues interagissant pendant le développement langagier.

Par conséquent, malgré la similarité des étapes de développement, l'acquisition du langage pour l'enfant bilingue ne suit pas les normes temporelles de l'enfant monolingue. De plus, l'idée selon laquelle le bilinguisme freinerait le développement langagier de l'enfant est inexacte.

1.2.1.2. Facteurs de variations interindividuelles

De nombreux facteurs influencent l'acquisition du langage oral chez l'enfant bilingue, notamment la structure des langues, les points communs entre les deux langues, la motivation, qui dépend du milieu (familial et social) et du statut socio-linguistique des langues (langue officielle/ langue minoritaire), l'âge d'acquisition, la qualité et les contextes d'input linguistique (PARADIS 2007, citée par NOEL 2014).

1.2.2. Caractéristiques des productions de l'enfant bilingue

1.2.2.1. Le bilinguisme comme « semi-linguisme »

A un instant t, le bilinguisme de l'enfant peut paraître « dysharmonieux » (DE HOUWER 2006, cité par PICHORI 2013), caractérisé par « *un vocabulaire restreint, une grammaire fautive, un cumul de phénomènes d'hésitation dans la production et des difficultés d'expression dans les deux langues.* » (LÜDI 2001, cité par PICHORI 2013). Ce dysfonctionnement cognitif et langagier apparente le bilinguisme à un « semi-linguisme », la compétence langagière n'étant plus ressentie comme le double mais la moitié de celle d'un locuteur monolingue.

1.2.2.2. Composantes du langage

L'analyse précise des structures langagières de l'enfant bilingue infirme cette observation sur le plan phonologique comme sur le plan lexical, si l'on considère les deux langues.

Au niveau phonologique, l'enfant bilingue possède un répertoire phonémique plus important ainsi qu'une meilleure discrimination, car il est habitué à distinguer davantage de phonèmes que l'enfant monolingue (ABDELILAH-BAUER 2008, citée par PICHORI 2013).

Au niveau lexical, si l'on ne considère qu'une langue, l'enfant bilingue posséderait la moitié du stock lexical d'un enfant monolingue. Autrement dit, l'étendue totale du stock de l'enfant bilingue, en additionnant le lexique de chacune des deux langues, correspondrait à celui de l'enfant monolingue (PARADIS, CRAGO, BELANGER 2005).

1.2.2.3. Marques transcodiques

Certains phénomènes langagiers typiques du bilinguisme, ou « marques transcodiques », ont été parfois interprétés comme des difficultés, mais les chercheurs actuels préfèrent les considérer comme les traces d'un savoir en construction (BARDYN et MARTIN 2012).

Le langage de l'enfant bilingue se caractérise surtout par un phénomène de richesse, dont la preuve la plus évidente est **l'emprunt**⁵ et notamment le **calque**⁶. La plupart des emprunts étant des substantifs, un enrichissement lexical de nature qualitative peut s'observer dans le discours de l'enfant bilingue (BARDYN et MARTIN 2012). On relève également **l'alternance codique** ou « code-switching », définie comme l'« usage alterné de deux langues d'une phrase à l'autre ou dans une même phrase » (BARDYN et MARTIN 2012) avec un interlocuteur les maîtrisant également. Ce phénomène témoigne d'une « égale dextérité à bondir d'un code à l'autre » (HAGEGE 1996).

Une influence inter-linguistique a été mise en évidence dans le discours de l'enfant bilingue, au niveau phonologique comme au niveau morphosyntaxique. Cette influence peut entraîner des **interférences** ou « code-mixing », c'est-à-dire l'utilisation inadéquate d'éléments d'une langue dans une autre, comme l'énoncé

5 L'emprunt se produit « quand un parler "A" utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler "B" et que "A" ne possédait pas » (DUBOIS 2001).

6 Le calque est un type d'emprunt qui consiste en la traduction littérale d'un syntagme d'une langue à une autre, comme « lune de miel », issu de l'anglais « honeymoon » (REY 2000).

« *Emilie voit lui** » sous influence de « *John sees him* » (PARADIS, CRAGO, BELANGER 2005). Pour certains linguistes et pédagogues, ce phénomène est considéré comme une déviance ou une erreur (HAMERS et BLANC 1983, cités par NOEL 2014), parce qu'ils font référence à un système linguistique unique, qui serait celui des jeunes enfants n'ayant pas encore pris conscience de la multiplicité des codes linguistiques qu'ils possèdent (ABDELILAH-BAUER 2008, citée par NOEL 2014). Au contraire, les sociolinguistes considèrent les mélanges comme normaux et typiques du bilinguisme, voire comme un signe de haut niveau de compétence linguistique (COSTE et al. 1999, BOREL 2004, cités par NOEL 2014). Ce phénomène, rare pour certains (PARADIS, CRAGO, BELANGER 2005), traduit simplement une acquisition incomplète de la seconde langue (HAGEGE 1996).

En conclusion, le langage de l'enfant bilingue n'est pas plus faible que celui de l'enfant monolingue, mais il est différent dans sa forme et son évolution.

1.3. Le bilinguisme en orthophonie

Avant les années 60, les recherches sur le bilinguisme concluaient de son influence néfaste sur le langage de l'enfant (BARTHET 2011 : 38). Aujourd'hui, le bilinguisme est toujours considéré par de nombreux professionnels de la santé et de l'éducation comme un facteur de risque de retard, voire de trouble de langage (LEFEBVRE 2008). Cependant, le degré de scientificité des études anciennes est insuffisant, les paramètres socioculturels des sujets n'ayant pas été pris en compte (ABDELILAH-BAUER 2008, citée par BARTHET 2011 : 38).

1.3.1. Bilinguisme et retard de langage

L'état actuel de la recherche ne donne pas d'information connue sur un lien potentiel entre bilinguisme et retard de langage.

Cette question est liée à celle de l'évaluation de l'enfant bilingue. Il est parfois difficile pour les orthophonistes d'établir un diagnostic fiable chez des enfants bilingues (LEFEBVRE 2008). Dans le cas du bilinguisme simultané, les scores bas en lexique peuvent être normaux, si l'on considère que le nombre de mots du stock lexical d'un enfant bilingue est réparti entre les deux codes ou si la langue évaluée n'est pas la langue dominante en terme d'exposition. Mais ils peuvent aussi attester d'un retard global du développement langagier, si le déficit touche également la phonologie et/ou la morphosyntaxe et si les difficultés existent dans les deux langues (PARADIS, CRAGO, BELANGER 2005). Dans le cas du bilinguisme successif, il est

normal que des enfants entrant à 3 ans à l'école mettent 2 à 3 ans pour acquérir la langue de scolarisation (PARADIS, CRAGO, BELANGER 2005). Effectivement, selon ABDELILAH-BAUER (2008), « *tout test de langage monolingue entrepris avec un enfant bilingue révélera un déficit de langage par rapport à un enfant monolingue* ».

1.3.2. Bilinguisme et Trouble Spécifique Du Langage Oral (TSDLO)

1.3.2.1. Le bilinguisme précoce

Les études, peu nombreuses, menées auprès d'une population d'enfants présentant un TSDLO et comparant un groupe bilingue à un groupe monolingue aboutissent à des résultats contradictoires.

Une étude longitudinale réalisée auprès d'enfants âgés de 2 à 3 ans⁷ au début de l'étude (KA LEUNG et al. 2005: 303), à Hong-Kong, comparant un groupe présentant un TSDLO⁸ à un groupe présentant des troubles du comportement et un niveau de langage dans la norme⁹, conclut que le **multilinguisme simultané** a une influence néfaste sur le langage des enfants TSDLO, mais pas sur les enfants normaux¹⁰. L'évaluation du langage a été réalisée avec le REYNELL (1977) dans chacune du ou des langue(s) des sujets.

Cependant, plusieurs études récentes aboutissent au résultat inverse. Une étude réalisée au Canada auprès d'enfants présentant un TSDLO, comparant un groupe bilingue anglais-français (N=8) à un groupe monolingue, et analysant l'aspect morphosyntaxique de leurs productions spontanées, conclut que le bilinguisme n'influence ni la nature ni la gravité des TSDLO (PARADIS et al. 2003). De même, une étude comparative récente réalisée en Suède auprès d'enfants âgés de 5 à 7 ans (N= 116) a démontré que le bilinguisme simultané n'aggrave pas les troubles spécifiques du langage (KORKMAN et al. 2012)¹¹. D'après les résultats, le groupe bilingue (N=73) a obtenu des scores plus bas que le groupe monolingue (N=43) uniquement au test de dénomination de parties du corps et surtout le critère de bilinguisme n'est significatif pour aucun des scores. Au Centre Référent des Troubles du Langage de l'hôpital Necker, une étude (KOHL et al. 2008) comparant des enfants

7 Au début de l'étude

8 Critère diagnostique du TSDLO : score inférieur à une déviation standard au Griffiths Mental Development Scale (GRIFFITHS 1996)

9 Selon le Griffiths Mental Development Scale (GRIFFITHS 1996).

10 « *Multilingual exposure also significantly reduced the language quotient (P = 0.012) and language comprehension standard score (P = 0.016) of children with SLI, but not of normal children* » (KA LEUNG et al. 2005: 303)

11 56 participants présentaient un trouble spécifique du langage, 60 présentaient un développement normal. L'évaluation en suédois comprenait des tests d'expression orale, compréhension, répétition et mémoire verbale.

bilingues¹² (N=16) et monolingues (N= 31) âgés en moyenne de 4 ans 9 mois montre que la proportion de retard et de trouble est similaire dans les deux groupes, mais que la proportion de troubles du langage associés à un trouble envahissant du développement est doublée chez les bilingues. Cette étude conclut que le bilinguisme est un « *indice de vulnérabilité prédisposant à des troubles psychiatriques comportant une altération du langage* ». Les résultats de cette recherche concordent avec d'autres études de cas, qui décrivent les troubles langagiers d'enfants bilingues primo-arrivants comme secondaires au « *traumatisme migratoire* » et non primaires. Par exemple, concernant un enfant bilingue né en Somalie et habitant en Suisse depuis l'âge d'1 an, qui présentait en deuxième année de maternelle un mutisme et une hypotonie, le diagnostic de déficience intellectuelle a été levé suite à la résorption des troubles, grâce à une prise en charge orthophonique de 3 ans (ROSENBAUM 2012).

En somme, l'état actuel de la recherche n'indique pas de causalité directe entre bilinguisme précoce et TSDLO, et même si le consensus n'est pas établi, la plupart des recherches récentes concluent que le bilinguisme n'est pas un facteur de risque ni de gravité du TSDLO.

1.3.2.2. Bilinguisme consécutif/tardif, facteur de gravité des TSDLO

La littérature considère l'âge d'acquisition du bilinguisme comme un facteur aggravant de TSDLO. Les études réalisées auprès d'enfants présentant un TSDLO ont démontré que les bilingues successifs ont un score significativement plus faible en morphosyntaxe que celui des bilingues simultanés (PARADIS et al. 2003), et que les bilingues tardifs ont davantage de difficultés morphosyntaxiques que les bilingues précoces (RICE 2010, cité par PICHORI 2013). Les difficultés liées à l'apprentissage tardif d'une langue aggravent le TSDLO.

En résumé, le caractère tardif du bilinguisme est un facteur de gravité pour un enfant présentant un TSDLO, mais il n'est pas prouvé que le bilinguisme soit une cause ou même un facteur de risque des difficultés de langage (retard ou trouble).

12 Le critère de bilinguisme retenu est la présence d'une langue différente du français auprès du jeune enfant. Les situations de bilinguisme précoce sont variées : 5 cas de bilinguisme simultané (dès la naissance), 5 cas de bilinguisme consécutif (au début de la scolarisation vers 3-4 ans) et 6 enfants ont été en contact avec le français au moment du mode de garde, entre la naissance et la scolarisation.

2. Cadre théorique particulier : la situation linguistique bilingue à la Réunion¹³

2.1. Présentation de la Réunion

Située dans l'Océan Indien, l'île de la Réunion est le DROM¹⁴ le plus peuplé et présentant une population jeune¹⁵, aux origines ethniques diverses. La croissance économique faible, notamment causée par l'insuffisance du tourisme, malgré son inscription au patrimoine mondial de l'humanité¹⁶, entraîne une pauvreté et un chômage massifs¹⁷, en particulier chez les jeunes. La situation sociale des mères¹⁸ et des enfants¹⁹ est difficile (ROUX et al. 2014a, ROUX et al. 2014b).

La Réunion est intrinsèquement française, puisqu'elle était déserte jusqu'à la colonisation française au XVIIe siècle. Le créole réunionnais est né du contact entre d'une part la langue d'Oïl des colons et d'autre part les langues des esclaves malgaches et africains, pendant le XVIIe et le XVIIIe siècles, aboutissant à la situation actuelle de bilinguisme créole-français (COMBEAU 2008).

2.2. Contexte sociolinguistique

2.2.1. Diglossie

La situation réunionnaise s'apparenterait à une **diglossie**, c'est-à-dire une « *co-existence de deux systèmes linguistiques sur un même territoire, dont un système occupant, pour des raisons historiques, un statut socio-politique inférieur* » (FERGUSON 1959, cité par MERCIER et al. 2012). Comme en Egypte, où coexistent pacifiquement l'arabe littéral et l'arabe dialectal, le créole et le français entretiendraient un rapport fonctionnel et exclusif, la variété « haute » s'utilisant dans des domaines considérés comme nobles (administration, usage formel, écriture), la variété « basse » s'utilisant dans des circonstances familiales (conversations entre proches), au sein d'une même communauté de locuteurs. Le modèle diglossique

13 Des informations complémentaires sur la Réunion sont disponibles en Annexe 3.

14 Département et Région d'Outre-Mer.

15 844 994 habitants au 1er janvier 2014, dont 34% de moins de 20 ans et 16% de moins de 9 ans.

16 En 2010 par l'UNESCO.

17 Taux de pauvreté 41% ; taux de chômage 29%.

18 Taux d'inactivité des femmes de 16-29 ans deux fois supérieur à celui de métropole, 9/10e sont mères. 4% de mères mineures. Taux de naissance hors mariage 71,9%. Pic de naissance à 20 ans.

19 37% des mineurs ont des parents sans emploi.

correspond à une image binaire des usages linguistiques, où deux langues seraient parfaitement circonscrites (cf. tableau 2).

	FRANCAIS	CREOLE
Statut de la langue	Langue officielle	Langue officieuse
Terminologie selon l'acquisition	Langue seconde	Langue maternelle
Contexte	Institutionnel	Informel
Variété	Haute	Basse
Modalité	Ecrite	Oral

Tableau 2. Modèle diglossique (FERGUSON 1959)

2.2.2. Dysglossie

A cette définition d'une diglossie stable et pacifique est opposée une définition de la **diglossie conflictuelle**, impliquant une nécessaire **compétition** entre deux langues coexistentes (MARTINET 1962, cité par BOYER 1997), **jamais neutre** (KREMnitz 1991, cité par BOYER 1997), où une langue dominante menacerait une langue dominée alors en voie de disparition (LAFONT 1984, cité par BOYER 1997). Ainsi, pour rendre compte des conflits socio-politico-linguistiques existant à la Réunion depuis la départementalisation en 1946, notamment l'interdiction du créole (cf. Annexe 3), le terme de **dysglossie**²⁰ est proposé (CELLIER 1985).

2.2.2.1. Post-diglossie

Grâce à la politique de reconnaissance politico-administrative du créole débutée dans les années 2000 (BAVOUX 2003, cité par MERCIER et al. 2012 : 207), ce rapport conflictuel tend à s'effacer, amenant la situation actuelle de **post-diglossie**. En effet, les usages linguistiques témoignent d'une libération de la diglossie, le français et le créole étant quotidiennement usités par les réunionnais aussi bien des contextes officiels (administration) que familiaux (conversations personnelles, médias, publicité) (CREMIEUX 2000, cité par NOEL 2014). Cependant, les représentations diglossiques sont encore ancrées, dans la mesure où le français est valorisé au détriment du créole (CELLIER 1985).

En résumé, **les réunionnais sont des locuteurs bilingues et leurs représentations sont diglossiques**²¹.

20 Pour désigner la diglossie conflictuelle, la littérature retient actuellement le terme « diglossie » seul, plutôt que le terme « dysglossie ». Par souci d'homogénéité, nous employons la même terminologie dans notre étude.

21 Ce témoignage d'une orthophoniste réunionnaise illustre la prégnance des représentations diglossiques : « *En métropole, je devais enlever tout ce qui pouvait être un peu du créole et puis les fois où je me faisais avoir, où j'avais une tournure syntaxique qui était pas métropolitaine et qu'on me disait « Ah c'est bizarre ce que t'as dit », je me sentais super mal en me disant « Merde, je suis bête. » »* (LEMAIRE et LESPINASSE 2013)

2.2.2.2. Insécurité linguistique

L'héritage diglossique entraîne parfois une insécurité linguistique, concept introduit par LABOV (1976), qui se produit « *lorsque des locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas.* » (CALVET 2002 cité par MERCIER et al. 2012). Partagé entre une langue endogène (propre au groupe), constitutive de l'identité et une langue exogène (construite hors du groupe), modèle du bon usage et condition d'élévation sociale, il peut avoir peur de commettre une faute l'excluant de la communauté linguistique prestigieuse et hésiter entre le français et le créole (BRETEGNIER 2002, cité par NOEL 2012 : 58). Elle complexifie le développement du langage oral dans les deux langues et constitue une entrave à l'apprentissage et au plaisir de parler (MERCIER et al. 2012 : 208). A la Réunion, elle est aggravée par l'absence de standardisation du créole, qui rend impossible la rivalité avec le français (BAGGIONI 1996, cité par NOEL 2012 : 58).

Cependant, ce sentiment n'est pas systématique. Il dépend non seulement des représentations qu'ont les locuteurs de la « *stratification sociale et linguistique et de leur position sur cette échelle* » (CREMIEUX 2000, citée par NOEL 2012 : 58), elles-mêmes liées au niveau de scolarisation, qui « *fait prendre la mesure du fossé entre norme et langue parlée* » (GUEUNIER 2002, BRETEGNIER 2002, cités par NOEL 2011), mais aussi du « *cadre de communication* » (SIMONIN 1996, cité par NOEL 2011 : 30). A la Réunion, il est prégnant dans le milieu scolaire mais peu dans le quotidien des réunionnais (FIOUX 1996, citée par NOEL 2011 : 30).

2.3. Modèles linguistiques du créole²² réunionnais

2.3.1. Le continuum

Le concept de continuum a été proposé pour rendre compte des variétés linguistiques en cours à la Réunion. Le « créole basilectal » est la variété de créole la plus éloignée du français standard, le « créole acrolectal » ou créole francisé en est la variété la plus proche, le « français réunionnais » est une variété de français régional (CARAYOL et CHAUDENSON 1978). Ces variantes seraient différenciées

22 Le mot « créole » vient du portugais « crioulo », qui désignait au XVII^e siècle « le serviteur élevé dans la maison de son maître », et par extension, le créole portugais alors parlé au Sénégal. Jusque la fin du XIX^e siècle, les créoles sont considérés comme une simple altération d'une langue coloniale alors que les études linguistiques du XX^e siècle les considèrent comme de véritables langues, puisqu'elles sont transmises comme langues maternelles à structure propre (REY 2000 : 945). Le créole répond en effet à la définition consensuelle d'une langue, comme « ensemble de conventions nécessaires adoptées par les membres d'une communauté linguistique pour permettre l'exercice de cette faculté » (SAUSSURE 1916).

par les locuteurs selon des critères géographiques, linguistiques, temporels et ethniques (CELLIER 1981, cité par NOEL 2011 : 26) (cf. figure 1).

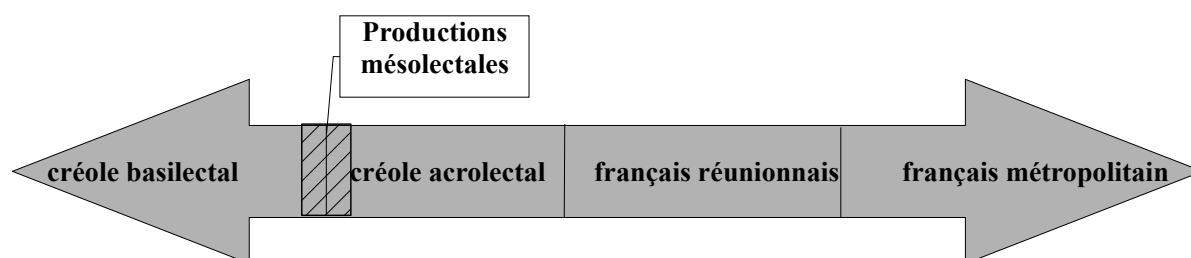


Figure 1. Continuum linguistique (d'après CARAYOL et CHAUDENSON 1978)

2.3.2. L'interlecte

Dans les années 2000, ce modèle étant jugé trop linéaire (MUFWENE 2005, cité par LEBON-EYQUEM 2010) et peu opérant à cause de la porosité des catégories (LEDEGEN 2008), est avancé le concept de l'interlecte²³ (PRUDENT 1981, cité par NOEL 2014). Défini comme l'ensemble des « *formes langagières s'étendant entre deux pôles extrêmes, le français standard d'une part, le créole basilectal de l'autre* » (NOEL 2014), l'interlecte présente deux avantages : rendre compte exhaustivement des énoncés des locuteurs réunionnais et « *réhabiliter le phénomène du mélange* » (NOEL 2014). Des études de corpus démontrent que les pratiques mélangeantes sont devenues la norme, assumée, du langage des jeunes Réunionnais (LEDEGEN 2002 cité par MERCIER et al. 2012) (cf. figure 2).

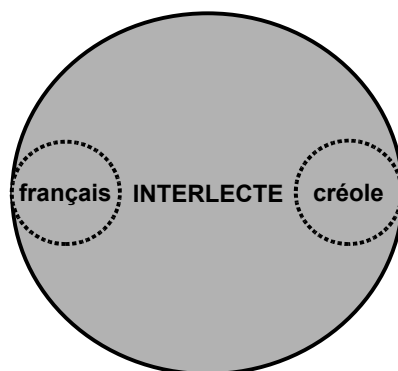


Figure 2. Modèle de l'interlecte (d'après PRUDENT 1981)

2.3.3. Le réunionnais

S'il permet de rendre compte des pratiques des locuteurs réunionnais, le concept d'interlecte ne réfute pas l'existence des langues créole et française. En effet, le phénomène de variation est constitutif de toute langue, qu'il s'agisse du créole ou du français (GADET 1989, citée par NOEL 2013) (cf. tableau 3).

²³ Des synonymes d'interlecte ont été proposés : macrolangue, macrosystème de communication, macrosystème interlectal.

Critère de variation	FRANÇAIS	CREOLE
géographie	provençal, français réunionnais	des Hauts, des Bas, du Sud
chronologie	ancien français	vieux créole, créole moderne
âge	verlan	créole urbain
social	soutenu, populaire	acrolectal, basilectal
contexte	littéraire, familial, vulgaire	

Tableau 3. Variantes du français et du créole (NOEL 2013)

Contrairement à d'autres territoires, à la Réunion, les variations sont particulièrement perceptibles à cause de la rapidité des évolutions sociétales, causant une rapidité d'évolutions linguistiques (BORDAL et LEDEGEN 2009, cités par NOEL 2013), du contexte insulaire (NOEL 2013), de l'absence de norme écrite (DE ROBILLARD 2002, cité par NOEL 2013)

Ainsi, certains proposent d'appeler la langue parlée à la Réunion le « réunionnais », de la même manière que l'on appelle « français » la langue parlée en France métropolitaine, malgré ses nombreuses variétés (SIMONIN 2002, cité par NOEL 2014).

2.4. Organisation cognitive lexicale des locuteurs réunionnais

D'après une récente étude sur la fréquence lexicale à la Réunion (LEBON-EYQUEM et NOEL 2014), les sujets ont fourni des mots à la fois créoles et français, même si la consigne spécifiait l'usage d'une des deux langues dans la réponse et quelle que soit la langue utilisée dans la consigne. Ce résultat suggère l'existence d'un **système lexical réunionnais unique** et non de deux systèmes distincts²⁴, ce qui conforte le modèle du macrosystème interlectal (NOEL 2014).

2.5. Pratiques linguistiques des Réunionnais

2.5.1. Description quantitative du parler réunionnais : place du créole chez les locuteurs réunionnais

Selon l'INSEE, parmi les adultes réunionnais (de 16 à 64 ans), **53% se considèrent unilingues créoles, 38 % se disent bilingues créole-français, 9% se présentent comme unilingues francophones**. Ces résultats sont liés à la catégorie socio-professionnelles des familles. Les monolingues créolophones ont majoritairement vécu dans une famille nombreuse et leurs parents étaient sans

²⁴ La littérature ne fait pas consensus à propos de l'unicité ou de la dualité du système lexical chez les bilingues. Il est cependant suggéré que chez les sujets bilingues, le lexique de chacun des deux codes s'active simultanément (LAXÉN et al. 2011, cf. 1.2.), et dans les mêmes aires cérébrales (YOKOYAMA et al. 2006).

emploi ou précaires, tandis que les monolingues francophones sont souvent issus d'une famille peu nombreuse et leurs parents étaient stables professionnellement. Avec son taux d'unilingues créolophones, la Réunion présente le créole le plus vivant des DROM²⁵ (MONTEIL 2010a).

2.5.2. Description qualitative du parler réunionnais

Les Réunionnais pratiquent une « *parole mélangée* » de français et de créole (SOUPRAYEN-CAVERY 2010, citée par NOEL 2014). Pour l'illustrer, un exemple a été proposé²⁶ (LEBON-EYQUEM 2010) (cf. tableau 4).

FRANÇAIS	Il a lancé la balle à Sophie
CREOLE	<i>Lu la anvoy le boul Sophie</i>
PARLER MELANGE	<i>Lu la anvoy la balle à Sophie.</i>
	<i>Lu la lans le boul à Sophie</i>
	<i>Lu la lansé la balle Sophie.</i>

Tableau 4: Exemple de parler mélangé (LEBON-EYQUEM 2010)

Les deux premiers énoncés, correspondant aux langues standards, sont moins fréquents dans les conversations quotidiennes que le parler mélangé exemplifié dans les trois dernières propositions. Cet exemple qui illustre le « *viol permanent des contraintes grammaticales des deux codes* » sur lequel se forge la parole réunionnaise (PRUDENT et MERIDA 1984, cités par ADELIN et LEBON-EYQUEM 2009).

Un corpus récent issu d'une chaîne de radio locale a été décrit (NOEL 2014):

« et *na in non mé [un nom mais]* / bon c'est un nom un peu bizarre / euh voilà mais c'est l'équivalent d'un kyste [...] / mi koné pas **du tout koman [du tout comment]** sa espasé / Donc si les gens *i peu apelé / konsey a moin / mi ékouterà [écouterà]* jour et nuit »²⁷

Plusieurs énoncés, en gras, peuvent être attribués aussi bien au créole qu'au français, car ils répondent aux grammaires des deux langues. Surtout, la proportion de l'alternance des codes amène à considérer l'ensemble des énoncés comme « *métissés* » (NOEL 2014).

En conclusion, d'après la littérature, la situation sociolinguistique post-diglossique et le type de bilinguisme interlectal français-créole marquent la spécificité linguistique de la population réunionnaise par rapport à la population métropolitaine.

25 Départements Régionaux d'Outre-Mer.

26 Légende des exemples : *italique* : créole ; simple : français ; **gras** : non codifiable.

27 Et il y a un nom mais heu/ bon c'est un nom un peu bizarre, euh voilà mais c'est l'équivalent d'un kyste (...) Je ne sais pas du coup comment ça va se passer euh voilà/ donc si les gens peuvent appeler/ euh me conseiller, j'écouterai jour et nuit.

Quelle est la spécificité du langage de l'enfant réunionnais par rapport à celui de l'enfant métropolitain ?

2.6. Le langage de l'enfant réunionnais

2.6.1. Place du créole chez les enfants

Selon l'INSEE, parmi les réunionnais interrogés (âgés de 16 à 64 ans), 81 % ne parlaient que créole durant leur enfance, 4% étaient monolingues français, 11% étaient bilingues créole-français (MONTEIL 2010). D'après une enquête menée en petite section de maternelle, la plupart des enfants de 3 ans sont créolophones (FIOUX 2007, citée par NOEL 2012).

Cependant, l'étiquette homogénéisante de « créolophone » est remise en cause, car elle ne rend pas compte des pratiques langagières plurielles des enfants réunionnais (ADELIN 2013).

2.6.2. Le « réunionnais » comme langue maternelle

Pour décrire le langage de l'enfant réunionnais, la notion de **bilinguisme précoce consécutif** (HAMERS et BLANC 1983) est mise en question. Définie comme l'acquisition d'une langue seconde à partir de 3 ans, lors de la scolarisation (cf. 1.1.3.), elle sous-entend l'identification d'une langue première, ce qui est problématique pour un enfant évoluant dans un milieu où deux langues sont utilisées quotidiennement (ABDELILAH-BAUER 2008, citée par NOEL 2014). Or, actuellement, il est peu probable qu'un foyer réunionnais soit complètement isolé du français ou du créole. Un enfant issu d'une famille créolophone est en contact avec le français par le biais des médias et nouvelles technologies, dont les foyers réunionnais sont équipés. Inversement, si la politique linguistique familiale proscrit le créole, celui-ci échappe aux parents dans des contextes émotionnels forts ou dans des conversations entre adultes, et de plus existe dans la société : à la télévision, dans les journaux, à l'école, sur les panneaux publicitaires (CREMIEUX 2000, NOEL 2012, cités par NOEL 2014). Puisque l'enfant réunionnais est mis en présence des deux langues dès le plus jeune âge, sa langue maternelle semble être ni le français, ni le créole, mais les deux, autrement dit **le « réunionnais »**.

Des études plus approfondies de la trajectoire d'acquisition langagière permettraient de déterminer si l'enfant réunionnais doit être considéré comme bilingue français-créole ou comme monolingue de la macrolangue réunionnaise, en fonction de la présence ou non de variations de rythme d'acquisition (cf. 1.2.1.2).

2.6.3. Interlecte et interlangue

D'après la littérature, le langage des petits réunionnais est **similaire au langage prototypique** des enfants métropolitains de 4-5 ans, dans la mesure où il présente le même type d'erreurs développementales dans toutes les composantes du langage (FIOUX 2007, citée par NOEL 2014). Il s'agit d'approximations relevant de l'interlangue, défini comme l'« *état de langue approximatif et en évolution permanente vers les normes d'une langue cible* » (BAGGIONI et ROBILLARD 1990, cités par PICHORI 2013). En plus de ces tâtonnements, les productions de l'enfant réunionnais comportent, comme les adultes réunionnais, des formes mélangées typiques de l'interlecte, comme le confirme une enquête menée auprès d'enfants scolarisés en grande section de maternelle (FIOUX 2007, citée par NOEL 2014), et comme l'illustre cet exemple (cf. tableau 5) (GEORGER 2006, cité par NOEL 2011) :

INTERLECTE	(1) <i>Je vais baigner</i> ²⁸
	(2) <i>Kosa ou la fé quand c'était les vacances ?</i> ²⁹
INTERLANGUE	(3) <i>Té navé gâteau</i> . ³⁰

Tableau 5. Interlecte et interlangue (GEORGER 2006)

Les énoncés (1) et (2) relèvent de l'interlecte, car ils se retrouvent dans de nombreux corpus et sont jugés acceptables par les interlocuteurs réunionnais, tandis que l'énoncé (3) relève de l'interlangue, à cause d'une redondance des marqueurs du passé (*té* et *navé*), inhabituelle chez les interlocuteurs réunionnais. Pour différencier l'interlangue et l'interlecte, il faut considérer le jugement des locuteurs réunionnais, qui distingue le mélange socialement admis du mélange socialement rejeté (LEBON-EYQUEM 2010, NOEL 2013).

2.6.4. Essais de classification

Des classifications des productions enfantines sont proposées. Une analyse de corpus spontané recueilli auprès de quatre enfants âgés de 3 ans a permis de faire une **typologie des productions** (LEBON-EYQUEM 2010). Les énoncés des enfants réunionnais présentent, en plus des formes de français et de créole, non seulement des **essais intrasystémiques**, c'est-à-dire des tâtonnements, mais aussi des **formes mélangeantes** (cf. tableau 6).

28 Je vais me baigner/ me laver

29 Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ?

30 Il y avait du gâteau.

Type de production	Exemple
FRANCAIS	il y avait pas d'école
CREOLE	<i>ma la parti la kaz</i>
ESSAIS INTRASYSTEMIQUES	« il té i regarde l'herbe » au lieu de « <i>li té i gard zèrb</i> » (forme attendue en créole) ou « il regardait l'herbe » (forme attendue en français).
FORMES MELANGEANTES, métissées = formes créoles + françaises + ambiguës	« <i>li té gagn pas/ li fé pa dé jèst kom sa</i> (fais pas des gestes comme ça)/lui il fait pas ça/ lui »

Tableau 6. Typologie des productions de l'enfant réunionnais (LEBON-EYQUEM 2010)

Le mélange produit par l'enfant réunionnais ne doit pas être considéré comme une étape provisoire du développement langagier, car il se poursuit et s'affirme à l'âge adulte (NOEL 2014).

Les **profils linguistiques**, classant les enfants réunionnais selon la proportion de français et de créole et la qualité socialement établie ou rejetée de leurs productions, ont différencié les dominants en français ou en créole et les équidominants bi-lingues ou mix-lingues (ADELIN 2008, citée par NOEL 2012). Actualisé dans tous les profils, le mélange a été réhabilité, dans un tableau révisé, comme fait linguistique complexe pouvant être analysé avec scientificité (NOEL 2012) (cf. tableau 7).

		ENFANTS DOMINANTS			ENFANTS EQUIDOMINANTS	
		En français	En créole		bi-lingues	mix-lingues
Langue	Nombre	1			2	
	Acquisition des règles d'usage	OUI	OUI créole	NON français	OUI dans les 2 langues	NON dans les 2 langues
Productions interlectales	Fréquence	Faible			Moyenne	Elevée
	Acceptabilité	Plutôt OUI	Parfois NON		OUI	NON

Tableau 7. Profils linguistiques révisés (NOEL 2012)

En conclusion, les productions de l'enfant réunionnais partagent des traits communs avec celles des enfants métropolitains en ce qui concerne les approximations développementales relevant de l'interlangue, mais leur particularité tient dans la récurrence du phénomène d'alternance des codes lié à l'interlecte réunionnais. La spécificité du langage de l'enfant réunionnais soulignée par la littérature conduit à s'interroger sur la légitimité d'une évaluation langagière comparant l'enfant réunionnais à l'enfant métropolitain.

3. L'évaluation orthophonique du langage en contexte bilingue et réunionnais

L'évaluation d'un enfant bilingue soulève plusieurs questions. Nous passerons en revue les problématiques de l'évaluation langagière de l'enfant bilingue en général et réunionnais en particulier, puis les solutions proposées par la littérature.

3.1. L'évaluation orthophonique en contexte bilingue

3.1.1. Problèmes

Si l'école rencontre des difficultés à évaluer ses élèves bilingues, il en est de même pour les orthophonistes vis à vis de leurs patients bilingues. Les problèmes de l'évaluation orthophonique en contexte bilingue concernent les trois temps du bilan orthophonique : la réalisation de l'entretien et de l'anamnèse, l'usage des tests et la pose du diagnostic (DECOOL-MERCIER 2012).

3.1.1.1. Accueil et anamnèse

3.1.1.1.1. La barrière linguistique

Le premier temps du bilan orthophonique peut être problématique en contexte bilingue non seulement sur le plan linguistique mais aussi sur le plan culturel. La première barrière est celle de la langue, qu'un dictionnaire papier ou électronique ne peut dépasser. Le carnet de santé permet d'apporter plusieurs éléments fiables mais non exhaustifs. A l'anxiété de certains parents face à la pathologie de leur enfant s'ajoute la gêne due à leurs propres difficultés à s'exprimer en français.

3.1.1.1.2. La barrière culturelle

Les difficultés pendant l'anamnèse ne se réduisent pas à l'aspect linguistique et relèvent également de la sphère culturelle. La problématique des représentations familiales sur l'orthophonie et le milieu médical en général, présente dans tout bilan, est majorée par la méconnaissance du système culturel de l'interlocuteur. Du côté de l'orthophoniste, les représentations sur la langue et la culture du patient bilingue sont également à prendre en compte. L'anamnèse demande pour le praticien des capacités d'ouverture interculturelle pour s'adapter et éviter l'écueil du jugement. Par exemple, une orthophoniste témoigne de son expérience en Suisse auprès d'une famille somalienne et de l'impossibilité du dialogue avec les parents, la mère étant

malade et confinée au foyer, et le père, socialement exclu par refus de naturalisation. Dans de telles situations, l'orthophoniste se fait « ethnoclinienne » (ROSENBAUM 2012).

3.1.1.2. Tests

La Haute Autorité de Santé recommande l'usage d'épreuves étalonnées (ANAES 2001), mais le recours à des normes est souvent faussé en milieu bilingue (DECOOL-MERCIER 2012).

Le premier problème que décrivent les orthophonistes travaillant auprès d'une patientèle bilingue est **la langue des tests**. Souvent, le test proposé est effectué en une seule langue, qui correspond à la langue mineure du patient. La langue dominante est ignorée. Le patient bilingue se trouve alors en échec dans toutes les épreuves langagières du test monolingue, autrement dit « *tout test de langage monolingue entrepris avec un enfant bilingue révélera un déficit de langage par rapport à un enfant monolingue* » (ABDELILAH-BAUER 2008, citée par MERCIER et al. 2012).

Concernant **la phonétique et la phonologie**, les différences de répertoire phonétique entre les deux langues engendrent des difficultés pouvant être assimilées à des processus phonologiques simplificateurs (suppressions, assimilations) ou de complexité (ajouts). Par exemple, le répertoire vocalique arabe étant constitué de trois voyelles [a][o][i], le locuteur arabophone peut rencontrer des difficultés à distinguer le [i] du [é] et à articuler les voyelles nasales. Il ne s'agit pas de pathologie, mais de difficultés d'apprentissage, qui relèvent du Français Langue Etrangère et non de l'orthophonie (DESCAMPS 2005).

Le stock lexical d'un enfant bilingue équivaldrait à celui d'un enfant monolingue si l'on additionne le stock de chacune des deux langues (cf. 1.3.2.1.). Ne tester qu'une langue auprès d'un enfant bilingue révèle nécessairement un déficit lexical, le stock total étant réduit de moitié (PARADIS, CRAGO, BELANGER 2005). Il s'agit d'une norme à ne pas considérer à tort comme pathologique et à prendre en compte dans l'évaluation du langage de l'enfant bilingue (RIVERA MINDT et al. 2008, cités par PICHORI 2013). Cet écart lexical entre bilingue et monolingue existe pour les plus jeunes enfants et se réduit avec l'âge (MANON et CRUTCHLEY 2006, cités par PICHORI 2013).

La morphosyntaxe des deux langues peut entrer en compétition et créer des interférences (cf. 1.3.2.2.). Celles-ci sont systématiquement cotées comme des erreurs dans un test monolingue, alors que, selon certains sociolinguistes et orthophonistes chercheurs, elles sont typiques du développement langagier de l'enfant bilingue et ne relèvent donc pas de la pathologie (PARADIS, CRAGO, BELANGER 2005). Par exemple, dans une étude de cas, une orthophoniste présente le bilan d'une jeune polonaise vivant en France, âgée de 3 ans 7 mois, en utilisant l'EVALO 2-6. Le corpus relevé ne contient pratiquement pas d'articles, ce qui n'est pas étonnant si l'on prend en compte l'absence d'article dans sa langue maternelle, le polonais, ainsi que la durée et la qualité de son input linguistique en français, c'est-à-dire moins d'une année de français standard à l'école et un français erroné transmis par ses parents. L'absence d'articles, qui pourrait a priori signer un retard de langage, révèle en réalité la phase initiale d'un apprentissage linguistique (DECOOL-MERCIER 2012).

Par ailleurs, les tests ne sont parfois pas adaptés à **la culture** du patient bilingue. La langue est intrinsèquement liée à la culture, comme l'ont démontré les anthropologues du langage. Par exemple, sur le plan lexical, la langue des Inuits présente une dizaine de mots différents pour désigner la neige. Ces subtilités lexicales n'ont pas d'équivalent dans les langues des cultures où il neige peu ou pas (HALL 1984). Evaluer la capacité à dénommer la neige verglacée plutôt que la neige fondante a un sens pour un Inuit, mais c'est absurde pour un occidental.

3.1.1.3. Etalonnage

Le troisième problème que présentent les tests monolingues réside dans leur étalonnage, effectué sur une population majoritairement monolingue.

L'étalonnage d'un test paramétrique est réalisée sur une population-cible, dont les scores dessinent une courbe normale centrée réduite, dite gaussienne. A partir de ces scores, on établit une moyenne et un écart-type pour chaque tranche d'âge. Une condition de validité du test est la représentativité de l'échantillon par rapport au sujet (COQUET 2013). Même s'il est possible qu'une portion de bilingues fasse partie d'un échantillon métropolitain, aucun chiffre n'est indiqué (PICHORI 2013). De plus, les enfants bilingues constituent un groupe d'enfants particuliers au regard de leur rythme particulier d'acquisition langagière (cf. 1.3.1.2.). Au vu de ces deux arguments, il paraît caduc d'utiliser pour des jeunes enfants bilingues un test étalonné sur une population monolingue.

Ce manque de fiabilité devrait être au minimum être relevé dans un bilan orthophonique, en présentant les résultats « avec réserve » (DECOOL-MERCIER 2012). Au contraire, la comparaison stricte des scores des enfants bilingues à ceux des enfants tout-venant de l'étalonnage entraîne un phénomène de sur-représentation des enfants bilingues dans les cabinets d'orthophonie (TEOH et al. 2012, cités par PICHORI 2013).

L'étalonnage en contexte bilingue est tellement problématique que, pour certains orthophonistes, « le recours à des normes est impossible : les normes linguistiques ne conviennent pas, les normes bilingues n'existent pas » (DECOOL-MERCIER 2012).

3.1.1.4. Diagnostic

La pose du diagnostic est complexifiée avec un patient bilingue. L'application littérale de l'étalonnage d'un test monolingue, au détriment de l'analyse qualitative, diminue la sensibilité et la spécificité³¹ de l'évaluation. Apparaissent ainsi des phénomènes de sur-identification et de sous-identification (BEDORE et PEÑA 2008, cités par PICHORI 2013). Des enfants bilingues sont sur-identifiés et constituent des « faux-positifs », puisque leurs scores déficitaires sont attribués à tort à une pathologie. La littérature relève des cas de sur-identification pour un diagnostic de TSDLO, le tableau du langage du bilingue correspondant à la sémiologie du TSDLO en terme de score ou de type d'erreurs (PARADIS 2005, citée par PICHORI 2013) et aussi pour un diagnostic de déficience intellectuelle, attribué à certains migrants présentant des troubles du langage d'origine psychiatrique (ROSENBAUM 2012). Inversement et dans une moindre mesure, certains enfants bilingues sont sous-identifiés et constituent des « faux-négatifs », car leurs symptômes sont réduits à des difficultés d'apprentissage de la deuxième langue.

Face à la complexité des cas de bilinguisme, le diagnostic présente parfois des lacunes liées à la temporalité : soit il est posé trop tard, dans le cas où il est trop attentiste, soit il est posé trop tôt, quand il est trop hâtif (BIJLEVELD et al. 2014).

3.1.2. Solutions

Dans les trois temps d'anamnèse, de test puis de diagnostic, le bilan orthophonique en contexte bilingue se révèle particulièrement complexe. La

³¹ La sensibilité d'un test désigne sa capacité à détecter des malades, sa spécificité désigne sa capacité à éliminer les non-malades (JEUNIER et DUBUS 2009).

littérature ne se contente pas de faire état de ces difficultés et propose des solutions plus ou moins accessibles.

3.1.2.1. Evaluer les deux langues de l'enfant

Pour faire un diagnostic différentiel entre trouble du langage et difficulté d'apprentissage, l'évaluation doit se faire dans les deux langues. Si les symptômes langagiers existent dans les deux langues, on peut parler de trouble du langage (WILLIAMS et McLEOD 2012, cités par PICHORI 2013).

Pour autant, la symétrie des difficultés d'une langue à l'autre ne constitue pas un critère diagnostic de trouble langagier pour un bilingue. Au contraire, les déficits peuvent toucher des domaines différents dans l'une et l'autre langue. Par exemple, chez un enfant de langue maternelle tamoule ont été relevées des difficultés morphosyntaxiques en tamoul et des difficultés lexicales en français (SANSON 2012). C'est pourquoi tous les domaines doivent être évalués dans chacune des deux langues. De plus, la symétrie est impossible du fait des différences structurelles entre les deux langues, en particulier sur le plan phonologique et morphosyntaxique (SANSON 2007, cité par PICHORI 2013).

Cette évaluation en deux langues peut être réalisée grâce à différents moyens humains : le recours à un orthophoniste bilingue ou un traducteur, la formation des orthophonistes.

3.1.2.2. Moyens humains

3.1.2.2.1. Orthophoniste bilingue

La connaissance de la langue et la culture du patient bilingue pour un orthophoniste est un réel atout. Le recours à un orthophoniste bilingue à proximité du lieu de vie du patient est possible dans les grandes métropoles. A plus long terme, le recrutement d'étudiants en orthophonie bilingues permettrait d'accroître cette offre de soin (DECOOL-MERCIER 2012).

3.1.2.2.2. Interprète professionnel ou médiateur interculturel

Si le recours à un orthophoniste bilingue est impossible, il faudrait faire appel à une tierce personne, possédant au minimum des compétences de traduction (DECOOL-MERCIER 2012). Grâce à une formation spécifique, cet interprète doit maîtriser la description linguistique de sa langue, dans toutes ses composantes, afin d'aider l'orthophoniste à dépister les altérations avec finesse (SANSON 2012). De plus, il devrait posséder des compétences supplémentaires de médiation

interculturelle (ROSENBAUM 2012). En effet, en particulier dans un contexte migratoire, l'objectif d'une collaboration avec un « médiateur ethnoclinicien » est aussi de construire une alliance thérapeutique avec les parents, en leur restituant une parole et une dignité confisquées par l'Institution (ROSENBAUM 2012). Des crédits alloués à ce rôle n'étant pas encore disponibles pour la pratique libérale en France, une tierce personne non professionnelle, parent ou ami, est parfois mis à profit, avec des résultats moyens (DECOOL-MERCIER 2012).

3.1.2.2.3. Formation initiale et continue des orthophonistes

La formation initiale et continue des orthophonistes est proposée comme solution aux problèmes de l'évaluation et la prise en charge de bilingues. Cette formation concernerait d'abord les langues étrangères mais aussi l'anthropologie, l'interculturel, et plus précisément les enjeux orthophoniques du bilinguisme (DECOOL-MERCIER 2012). Il est essentiel que l'orthophoniste s'ouvre à ces problématiques et accepte de questionner « *les théories et les pratiques professionnelles issues de l'histoire ethnocentrique de nos disciplines* » (ROSENBAUM 2011, cité par ROSENBAUM 2012).

Par exemple, cette ouverture permet d'éviter les « micro-ruptures » provoquées par le rejet régulier de l'alternance codique, qui épuise les efforts de l'enfant pour connecter ses mondes d'appartenances (SANSON 2007, citée par SANSON 2012).

Dans une perspective d'autoformation, un livret d'information sur le bilinguisme a été créé dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie (LEFEBVRE 2008). D'après un sondage auprès d'orthophonistes : leurs connaissances sur le bilinguisme sont marquées par la « disparité », « la prise en compte de l'enfant s'opère souvent sur de l'intuitif sans se reposer sur des connaissances théoriques fondées », toutes les orthophonistes sondées et concernées par une patientèle bilingue se considèrent comme insuffisamment formées au sujet du bilinguisme et sont intéressées par des informations complémentaires. Ces résultats justifient la création de ce livret informatif, qui résume l'essentiel de la recherche sur ce sujet et démonte le préjugé selon lequel le bilinguisme serait un handicap pour l'acquisition du langage. De lecture rapide, il peut constituer un premier pas de la part de l'orthophoniste pour faire évoluer ses représentations.

3.1.2.3. Outils

3.1.2.3.1. Evaluation quantitative

– Tests monolingues traduits oralement

Si la compétence bilingue de l'orthophoniste ou du traducteur est un atout essentiel pour l'évaluation d'un patient bilingue, l'efficacité d'un test monolingue traduit oralement dans la langue du pays où il est utilisé est mise en question. En effet, cette pratique présente d'importantes lacunes, car les items des tests sont sélectionnés en fonction des caractéristiques propres à la langue évaluée, qui ne se trouvent pas dans la langue traduite. En ce qui concerne le lexique, il est choisi en fonction de la fréquence d'utilisation dans la langue ; en ce qui concerne la phonologie, les mots sont sélectionnés en fonction des composantes phonologiques ; au niveau morphosyntaxique, la complexité et la nature de la structure sont propres à la langue et ne sont pas équivalentes dans une autre langue ; sur le plan culturel, certains référents n'existent pas dans une autre culture. Au vu de ces éléments, un test traduit ne paraît pas adapté (PARADIS, CRAGO, BELANGER 2005). S'il n'existe pas d'autre solution disponible, le recours aux tests monolingues ne doit se faire « qu'avec des réserves » (DECOOL-MERCIER 2012).

– Tests monolingues avec un étalonnage spécifique

Pour pallier le défaut de représentativité de l'échantillon, un étalonnage spécifique est proposé comme solution rapidement disponible. Par exemple, un étalonnage spécifique à la population québécoise a été proposé pour *La Forme Noire*, test de compréhension écrite de récits pour les 9-12 ans (MAEDER 2010).

– Tests bilingues

L'ELAL®³² d'AVICENNE, (SANSON 2012) est un outil transculturel d'évaluation du langage oral des enfants âgés 4 ans 7 mois à 6 ans 6 mois. Evitant les écueils d'inadaptation des items sur le plan linguistique et culturel, il porte sur des « invariants » du langage, c'est-à-dire des concepts présents dans toutes les langues, comme les couleurs, les formes ou la localisation spatiale. Il doit être réalisé à l'aide d'un interprète si l'orthophoniste n'est pas bilingue. C'est l'aboutissement, en cours de finalisation, d'une recherche menée depuis 2002 par le service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital d'Avicenne, à Bobigny.

32 Evaluation Langagière pour Allophones et Primo-arrivants.

LABELL^{®33} (BELAND et MIMOUNI 2012) est une batterie informatisée d'évaluation du langage oral et écrit pour adulte et enfant arabophones, a été réalisée à partir d'une étude de cas chez un patient adulte bilingue précoce arabe libanais-français au Canada. Les épreuves tiennent compte des caractéristiques spécifiques de la langue arabe et sont conçues selon une approche cognitive, variant les modalités d'entrée et de sortie des même stimuli langagiers. Les consignes orales et écrites sont en français, pour permettre à l'orthophoniste d'évaluer son patient arabophone sans maîtriser l'arabe. Elle est disponible et l'étalonnage est en cours de réalisation.

3.1.2.3.2. Evaluation qualitative

L'évaluation qualitative, essentielle dans tout bilan, prend une dimension particulière avec un patient bilingue.

– Questionnaire parental

Afin de réaliser une anamnèse la plus exhaustive possible, le questionnaire parental est un outil indispensable à l'orthophoniste en situation bilingue. Ils sont décrits par la littérature comme des outils efficaces pour compléter l'évaluation orthophonique de l'enfant plurilingue. En particulier outre-manche, le questionnaire parental a démontré que le discours des parents est suffisamment fiable pour transmettre des informations utiles aux orthophonistes (RESTREPO 1998, PARADIS et al. 2010, cités par NOEL 2012).

Par exemple, le CPLOL³⁴ met à disposition sur son site Internet un questionnaire parental décliné en trois tranches d'âges, pour les enfants de 18 à 54 mois, présentant 13 questions et concernant quatre domaines : interaction et attention ; gestes et actions/ activités ; compréhension ; expression. Disponible en 10 langues, il permet d'évaluer l'acquisition langagière en se référant à des repères développementaux universels et consensuels, comme la compréhension du « non » ou l'utilisation du « je ».

Le questionnaire aux parents doit accorder une place particulière à l'histoire familiale. Comme une « ethnoclinicienne », l'orthophoniste doit fouiller l'anamnèse pour connaître les usages et les représentations linguistiques des patients. Dans le cas de migrants, l'histoire migratoire doit être prise en compte, en tant que facteur

33 Language Assessment Battery- Batterie d'Evaluation du Langage.

34 CPLOL : Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopèdes de l'Union Européenne.

étiologique possible de trouble de langage (DI MEO 2010b, cité par DECOOL-MERCIER 2012).

– *Observation de jeunes enfants*

Pour les jeunes enfants allophones ou bilingues, si l'orthophoniste connaît la langue du patient et qu'il n'existe pas de test étalonné dans cette langue, l'évaluation en situation de jeu libre et partagé est une solution intéressante. Le comportement de l'enfant avec sa mère, son père ou avec l'orthophoniste sont autant d'éléments extra linguistiques qui peuvent enrichir le bilan (DECOOL-MERCIER 2012).

3.1.2.4. Des réponses internationales

L'évaluation en contexte bilingue est problématique dans le monde entier. L'Association Fédérale Allemande pour la Logopédie³⁵ conseille aux praticiens de prendre en compte les deux langues. L'allemand peut faire l'objet d'évaluations standardisées à condition de prendre en compte les éventuelles interférences en les considérant, non comme un phénomène pathologique, mais comme une manifestation de la compétence bilingue. Au Royaume-Uni, des adaptations de tests existants et des tests spécifiques ont été élaborés, notamment pour la population parlant la langue panjabi (DECOOL-MERCIER 2012).

En résumé, l'évaluation orthophonique bilingue mériterait d'être effectuée dans des conditions optimales, en centre de référent pluridisciplinaire (SANSON 2012), au moyen d'un test spécifique dans sa conception et son étalonnage, par une orthophoniste bilingue ou aidée d'un interprète formé. Si toutes ces conditions ne peuvent être réunies, il est cependant fondamental que l'orthophoniste recevant des patients bilingues s'ouvre aux problématiques de cette patientèle, participant ainsi à un effort global de reconnaissance du sujet bilingue dans la société. Posant des questions complexes et pas toujours résolues, l'évaluation bilingue n'est pas pour autant insoluble et constitue « un moteur créatif très puissant » pour le clinicien (SANSON 2012).

3.2. L'évaluation orthophonique à la Réunion

3.2.1. Une problématique spécifique

Si l'évaluation orthophonique à la Réunion rencontre les difficultés liées au bilinguisme en général, elle pose néanmoins des questions spécifiques. La

35 Deutscher Bundesverband für Logopädie.

problématique réunionnaise n'est pas identique à la problématique du bilinguisme en métropole.

La première différence tient dans **la nature des langues**. Dans le bilinguisme, les deux langues sont différentes. Alors qu'à la Réunion, les deux langues sont génétiquement apparentées. L'**osmocité**, c'est-à-dire la proximité linguistique entre le français et le créole, particularise et complexifie la situation (CHAUDENSON 1993, cité par NOEL 2014).

La deuxième différence tient dans **le rapport entre les deux langues**. Le bilinguisme des primo-arrivants de métropole est un bilinguisme migratoire, la langue maternelle est minoritaire, confinée à l'espace familial et connaît un phénomène d'attrition. Au contraire, la situation à la Réunion est post-diglossique, c'est-à-dire héritée d'une séparation fonctionnelle et conflictuelle entre deux langues au sein d'une même communauté linguistique (cf. 2.2.2.1.3).

De plus, contrairement aux allophonies en métropole, qui constituent un facteur d'identité communautaire, le créole réunionnais constitue un **facteur d'identité sociétale**, en tant que langue de tous les Réunionnais. Il est parlé **en tous contextes**, non seulement dans l'espace familial et intime, mais aussi dans la sphère publique, notamment dans les échanges entre les professionnels de santé et les patients (NOEL 2012). La particularité de la situation réunionnaise tient précisément dans cette ambiguïté du créole à la fois valorisé en tant que langue identitaire et dévalorisé à cause de la persistance des représentations diglossiques.

Enfin, la problématique de l'évaluation orthophonique à la Réunion tient sa spécificité dans l'interlecte réunionnais, dont **la norme n'est pas établie**. Cette pratique caractérisée par le mélange du français et du créole dans toutes les composantes du langage se situe à l'opposé de la norme linguistique homogène à la base de tout test de langage. Les seules normes en lien avec l'interlecte réunionnais et référencées dans le champ scientifique concernent soit le français standard, soit le créole basilectal. Or, si l'évaluation en français standard est inadaptée, une évaluation en créole basilectal serait caduque, puisque cette langue ne correspond plus à l'usage actuel. L'interlecte réunionnais comporte une norme, comme le prouve le jugement d'acceptabilité des locuteurs, mais elle n'est pas encore conscientisée (NOEL 2012).

3.2.2. Pratiques d'évaluation des orthophonistes à la Réunion

La plupart des orthophonistes de la Réunion utilisent des tests (LEMAIRE et LESPINASSE 2013), qui sont à 63% l'ELO³⁶, à 29% l'EVALO 2-6 et à 8% autres (PICHORI 2013). Plus des deux tiers prennent en compte l'usage des langues dans la sphère familiale pendant l'anamnèse. Ils ont conscience de la spécificité de leur intervention à la Réunion (BAZIN-RAVALOSON 2004, citée par NOEL 2012 ; NOEL 2012). Les tests francophones sont utilisés par les orthophonistes pour avoir une idée globale du fonctionnement de l'enfant. Les résultats sont néanmoins interprétés avec prudence, les normes métropolitaines étant souvent considérées comme non pertinentes à la Réunion (PICHORI 2013, LEMAIER et LESPINASSE 2013).

3.2.3. Demandes des orthophonistes à la Réunion en matière d'évaluation

D'après un questionnaire de 2010 auquel 25 orthophonistes exerçant à la Réunion ont répondu (NOEL 2011), la moitié des orthophonistes expriment la nécessité d'outils d'évaluation du créole, l'autre moitié n'en ressent pas forcément le besoin, préférant les réétalonnages de tests, estimant le créole trop variable pour être évaluable, ou se cantonnant à la langue française.

Selon un questionnaire de 2012 auquel 35 orthophonistes implantés dans l'île ont répondu, 89% considèrent que les tests de langage oral ne sont pas adaptés sur une échelle binaire. L'adaptation des tests est jugée moyenne sur une échelle de 1 à 5. La moitié des orthophonistes estiment pertinent un étalonnage spécifique des tests qu'ils utilisent (PICHORI 2013).

36 Evaluation du Langage Oral (KHOMSI 2001).

4. Problématique, but et hypothèses

4.1. Problématique

L'évaluation du langage oral à la Réunion pose problème aux orthophonistes, non seulement à cause des difficultés liées au bilinguisme, notamment l'absence d'outil d'évaluation bilingue étalonné sur une norme bilingue et la méconnaissance de la langue et de la culture maternelles du patient, mais aussi à cause de difficultés intrinsèquement liées au parler réunionnais, constitué d'un mélange de français et de créole, lui-même issu du vieux français.

Si l'évaluation au moyen d'un outil francophone se justifie par la position du français en tant que langue officielle, elle pose néanmoins **le problème majeur de l'usage d'un étalonnage métropolitain**. En effet, une caractéristique métrique indique que « *les normes (...) ne sont valides que pour les sujets qui appartiennent à la population dans laquelle nous avons étalonné les tests* » (GREGOIRE 2011, cité par PICHORI 2013). D'après cette règle métrique, peut-on considérer les normes des tests métropolitains comme valides pour les sujets réunionnais, qui ne font pas partie de leur population d'étalonnage ? De plus, la littérature indique qu'il existe une norme linguistique spécifique à la Réunion. On peut donc se demander à juste titre si cette norme nécessite un étalonnage spécifique.

Face à cette problématique, les orthophonistes exerçant à la Réunion sont partagés entre ceux qui désirent un test spécifique et ceux qui préfèrent un test métropolitain, mais tous émettent les mêmes réserves sur l'étalonnage métropolitain. Ainsi, les travaux de réétalonnage de l'ELO (MERCIER et al. 2012) favorise son utilisation en première intention (PICHORI 2013). Dans la lignée de ces travaux, un réétalonnage de certaines épreuves de l'EVALO 2-6, en tant que deuxième test le plus utilisé à la Réunion, a été récemment proposé (PICHORI 2013).

A la suite de ce mémoire (PICHORI 2013), nous souhaitons savoir si un réétalonnage d'autres épreuves de l'EVALO 2-6, dans les domaines du lexique, de la morphosyntaxe et de la métasyntaxe, est pertinent. **Les scores des sujets réunionnais sont-ils significativement différents des scores des sujets métropolitains pour les épreuves sélectionnées ?**

4.2. But : étalonnage spécifique d'un test de langage oral métropolitain

Remettant en question la référence à un étalonnage métropolitain auprès de la population réunionnaise, nous avons le projet de compléter l'étalonnage spécifique aux enfants réunionnais âgés de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois de l'EVALO 2-6 initié par PICHORI (2013), afin de mettre à la disposition des orthophonistes exerçant à la Réunion un large éventail d'épreuves réétalonnées dans le domaine linguistique. En ce sens, nous poursuivons la démarche initiale d'EVALO, qui consiste à proposer plusieurs épreuves dans le même domaine et dresser un profil linguistique complet, afin d'affiner le diagnostic (cf. Annexe 4). De plus, nous respectons les recommandations de la Haute Autorité de Santé préconisant l'utilisation de tests étalonnés (HAS 2001), qui renforce la nécessité de recourir à des normes fiables.

Le nouvel étalonnage portera sur les épreuves suivantes :

- Désignation à partir d'un indice.
- Lexique induit.
- Lexique mise en réseaux.
- Répétition de phrases, structure morpho-syntaxique.
- Jugement d'ordre des mots.
- Jugement de grammaticalité.

Ce nouvel étalonnage associé aux travaux de PICHORI (2013), facilitera l'usage de l'EVALO 2-6 en contexte réunionnais.

4.3. Hypothèse

Nous posons comme hypothèse que **les scores des sujets réunionnais sont significativement différents des scores des sujets métropolitains**, pour chacune des six épreuves sélectionnées de l'EVALO 2-6 et pour chaque tranche d'âge. Les résultats de notre étude permettront de conclure sur la pertinence d'un étalonnage spécifiquement réunionnais de ces épreuves.

Sujets, matériel et méthode

L'étude porte sur l'étalonnage de six épreuves de la batterie EVALO 2-6 sur la population réunionnaise.

1. Genèse du projet

Le projet d'un étalonnage spécifique de la batterie EVALO 2-6 à la Réunion a été initié par Nadia PICHORI en 2013. Dans le cadre de son mémoire de fin d'études, elle émet l'hypothèse de la pertinence d'un étalonnage réunionnais de six épreuves de cette batterie normalisée en métropole, en arguant que l'utilisation d'un étalonnage non-spécifique sur cette population augmente considérablement le risque d'obtenir des diagnostics de « faux-positifs ». Afin de vérifier son hypothèse, elle annonce qu'elle va comparer les performances entre la population réunionnaise et la population métropolitaine. Si ces performances sont significativement différentes, elle annonce également qu'elle va vérifier la pertinence d'un étalonnage par genre dans la population réunionnaise.

2. Synthèse méthodologique du 1er ré-étalonnage

2.1. Population

La population du travail de PICHORI a été constituée à partir d'un échantillon de 146 enfants réunionnais normo-typiques. Les enfants ont été rencontrés dans les écoles maternelles et primaires, et à domicile. Les critères d'inclusion retenus étaient les enfants âgés de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois³⁷ vivant à la Réunion depuis au moins 3 ans car, d'après SANSON (2007), il faut 2 à 3 ans, dans un contexte de bilinguisme, pour que les langues soient correctement acquises (PICHORI 2013).

Concernant les caractéristiques de la population-cible, PICHORI explique avoir tenté d'obtenir un échantillon le plus représentatif possible de la population générale réunionnaise. Elle précise quelques exceptions, à savoir : les enfants dont les parents appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle (CSP) « artisans, commerçants et chefs d'entreprise » et « cadres, professions intellectuelles supérieures » sont mieux représentés dans son échantillon que dans la population réunionnaise globale ; a contrario, la CSP « ouvriers » est moins représentée dans son échantillon. Elle précise également ne pas avoir rencontré d'enfants de retraités en raison de l'âge de la population-cible. Enfin, elle précise la diversité de la

³⁷ Tranche d'âge correspondant aux âges de passation des épreuves de la batterie EVALO 2-6 version « Grands ».

répartition géographique des enfants rencontrés (61% d'enfants provenant des zones urbaines de l'île et 39% provenant des zones rurales).

2.2. Matériel et choix des épreuves

2.2.1. Questionnaire au SORR

PICHORI a réalisé dans le cadre de son mémoire un sondage auprès de 35 orthophonistes exerçant à la Réunion et syndiqués au Syndicat des Orthophonistes de la Région Réunion (SORR). Celui-ci était destiné à récolter des informations concernant l'utilisation des tests de langage oral à la Réunion et le ressenti des orthophonistes quant à leur adaptation (PICHORI 2013). En étudiant les réponses recueillies, PICHORI a constaté que (1) les orthophonistes regrettent l'absence d'outils étalonnés en créole, (2) l'étalonnage des outils métropolitains ne paraît pas directement utilisable, (3) tous outils confondus, l'évaluation de trois domaines linguistiques pose problème dans le contexte diglosse de la Réunion : le lexique, la phonologie et la morphosyntaxe.

2.2.2. Matériel

Le test le plus fréquemment utilisé (ELO de KHOMSI) bénéficie d'un étalonnage spécifique pour la population réunionnaise qui satisfait les orthophonistes. La batterie EVALO 2-6 étant le deuxième test le plus fréquemment utilisé, PICHORI a décidé de réaliser un étalonnage réunionnais de certaines des épreuves de cet outil.

2.2.3. Choix des épreuves

PICHORI a sélectionné six épreuves habituellement indispensables en première intention pour évaluer la dimension linguistique : « Test phonétique », « Dénomination » (liste longue), « Répétition de logatomes », « Désignation à partir d'un mot » (liste longue), « Programmation morphosyntaxique », « Compréhension morphosyntaxique ».

2.3. Protocole

Les passations des épreuves de la batterie EVALO 2-6 dans le cadre du projet de PICHORI se sont déroulées dans des conditions classiques de test ; elles ont duré entre 30 et 40 minutes (PICHORI 2013). L'ensemble des passations a été filmé afin de proposer une analyse qualitative des productions, présentée en discussion.

2.4. Hypothèses

PICHORI a posé comme hypothèses que :

- Les performances entre les sujets réunionnais et les sujets métropolitains sont significativement différentes, attestant de la pertinence d'un étalonnage spécifique à la population réunionnaise.
- Les performances sont significativement différentes entre les filles et les garçons réunionnais, attestant de la pertinence d'un étalonnage spécifique par genre dans la population réunionnaise.

2.5. Traitement des données

PICHORI explique avoir procédé à des analyses statistiques des résultats à partir de deux tests paramétriques³⁸ : le test ANOVA pour une analyse de la variance, et le test de Student concernant les épreuves pour lesquels elle ne disposait pas des données brutes. Ces analyses statistiques lui ont permis (1) de comparer les scores des sujets de son échantillon et de ceux des sujets de l'échantillon métropolitain, (2) de rechercher s'il n'y avait pas un sur-diagnostic de sujets pathologiques dans l'échantillon réunionnais (en prenant en compte comme seuil de la pathologie - 2 écarts-types) et (3) de rechercher un éventuel effet de la variable « sexe ».

Elle a recherché les valeurs de p au seuil 0,05 par épreuve afin de déterminer s'il existait, ou non, une différence significative entre les résultats des deux populations.

2.6. Analyse des résultats

Ses résultats valident sa première sous-hypothèse ; ils mettent en évidence une différence significative entre les performances des deux populations : les sujets métropolitains réalisent de meilleures performances que les sujets réunionnais. PICHORI a ensuite comparé le pourcentage d'enfants ayant des scores pathologiques à la Réunion successivement avec l'étalonnage métropolitain et avec l'étalonnage spécifique réunionnais : elle constate que le pourcentage d'enfants ayant des scores pathologiques augmente significativement lorsque ces scores sont comparés à la norme métropolitaine. Enfin, elle a comparé les performances de la population réunionnaise avec celles des sujets métropolitains en rééducation : elle a

³⁸ PICHORI précise que les données brutes des sujets de l'échantillon de l'étalonnage initial de la batterie n'étaient pas toutes disponibles.

ainsi mis en évidence que le profil linguistique des sujets réunionnais se rapproche de celui des sujets métropolitains en rééducation.

Ses résultats invalident sa seconde sous-hypothèse ; PICHORI note une absence de différence significative par genre dans la réalisation des performances des sujets réunionnais, dans la plupart des tranches d'âges et des épreuves. Elle conclue à la non-pertinence d'un étalonnage spécifique par genre, à l'instar de l'étalonnage initial de la batterie.

Elle présente ses données dans des tableaux d'étalonnage spécifiques en moyennes et écart-types par tranche d'âge, par population et par épreuve, volontairement similaires dans leur présentation à ceux de l'étalonnage initial de la batterie EVALO 2-6.

3. Analyse du 1er ré-étalonnage

La partie qui concerne l'analyse statistique du premier ré-étalonnage est assez succincte et détaille uniquement les outils utilisés en fonction des données disponibles. Il n'y a pas de présentation de cette étude statistique qui permette la vérification de la normalité de la population. Il n'y a pas non plus eu de recherche sur l'unidimensionnalité des épreuves.

4. Méthodologie du présent ré-étalonnage

4.1. Population

4.1.1. Critères d'inclusion

Nous avons retenu deux critères d'inclusion, qui sont :

- Les enfants vivant à la Réunion depuis 3 ans et plus
- Les enfants âgés de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois

4.1.2. Critères d'exclusion

Nous avons retenu deux critères d'inclusion, qui sont :

- Les enfants vivant à la Réunion depuis moins de 3 ans
- Les enfants bénéficiant d'un suivi en orthophonie

Nous avons conservé les critères retenus par PICHORI (2013). La tranche d'âge retenue correspond aux âges de passation des épreuves de la batterie EVALO 2-6 version « Grands ».

4.1.3. Recrutement de la population

Le recrutement des sujets a été effectué dans l'Académie de la Réunion par prise de contact auprès des directeurs de différentes écoles, avec l'accord préalable des inspecteurs de circonscription de l'Education Nationale, et auprès d'un médecin scolaire d'un Centre Médico-Scolaire (CMS)³⁹.

4.1.4. Caractéristiques de la population

Plusieurs éléments ont été pris en compte, à savoir : l'âge, le sexe, le lieu de scolarisation et la catégorie socioprofessionnelle des parents.

4.1.4.1. Age et sexe

La population a été constituée à partir d'un échantillon de 121 enfants normo-typiques vivant à la Réunion depuis 3 ans et plus. Les enfants étaient âgés de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois au moment de la passation des épreuves, qui a eu lieu entre le 17 novembre et le 5 décembre 2014.

Cette population a été répartie en 4 tranches d'âge centrées sur un âge-cible (cf. Tableau 8), conformément à l'étalonnage initial de la batterie EVALO 2-6 (version « Grands »).

Tranche d'âge	Âge-cible	Effectif total	Effectif filles	Effectif garçons
4 ans 3 mois - 4 ans 9 mois	4 ans 6 mois	32	12	20
4 ans 9 mois - 5 ans 3 mois	5 ans	30	20	10
5 ans 3 mois - 5 ans 9 mois	5 ans 6 mois	31	16	15
5 ans 9 mois - 6 ans 3 mois	6 ans	28	15	1
Total :		121	63	58

Tableau 8. Effectifs de l'échantillon réunionnais

4.1.4.2. Lieux de scolarisation

Le recrutement de la population a été effectué parmi des enfants fréquentant les écoles de deux circonscriptions distinctes de l'île de la Réunion :

- La circonscription de St Paul 3, dont les écoles concernées sont situées dans les « hauts de l'île », en zone rurale ;

³⁹ Le courrier de demande d'autorisation d'intervention adressé aux Inspecteurs de l'Education Nationale, ainsi que le document transmis aux parents d'élèves, comportant un texte d'information, une autorisation parentale et un questionnaire, sont disponibles en Annexes 6 (pA20) et 7 (pA21).

- La circonscription du Port, dont les écoles sont situées dans les « bas de l'île », en zone urbaine⁴⁰.

Comme dans 89% des écoles à la Réunion (INSEE 2014), qui est à la fois un département et une région administrative française, la langue d'enseignement des 9 écoles dans lesquelles nous avons effectué les passations est le français (cf. 2.2.2.2).

Lieu de scolarisation			
Ecole	Effectif par école	Circonscription	Effectif par circonscription
Les Fourmis	22	St Paul 3 « Hauts de l'île » Zone rurale	43
Tan Rouge Centre	14		
Les Coccinelles	6		
Les Palmistes	1		
Georges Thiebaut	31	Le Port « Bas de l'île » Zone urbaine	78
Françoise Dolto	34		
Annexe Eugène Dayot	4		
Laurent Vergès	6		
Benjamin Hoareau	3		
Total :		121	

Tableau 9. Lieu de scolarisation des sujets

4.1.4.3. Niveau socioprofessionnel des parents

Les catégories socioprofessionnelles des parents (CSP) ont été abordées selon la classification INSEE (GRANGÉ 2011), à l'instar de celles des sujets de l'échantillon initial de la batterie EVALO 2-6 (cf. Annexe 4, pA11), à partir des données démographiques locales (cf. Figure 3). La figure 4 illustre la répartition des parents des enfants de notre échantillon en termes de CSP.

40 Le tableau 9 regroupe les informations concernant les lieux de scolarisation des sujets de notre échantillon.

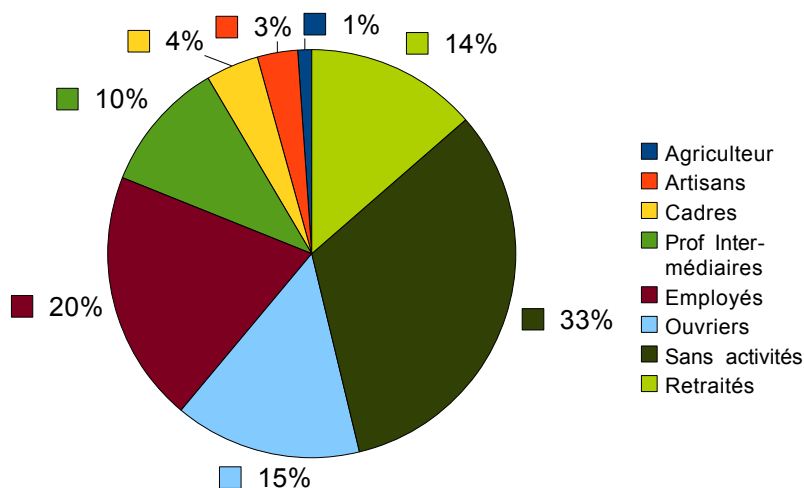


Figure 3. Répartition de la population réunionnaise âgée de 15 ans ou plus par CSP (GRANGÉ 2011)

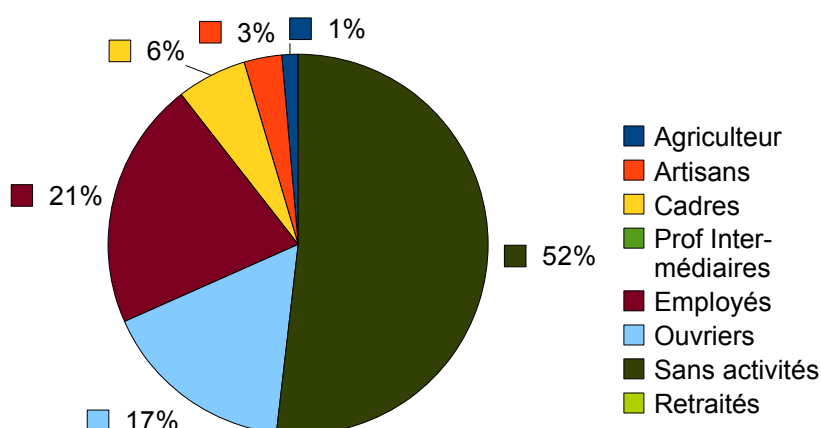


Figure 4. Répartition des parents des sujets de notre échantillon par CSP

4.2. Matériel

4.2.1. La batterie EVALO 2-6

L'EVALO 2-6 constitue un matériel d'évaluation du développement du langage oral chez les enfants âgés de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois. A visée diagnostique, il est utilisé par les orthophonistes. Créé en 2008 par Françoise COQUET, Pierre FERRAND et Jacques ROUSTIT, il se compose de 47 épreuves indépendantes,

réparties dans 13 domaines, étalonnées sur la même population de référence. Ce matériel répond aux critères métriques d'un test (cf. Annexe 4, pA11).

4.2.2. Choix des épreuves

Nous avons choisi les épreuves à ré-étalonner dans les domaines « Lexique » et « Morphosyntaxe » afin de venir compléter les épreuves déjà ré-étalonnées. Elles ont également été choisies dans le domaine « Métalinguistique » (métasyntaxe). Le choix de ces domaines a découlé de l'hypothèse qu'ils étaient susceptibles de poser des difficultés à l'enfant bilingue (ou diglosse) étant donné qu'ils évaluent des compétences langagières.

Ainsi, six épreuves ont été retenues : « Désignation à partir d'un indice », « Lexique induit », « Lexique - Mise en réseaux », « Répétition de phrases - Structure morphosyntaxique », « Métasyntaxe > Jugement d'ordre des mots », « Métasyntaxe > Jugement de grammaticalité ».

4.3. Protocole

4.3.1. Conditions de passation

La méthodologie de passation des épreuves de la batterie EVALO 2-6 a été respectée (matériel, consigne et ordre de passation, consignes de cotation). Les passations étaient individuelles. L'ordre de passation des épreuves était le même pour chaque enfant. La durée d'une passation dans son intégralité était de 25 à 35 minutes. Elle incluait un entretien d'accueil (tâche pragmatique 1), non coté, pour mettre l'enfant à l'aise, puis la passation des six épreuves précédemment listées.

4.3.2. Description des épreuves⁴¹

• Domaine « Lexique »

Ce domaine permet de mettre en évidence des stratégies d'utilisation d'un processus de référence et/ou des stratégies de déploiement du lexique.

4.3.2.1. Epreuve « Désignation - indice »

Cette épreuve évalue les représentations sémantiques sur le versant compréhension. Le sujet doit désigner, parmi un ensemble d'images, celle qui correspond à l'indice proposé oralement.

41 COQUET et al. 2009b.

4.3.2.2. Epreuve « Lexique induit »

Cette épreuve évalue les représentations sémantiques sur le versant production. Pour cette épreuve, le sujet doit tour à tour dénommer, compléter des phrases ou répondre à des questions en déployant diverses stratégies lexicales, selon le processus psycholinguistique exploré (termes génériques, relation parties-tout, fluence, évocation à partir d'un étayage sémantique (« devinettes »), antonymes, définition, qualificatifs).

4.3.2.3. Epreuve « Lexique - réseaux »

Cette épreuve s'axe toujours autour du versant production. Elle évalue les différentes relations sous-jacentes à la construction d'un réseau sémantique. Elle s'effectue dans un contexte conversationnel : des inductions précises sont proposées à l'enfant à partir d'un item lexical déterminé (le « chat »), et il doit compléter des phrases ou répondre à des questions ouvertes.

- **Domaine « Morphosyntaxe »**

Ce domaine permet d'identifier et de caractériser une éventuelle atteinte des représentations morphosyntaxiques ou de leur traitement.

4.3.2.4. Epreuve « Répétition de phrases »

Cette épreuve évalue le niveau d'organisation morphosyntaxique de l'enfant. Dans cette épreuve, l'enfant doit répéter les énoncés proposés par le testeur. Celui-ci s'intéresse principalement aux structures morphosyntaxiques ciblées par chacun des énoncés.

- **Domaine « Métalinguistique »**

Ce domaine apporte une évaluation des compétences métalinguistiques. Plus précisément, la partie « métasyntaxe » permet de mettre en évidence un déficit de la conscience morphosyntaxique.

4.3.2.5. Epreuve « Jugement d'ordre des mots »

Cette épreuve demande que le testeur produise un énoncé en situation de description d'images. L'enfant doit effectuer un jugement de respect ou de non-respect de l'ordre des mots dans la phrase qui lui est proposée. S'il le déclare inadéquat, une correction de l'énoncé lui est demandée. S'il le déclare adéquat, aucun complément ne lui est demandé, que le jugement soit correct ou non.

4.3.2.6. Epreuve « Jugement de grammaticalité »

Cette épreuve possède le même fonctionnement que l'épreuve précédente. Ici, l'enfant doit effectuer un jugement de respect ou de non-respect de la structure morphosyntaxique de l'énoncé qui lui est proposé. S'il la déclare inadéquate, une correction de l'énoncé lui est demandée. S'il le déclare adéquat, aucun complément ne lui est demandé, que le jugement soit correct ou non.

4.4. Traitement des données

L'objectif étant de comparer les performances de la population réunionnaise avec celles de la population issue de l'étalonnage initial de la batterie, nous avons effectué une analyse statistique des résultats, avec le concours d'Hervé GUYON, ingénieur statisticien et enseignant-chercheur, membre de l'U1178 de l'INSERM.

Par rapport au travail de PICHORI, nous avons choisi d'effectuer une analyse robuste de nos données, en vérifiant méthodiquement la normalité de notre population, la représentativité de notre échantillon et l'unidimensionnalité des épreuves pour nos données. Comme la normalité de notre population n'était pas vérifiée, nous en avons recherché les raisons en excluant successivement tous les biais potentiels en lien avec les variables de population.

4.4.1. Saisie des données

Nous avons rentré toutes les données récoltées, préalablement anonymisées, dans un logiciel tableur (Excel). La feuille de saisie était organisée en tableau à double entrée avec en lignes : le nom des variables (variables de population / variables en lien avec les épreuves) et en colonnes : les données correspondant à chaque variable⁴². Nous avons effectué une saisie des données item par item, car certains des outils statistiques utilisés nécessitaient l'utilisation des données brutes.

Ce document, ainsi qu'un fichier répertoriant les codes utilisés, a ensuite été transmis au statisticien, qui a effectué les analyses statistiques nécessaires.

4.4.2. Outils statistiques

Les travaux ont été réalisés sous R, qui est à la fois un environnement intégré de manipulation de données, de calcul, et de préparation de graphiques, mais aussi un langage de programmation complet et autonome, particulièrement puissant pour les applications mathématiques et statistiques (GOULET 2014).

42 Un exemplaire vierge du tableau de saisie des données est disponible en Annexe 8 (pA23).

4.4.2.1. Vérification des caractéristiques de la population

Le **test de Shapiro** a été utilisé. Il s'agit d'un test visant à évaluer si un échantillon suit une loi normale ou non (SHAPIRO et WILK 1965).

L'homogénéité des données a été évaluée au moyen du **test Chi2**, qui permet de tester l'adéquation d'une loi de probabilité de distribution normale sur des critères sociodémographiques à la population-cible de l'île de la Réunion (enfants de 4 à 6 ans), plus concrètement vis-à-vis des parents ayant des enfants de la catégorie considérée dans notre échantillon (JEUNIER et DUBUS 2009).

4.4.2.2. Vérification de l'unidimensionnalité par épreuve

A l'instar de la batterie EVALO 2-6, l'indice alpha de Cronbach⁴³ a été utilisé pour vérifier l'unidimensionnalité des épreuves pour notre échantillon. Cependant, nous disposons de variables ordinales⁴⁴ : pour ce genre de données, l'alpha de Cronbach classique peut donner des résultats biaisés sur la fiabilité d'une échelle (GADERMANN et al. 2012). L'analyse de l'unidimensionnalité a donc été consolidée par les **Scree-plot**, qui sont opérationnels pour nos données (FALISSARD 1999). Le Scree.plot est un graphique illustrant la significativité d'une information en la comparant à des données issues d'un échantillon aléatoire. Les courbes données par le graphique sont des axes factoriels, où les données sont tirées de lois normales (EASTON et McCOLL 1997). Si un facteur présente une valeur observée largement supérieure aux courbes données par le graphique, alors ce facteur peut être considéré comme significatif. Concrètement, il est attendu que seul un axe factoriel soit significatif pour chaque épreuve.

4.4.2.3. Vérification d'un écart significatif entre les performances de notre échantillon et celui de l'étalonnage initial

Les comparaisons entre les deux échantillons ont été effectuées à partir de nos données brutes et des moyennes et écarts-type disponibles dans les cahiers d'étalonnage de la batterie EVALO 2-6. Compte tenu de la petite taille de notre échantillon, nous étions à la limite d'utilisation des tests paramétriques. Utiliser un test non paramétrique⁴⁵ nécessitait de disposer des données brutes de l'étalonnage

43 Il s'agit d'un indice statistique qui varie entre 0 et 1 et qui permet d'évaluer la cohérence interne d'un outil d'évaluation composé par un ensemble d'items, visant tous à appréhender une même **dimension** sous-jacente (JEUNIER et DUBUS 2009).

44 Variables ordinales : données qualitatives dont la valeur est numérique mais ne peut pas être mesurée car elle présente plusieurs modalités (EASTON et McCOLL 1997).

45 À la différence d'un test paramétrique, un test non paramétrique ne tient pas compte de la distribution sous-jacente des données, et peut donc être utilisé lorsque les hypothèses sur celle-ci ne sont pas satisfaisantes

initial des épreuves, ce qui n'était pas le cas. Un test paramétrique, le **test de Student**, a donc été utilisé. Il nous a permis de comparer ces deux moyennes en fonction des effectifs et des écarts-type (JEUNIER et DUBUS 2009).

4.4.2.4. Classement des données en variables ordinales

Les données de score total à chaque épreuve ont été classées selon le principe des effectifs cumulés : nous disposons ainsi pour chaque épreuve, et par tranche d'âge, des scores seuils délimitant chaque quartile⁴⁶.

(EASTON et McCOLL 1997).

46 Le **quantilage** est la transformation d'une distribution aux fins d'étalonnage (JEUNIER et DUBUS 2009). Les quartiles sont les valeurs de la variable qui divisent l'échantillon ordonné en quatre groupes d'effectifs égaux.

Résultats

1. Vérification des caractéristiques de la population

1.1. Normalité des données

La normalité de l'étalonnage initial a été vérifiée lors de la validation des qualités métriques de la batterie EVALO 2-6. En raison des particularités structurantes de la population de la Réunion, nous avons souhaité vérifier la normalité de nos données.

D'après le test de Shapiro, il existe des distorsions par rapport à une loi normale pour toutes les épreuves, ce qui démontre que nos données ne sont pas gaussiennes. Voici à titre d'exemple le diagramme des scores des sujets de notre étude pour l'épreuve « désignation-indice »⁴⁷, représentant en ordonnées le nombre d'enfants et en abscisses le score (cf. Figure 5).

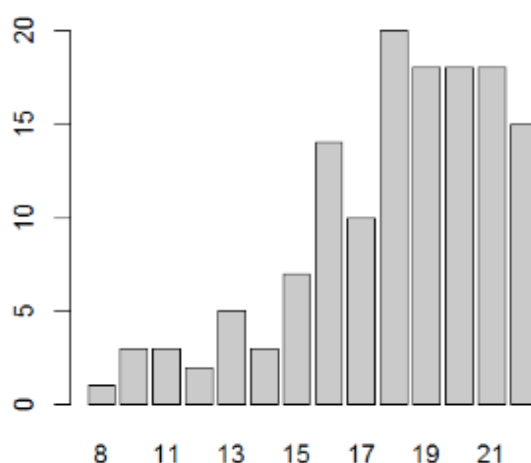


Figure 5. Vérification de la normalité des données de l'échantillon réunionnais pour l'épreuve « Désignation - indice »

Un biais d'âge, de sexe, de lieu de scolarisation des sujets et/ou de distribution des données en termes de catégories socioprofessionnelles, pourrait expliquer la non-normalité de nos données.

1.2. Vérification d'un biais d'échantillon

Les tests de normalité sont réalisés par tranche d'âge, par sexe et par lieu de scolarisation. Les données sont toujours significativement non gaussiennes. Il n'y a pas de biais d'âge, de sexe ou d'école.

⁴⁷ Les diagrammes des scores pour la totalité des six épreuves ciblées sont disponibles en Annexe 10 (pA26).

1.3. Représentativité de la population

D'après le test Chi², les données recueillies sur les parents des enfants interrogés ne sont pas significativement différentes des données en termes de catégories socioprofessionnelles (CSP) de la population de la Réunion⁴⁸. Notre échantillon est représentatif de la population de la Réunion en termes de CSP.

Ces résultats nous permettent d'avancer que la non-normalité de nos données ne provient pas d'un biais d'échantillon.

1.4. Conclusions

Etant donné que le test de Shapiro intègre la taille de l'échantillon, et qu'aucun biais d'échantillon ne semble pouvoir expliquer la non-normalité de nos données, nous sommes en droit de supposer que le fait que nos données ne soient pas gaussiennes provient de particularités structurantes de la population de la Réunion.

2. Vérification de l'unidimensionnalité

A l'aide de la fonction Scree.plot, nous avons vérifié que l'unidimensionnalité des épreuves, mesurée initialement dans l'EVALO 2-6 au moyen de l'Alpha de Cronbach, est préservée pour notre échantillon. Voici à titre d'exemple le graphique Scree-plot concernant l'épreuve « désignation-indice »⁴⁹, représentant en ordonnées la valeur observée des données, qui correspond à la variance expliquée par les facteurs, à savoir le nombre d'items présents dans l'échelle considérée, et en abscisses l'ensemble des facteurs (cf. Figure 6). Les courbes donnent le seuil de significativité par comparaison à 20 analyses effectuées sur des données gaussiennes ayant le même nombre d'items que l'échelle analysée.

48 Nous n'avons pas pris en compte la catégorie « retraités », considérant qu'un échantillon de parents avec enfants de 4 à 6 ans doit contenir une proportion quasi inexistante de cette catégorie.

49 Les graphiques Scree-plot pour la totalité des six épreuves ciblées sont disponibles en Annexe 10 (pA26).

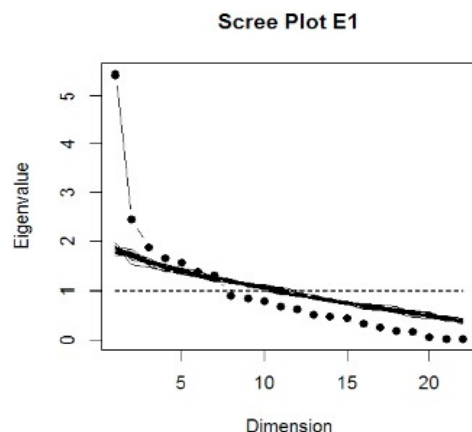


Figure 6. Vérification de l'unidimensionnalité des données de l'échantillon réunionnais pour l'épreuve « Désignation - indice »

On observe que le premier facteur (premier point à gauche) est significativement supérieur à la courbe pour toutes les épreuves retenues : chaque épreuve mesure **une** compétence. L'unidimensionnalité des épreuves est préservée pour notre échantillon.

3. Vérification d'un écart significatif entre les performances des deux échantillons

3.1. Cadre général

Nous avons regroupé l'ensemble des résultats en tableaux. On retrouve un tableau par épreuve (cf. Tableaux 10, 11, 12, 13, 14, et 15). Dans chaque tableau, nous mettons en évidence par tranche d'âge : la moyenne des résultats obtenus pour l'échantillon initial (« Moyenne Métropole ») ; la moyenne des résultats obtenus pour notre échantillon (« Moyenne Réunion ») ; la différence observée entre les moyennes de chacun des deux échantillons (« Différence de moyenne ») ; la valeur-p, qui permet de conclure statistiquement à une différence significative ou non entre les résultats des deux échantillons (« P-value ») ; ainsi que la mesure de l'écart à la norme métropolitaine (« Mesure de l'écart »), qui permet de mesurer l'ampleur de la différence observée entre les moyennes des deux échantillons par rapport à la moyenne des résultats obtenus pour l'échantillon initial.

Nous proposons pour chaque épreuve, en plus de la présentation des résultats en tableaux, une courte analyse qualitative basée sur nos observations tout au long du travail de passation des épreuves. Ces observations et les essais d'analyse ou d'interprétation qui en découlent sont strictement qualitatifs.

- **P-value⁵⁰ (p)**

Nous prenons les valeurs-seuils suivantes pour référence (WASSERMAN 2004) : si $p < 0,05$, l'outil statistique met en évidence un écart significatif entre les performances des deux échantillons ; si $p > 0,05$, l'outil statistique ne met pas en évidence d'écart significatif entre les performances des deux échantillons.

- **Mesure de l'écart**

Nous avons calculé le ratio entre le score « différence de moyenne » et la norme métropolitaine « moyenne Métropole ». Concrètement, cela nous permet de visualiser l'ampleur de ce ratio en pourcentage, et donc de voir où se situent les difficultés et quelle est leur ampleur. Par exemple, pour l'épreuve « Désignation - indice », tranche d'âge « 4a 6 », la mesure de l'écart est de -0,13 ; cela signifie qu'en moyenne, les résultats de l'échantillon réunionnais sont à 13% inférieurs à ceux de l'échantillon initial.

3.2. Epreuve « Désignation - indice »

Tranche d'âge	Moyenne Métropole	Moyenne Réunion	Différence de moyenne	P-value	Mesure de l'écart
4a 6	20,57	17,94	-2,63	0,0000	-0,13
5a	20,86	17,30	-3,56	0,0000	-0,17
5a 6	21,22	18,42	-2,80	0,0000	-0,13
6a	21,44	19,25	-2,19	0,0001	-0,10

Tableau 10. Comparaison par tranche d'âge des performances des sujets métropolitains et des sujets réunionnais pour l'épreuve « Désignation - indice »

Les performances sont significativement différentes pour toutes les tranches d'âge, mais l'écart mesuré est modéré : les résultats des enfants réunionnais sont entre 10 et 17% inférieurs à ceux des enfants métropolitains.

Au niveau qualitatif, nous observons chez les sujets réunionnais un nombre important d'échecs aux items 3 (désignation de « véhicule ») et 5 (désignation de « outil »). Un grand nombre des enfants interrogés n'a pas reconnu ces termes en réception. Nous pouvons constater que les termes génériques en français posent particulièrement problème aux enfants réunionnais.

En résumé, on peut dire que, bien que les performances des sujets réunionnais soient significativement inférieures à celles des sujets métropolitains, cet écart est de

⁵⁰ La P-value (ou valeur-p) permet, en la comparant à des valeurs-seuils préalablement définies, d'apporter des éléments de conclusion sur le résultat d'un test statistique (WASSERMAN 2004).

faible ampleur : sur le plan qualitatif, on constate qu'il concerne un nombre restreint et spécifique d'items.

3.3. Epreuve « Lexique induit »

Tranche d'âge	Moyenne Métropole	Moyenne Réunion	Différence de moyenne	P-value	Mesure de l'écart
4a 6	45,19	26,78	-18,41	0,0000	-0,41
5a	50,87	26,63	-24,24	0,0000	-0,48
5a 6	55,46	31,26	-24,20	0,0000	-0,44
6a	59,72	32,68	-27,04	0,0000	-0,45

Tableau 11. Comparaison par tranche d'âge des performances des sujets métropolitains et des sujets réunionnais pour l'épreuve « Lexique induit »

Les performances sont significativement différentes pour toutes les tranches d'âge. L'écart mesuré indique que les résultats des enfants réunionnais sont entre 41 et 48% inférieurs à ceux des enfants métropolitains.

Au niveau qualitatif, on retrouve chez les enfants réunionnais des difficultés inhérentes à la spécificité du vocabulaire à la Réunion : le terme « linge » est majoritairement donné au lieu du terme générique « vêtement » (ou « habit ») attendu, et cela même sur sollicitation (ébauche orale ou sémantique). Le terme générique « meuble » est rarement donné. Les fluences sont assez pauvres. Nous notons qu'il semble y avoir une dissociation dans l'esprit des enfants réunionnais entre la catégorie « fruits », et les fruits tels qu'ils peuvent être présentés à l'école ou dans les livres, et qui sont souvent les fruits retrouvés fréquemment en France métropolitaine ; ainsi, certains des enfants interrogés semblent rechercher ces derniers (« pomme », « poire », « fraise », « framboise »...), au détriment des fruits locaux, probablement mieux connus. De même, lorsque l'enfant interrogé semble appréhender la catégorie « fruits » dans son ensemble, fruits locaux compris, il est capable d'en dénommer davantage (« pomme », « poire », « letchi », « mangue », « ananas », « goyavier »...). En évocation, certaines spécificités locales viennent perturber les réponses des enfants réunionnais : la « maison du chien » donne souvent lieu à une réponse inexacte (« dehors », « une maison »...), ce qui peut être mis en lien avec la quasi absence de « niches » dans les foyers réunionnais (climat tropical). De même, l'évocation « l'arbre où poussent les cerises » est souvent échouée (« je sais pas »), et certains enfants ont répondu « pié de cerise » ; or, à la Réunion, d'une part, il ne pousse pas véritablement de cerisiers, et d'autre part, les

arbres fruitiers locaux sont souvent ramenés à l'expression « pied de » + fruit concerné (par exemple, le manguier est appelé un « pié d'mangue »).

En résumé, les performances des sujets réunionnais sont significativement inférieures à celles des sujets métropolitains. L'écart mesuré est important : pour la tranche d'âge « 5a », par exemple, les résultats des sujets réunionnais sont près de deux fois inférieurs à ceux des sujets métropolitains. Qualitativement, on retrouve chez les sujets réunionnais des difficultés relatives aux spécificités lexicales et culturelles de la Réunion.

3.4. Epreuve « Lexique - Mise en réseaux »

Tranche d'âge	Moyenne Métropole	Moyenne Réunion	Différence de moyenne	P-value	Mesure de l'écart
4a 6	9,52	4,66	-4,86	0,0000	-0,51
5a	10,29	5,17	-5,12	0,0000	-0,50
5a 6	11,55	6,06	-5,49	0,0000	-0,47
6a	12,23	7,46	-4,77	0,0000	-0,39

Tableau 12. Comparaison par tranche d'âge des performances des sujets métropolitains et des sujets réunionnais pour l'épreuve « Lexique - Mise en réseaux »

Les performances sont significativement différentes pour toutes les tranches d'âge. L'écart mesuré indique que les résultats des enfants réunionnais sont entre 47 et 51% inférieurs à ceux des enfants métropolitains, excepté pour la tranche d'âge « 6a », où ce pourcentage est moins important, s'élevant à 39%.

Au niveau qualitatif, nous notons des difficultés importantes à établir des réseaux lexicaux : les associations d'idées sont souvent pauvres et peu étayées, la dérivation (famille de mots) est majoritairement échouée (la maman du chat reste « le chat » ; le bébé chat reste « bébé-chat », ou « ti chat »), et nous ne retrouvons pas d'extension de la classe des chats dans les productions des enfants réunionnais. Tout cela est à relativiser : les termes attendus sont peu usités en créole (« chatte », « chaton »), lorsqu'ils ne sont pas inexistantes, comme les « différentes sortes de chats ». De même, la place accordée à l'animal domestique dans les foyers réunionnais peut fournir des éléments d'explication à certaines associations d'idées. Par exemple, à la Réunion, les chats ont très souvent accès à l'extérieur toute l'année, et se nourrissent en partie de la chasse, et en partie des restes des repas de la famille ; ce dernier moment est celui auquel assiste l'enfant, ce qui peut expliquer

qu'à la question « Que mange le chat ? », un certain nombre d'enfants ont répondu « du riz », « des grains », « du poulet ».

En résumé, les performances des enfants réunionnais sont significativement inférieures à celles des enfants métropolitains, et l'écart mesuré révèle que les résultats des enfants réunionnais sont environ deux fois inférieurs à ceux des enfants métropolitains pour les trois premières tranches d'âge. D'un point de vue qualitatif, les difficultés observées chez les enfants réunionnais pour cette épreuve, qui évalue les différentes relations sous-jacentes à la construction d'un réseau sémantique, sont globalement les mêmes au sein de l'échantillon, et certains items sont systématiquement et spécifiquement échoués.

3.5. Epreuve « Répétition de phrases »

Tranche d'âge	Moyenne Métropole	Moyenne Réunion	Différence de moyenne	P-value	Mesure de l'écart
4a 6	10,20	6,28	-3,92	0,0000	-0,38
5a	10,69	5,73	-4,96	0,0000	-0,46
5a 6	11,53	7,42	-4,11	0,0000	-0,36
6a	11,41	7,68	-3,73	0,0000	-0,33

Tableau 13. Comparaison par tranche d'âge des performances des sujets métropolitains et des sujets réunionnais pour l'épreuve « Répétition de phrases »

Les performances sont significativement différentes pour toutes les tranches d'âge, et l'écart mesuré indique que les résultats des enfants réunionnais sont entre 33 et 38% inférieurs à ceux des enfants métropolitains, excepté pour la tranche d'âge « 5a », où ce pourcentage est plus important, s'élevant à 46%.

Au niveau qualitatif, nous notons que la plupart du temps, la phrase est rappelée en entier, mais est souvent altérée en fonction de la morphosyntaxe du créole. L'indice « i », notamment, induit un certain nombre d'erreurs : remplacement du marqueur de la négation de l'énoncé initial (« La voiture i roule pas vite »), remplacement de la forme pronominale (« Les enfants i disputent souvent »), marque accompagnant le verbe alors qu'elle n'y était pas dans l'énoncé initial (« Les enfants i promènent leur chien »)... Or, si cet indice « i », généralisé dans le créole réunionnais, peut rappeler l'indice pronominal du français, il n'en présente pas les mêmes caractéristiques : unique et invariant, contrairement aux indices de sujet en français, il ne constitue pas un rappel du sujet mais joue au contraire un rôle démarcatif en signalant le début du prédicat et en servant de séparateur entre le

sujet et le prédicat⁵¹ (WATBLED 2003). Par ailleurs, la phonologie du créole, qui se caractérise par une simplification consonantique, induit également quelques erreurs, notamment pour la phrase où une flexion verbale particulière au pluriel est attendue (« les enfants dorment (...) »).

En résumé, les performances des enfants réunionnais sont significativement inférieures à celles des enfants métropolitains. L'écart mesuré indique qu'en moyenne, les résultats des enfants réunionnais sont à 38% inférieurs à ceux des enfants métropolitains. Qualitativement, on retrouve chez les enfants réunionnais un certain nombre d'erreurs relatives à la morphosyntaxe du créole, pour cette épreuve qui cible des structures morphosyntaxiques précises.

3.6. Epreuve « Métasyntaxe - Jugement d'ordre »

Tranche d'âge	Moyenne Métropole	Moyenne Réunion	Différence de moyenne	P-value	Mesure de l'écart
4a 6	5,43	2,53	-2,90	0,0000	-0,53
5a	6,74	3,53	-3,21	0,0000	-0,48
5a 6	7,92	3,00	-4,92	0,0000	-0,62
6a	8,75	4,25	-4,50	0,0000	-0,51

Tableau 14. Comparaison par tranche d'âge des performances des sujets métropolitains et des sujets réunionnais pour l'épreuve « Métasyntaxe - Jugement d'ordre »

Les performances sont significativement différentes pour toutes les tranches d'âge. L'écart mesuré indique que les résultats des enfants réunionnais sont entre 48 et 53% inférieurs à ceux des enfants métropolitains, excepté pour la tranche d'âge « 5a 6 », où ce pourcentage est plus important, s'élevant à 62%.

Au niveau qualitatif, nous nous sommes intéressées au contenu de la grille d'« analyse qualitative de l'ensemble des épreuves » disponible à l'issue des épreuves du domaine « Métalinguistique ». Nous avons pu constater chez un grand nombre d'enfants une « incapacité à comprendre la consigne (donc la tâche à réaliser) », ou un « échec dans la réalisation de la tâche (alors que la consigne paraît comprise) », qui se manifestait par une systématisation de la réponse « oui » OU de la réponse « non » à tous les items. Lorsque c'est la réponse « non » qui était systématisée, il n'y avait le plus souvent pas de correction proposée. Ce constat s'explique si l'on se réfère aux particularités linguistiques locales. En effet, l'ordre des mots peut être différent en créole. Comparativement à la grammaire française, on a

51 WATBLED illustre son propos par un exemple : /zòt i kóné aou/ (« ils vous connaissent »).

par exemple un positionnement inversé des pronoms par rapport au verbe, qui sert de repère (WATBLED 2003) : « Je t'aime » se dira « mi aim a ou »⁵². Dès lors, il peut être compliqué pour l'enfant réunionnais de s'y retrouver dans une épreuve où il s'agit de juger du respect ou du non-respect de l'ordre des mots dans la phrase.

En résumé, les performances des enfants réunionnais sont significativement inférieures à celles des enfants métropolitains. L'écart mesuré indique qu'en moyenne, les résultats des enfants réunionnais sont environ deux fois inférieurs à ceux des enfants métropolitains. Qualitativement, on note que les enfants réunionnais ont de grandes difficultés à effectuer un jugement de respect ou non-respect de l'ordre des mots dans la phrase, relativement aux particularités linguistiques du créole.

3.7. Epreuve « Métasyntaxe - Jugement de grammaticalité »

Tranche d'âge	Moyenne Métropole	Moyenne Réunion	Différence de moyenne	P-value	Mesure de l'écart
4a 6	7,19	3,25	-3,94	0,0000	-0,55
5a	7,99	3,97	-4,02	0,0000	-0,50
5a 6	8,77	4,23	-4,54	0,0000	-0,52
6a	9,02	4,54	-4,48	0,0000	-0,50

Tableau 15. Comparaison par tranche d'âge des performances des sujets métropolitains et des sujets réunionnais pour l'épreuve « Métasyntaxe - Jugement de grammaticalité »

Les performances sont significativement différentes pour toutes les tranches d'âge, et l'écart mesuré indique que les performances des sujets réunionnais sont entre 50 et 55% inférieures à celles des sujets métropolitains.

Au niveau qualitatif, nous avons observé des difficultés relatives à un amalgame entre les règles du français et la présence du créole, qui se traduisaient essentiellement par un jugement correct (l'enfant déclare l'énoncé inadéquat) mais une correction proposée incorrecte. Par exemple, certains enfants ont apporté le bon jugement à la proposition « L 'oiseau ne vole pas »⁵³, mais ont ensuite proposé une correction inadaptée (« L'oiseau IL ne vole pas »).

En résumé, les performances des enfants réunionnais sont significativement inférieures à celles des enfants métropolitains, et l'écart mesuré indique que les résultats des enfants réunionnais sont environ deux fois inférieurs à ceux des enfants métropolitains. Qualitativement, les enfants réunionnais produisaient une variété

52 La forme soulignée illustre le positionnement du pronom dans chacune des deux propositions.

53 L'énoncé proposé est inadéquat : l'image représente un oiseau qui vole.

importante de réponses, mais qui convergeaient toutes vers un grand nombre d'erreurs, traduisant des difficultés importantes à effectuer un jugement de respect ou non-respect de la structure grammaticale de la phrase.

3.8. Conclusions

Les performances moyennes des sujets réunionnais sont significativement différentes des performances moyennes des sujets de l'étalonnage initial pour toutes les épreuves sélectionnées, et dans toutes les tranches d'âge.

Par ailleurs, cette différence favorise les sujets de l'étalonnage initial : les performances moyennes de ces derniers sont plus élevées que celles des sujets réunionnais. On remarque également que les écarts mesurés sont homogènes entre les tranches d'âge pour chaque épreuve : chez les sujets réunionnais, il n'y a pas de rattrapage ou d'accentuation significatifs de la moyenne des résultats (« Moyenne Réunion ») avec l'âge.

4. Scores seuils à partir des effectifs cumulés

A partir des données recueillies, nous proposons un tableau d'étalonnage en quartiles⁵⁴ regroupant les résultats des enfants de notre étude par épreuve et par tranche d'âge (cf. Tableau 16). Les données ont été classées selon le principe des effectifs cumulés⁵⁵.

Epreuve	TA	Q1		Q2	Q3	Q4
		P10	>P10			
Désignation - indice	4a3 - 4a9	0... 13	14... 17	18	19 - 20	21 - 22
	4a9 - 5a3	0... 12	13... 16	17 - 18	19 - 20	21 - 22
	5a3 - 5a9	0... 15	16	17... 19	20 - 21	22
	5a9 - 6a3	0... 15	16... 18	19 - 20	21	22
Lexique induit	4a3 - 4a9	0... 17	18... 20	21... 24	25... 33	34...
	4a9 - 5a3	0... 16	17... 22	23... 27	28... 30	31...
	5a3 - 5a9	0... 21	22... 25	26... 31	32... 37	38...
	5a9 - 6a3	0... 21	22... 26	27... 31	32... 39	40...
Lexique - Mise en réseau	4a3 - 4a9	0 - 1	2 - 3	4 - 5	6	7... 23
	4a9 - 5a3	0... 3		4 - 5	6 - 7	8... 23
	5a3 - 5a9	0... 4		5 - 6	7 - 8	9... 23
	5a9 - 6a3	0... 3	4 - 5	6 - 7	8... 10	11... 23
Répétition de phrases	4a3 - 4a9	0... 2	3	4 - 5	6... 10	11 - 12
	4a9 - 5a3	0 - 1	2 - 3	4 - 5	6... 9	10... 12
	5a3 - 5a9	0... 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10	11 - 12
	5a9 - 6a3	0... 3	4 - 5	6... 8	9 - 10	11 - 12
Jugement d'ordre des mots	4a3 - 4a9	0 - 1		2	3	4... 11
	4a9 - 5a3	0 - 1	2	3 - 4	5	6... 11
	5a3 - 5a9	0 - 1		2	3... 5	6... 11
	5a9 - 6a3	0 - 1	2	3 - 4	5	6... 11
Jugement de grammaticalité	4a3 - 4a9	0 - 1		2 - 3	4 - 5	6... 11
	4a9 - 5a3	0 - 1	2	3	4... 6	7... 11
	5a3 - 5a9	0 - 1	2	3 - 4	5... 7	8... 11
	5a9 - 6a3	0 - 1	2	3... 5	6 - 7	8... 11

Tableau 16. Scores seuils à partir des effectifs cumulés

54 L'étalonnage en quartiles permet un positionnement du sujet par rapport à ses pairs du même âge. Nous disposons ainsi des scores seuils pour chaque quartile. A l'intérieur du premier quartile, nous avons recherché le score seuil correspondant au premier décile. Une version pour impression est disponible en Annexe 2.

55 Les effectifs cumulés par épreuve et par tranche d'âge sont disponibles en Annexe 11.

Discussion

1. Apports et limites de notre étude

1.1. Rappel de l'hypothèse, de la méthode et des résultats.

1.1.1. Hypothèse

Ayant constaté la spécificité sociolinguistique de la Réunion, nous avons émis l'hypothèse de la pertinence d'un étalonnage spécifiquement réunionnais des épreuves suivantes de l'EVALO 2-6 (version Grands) : désignation à partir d'un indice, lexique induit, lexique mise en réseaux, répétition de phrases, structure morpho-syntaxique, jugement d'ordre des mots, jugement de grammaticalité.

1.1.2. Méthode

1.1.2.1. Population

La population de notre étude est constituée de **121 enfants** réunionnais âgés de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois, dont 63 filles et 58 garçons, proportionnellement répartis dans les quatre tranches d'âges initialement définies dans l'EVALO 2-6. Les enfants sont scolarisés dans **9 écoles**, parmi les circonscriptions de Saint-Paul 3 (zone rurale) et du Port (zone urbaine).

Au test Chi², la **représentativité** de notre échantillon a été démontrée par l'absence de différence significative entre les CSP des parents des enfants évalués dans notre étude avec les CSP de la population réunionnaise en âge d'avoir des enfants, la catégorie des retraités ayant été préalablement retirée.

1.1.2.2. Validité statistique

Nous avons vérifié la validité statistique de nos données. La fonction Scree.plot appliquée aux scores des sujets réunionnais a permis de confirmer l'**unidimensionnalité** de chacune des épreuves. Au test de Shapiro, qui a mis en évidence le caractère non-gaussien des données exhaustives, l'**absence de biais d'école, d'âge ou sexe** a été confirmée par la conservation du caractère significativement non-gaussien des données isolées par école, tranche d'âge et sexe.

1.1.3. Résultats

Au moyen du test de Student, nous avons comparé les scores des sujets réunionnais à ceux des sujets métropolitains. Il est apparu que, pour chaque épreuve

et chaque tranche d'âge, **les performances des sujets réunionnais étaient significativement différentes de celles des sujets métropolitains**. Elles étaient toujours plus élevées pour la population métropolitaine.

Ces résultats sont donc en faveur d'un étalonnage spécifique pour les six épreuves et pour les quatre tranches d'âges. Notre population n'étant pas gaussienne, nous avons opté pour une présentation de cet **étalonnage en percentiles**.

1.2. Apport en orthophonie

Cette étude confirme les résultats obtenus par l'équipe ELO-SORR, ayant abouti à un étalonnage spécifiquement réunionnais de l'ELO (MERCIER et al. 2012), ainsi que ceux de PICHORI (2013). Nous résumons ci-dessous les épreuves de l'EVALO-2-6 présentant ainsi un étalonnage spécifique.

Domaine	PICHORI	DESCAMPS et GUYON
Phonologie	Test phonétique	
	Dénomination phonologie (liste longue)	
	Répétition de logatomes	
Lexique	Dénomination lexicale (liste longue)	Désignation à partir d'un indice
		Lexique induit
		Lexique mise en réseaux
Morphosyntaxe	Programmation morphosyntaxique	Répétition de phrases, structure morphosyntaxique
	Compréhension morphosyntaxique	
Métasyntaxe		Jugement d'ordre des mots
		Jugement de grammaticalité

Tableau 17. Etalonnage réunionnais de l'EVALO 2-6 (PICHORI 2013, DESCAMPS et GUYON 2015)

Nos résultats couplés aboutissent à un étalonnage spécifique de 12 épreuves de l'EVALO 2-6 dans les domaines de la phonologie, le lexique, la morphosyntaxe, la métasyntaxe, dans les versants expressif et réceptif. Les orthophonistes exerçant à la Réunion bénéficieront d'un outil aussi rigoureux que l'EVALO 2-6, présentant des normes adaptées à la réalité sociolinguistique réunionnaise.

En orthophonie en général, ce travail poursuit la démarche de pratique clinique fondée sur les preuves. D'autre part, il contribue à la problématique complexe du bilinguisme, qui ne cesse de prendre de l'ampleur dans notre champ.

1.3. Limites de notre étude

1.3.1. Limite matérielle

Ayant pris connaissance de certaines données de la littérature après le temps de passation, nous n'avons pas pu recueillir l'âge des parents. Ces informations nous auraient permis d'évaluer le poids de ce critère démographique sur les compétences langagières des petits réunionnais.

1.3.2. Manque de sensibilité

Certaines épreuves, pour certaines tranches d'âge, sont apparues peu sensibles auprès de notre échantillon, dans la mesure où elles n'ont pas permis de différencier les sujets pathologiques (percentile 10) aux sujets faibles (quartile 1). Dans ce cas, le seuil de pathologie a été défini à la limite supérieure du premier quartile, par défaut de seuil discriminant au percentile 10.

1.3.3. Seuil de la pathologie

Suivant une grande partie des tests orthophoniques français, nous avons retenu le percentile 10 pour seuil pathologique. Conformément à la méthodologie générale de l'EVALO, nous considérons les dissociations comme marqueur de pathologie plus pertinent que la simple limite du percentile 10.

Cependant, nous souhaitons indiquer aux utilisateurs que le recours à notre étalonnage réunionnais doit se faire avec réserve. Cette précaution est rendue nécessaire par la nature interlectale de la langue-cible, qui complexifie la distinction entre langue et interlangue, mais aussi par l'absence d'assise théorique sur le développement langagier bilingue typique. Les scores obtenus en référence à l'étalonnage spécifiquement réunionnais de l'EVALO 2-6 ne peuvent en aucun cas constituer à eux seuls un diagnostic, mais ils peuvent y contribuer.

1.4. Perspectives de mémoires d'orthophonie ultérieurs

Afin d'obtenir un étalonnage spécifique encore plus complet, il serait intéressant de s'interroger sur d'autres épreuves de l'EVALO 2-6 susceptibles de poser des difficultés aux enfants réunionnais (comportement sémiotique à partir d'image, métalinguistique).

Par ailleurs, on pourrait comparer les scores des sujets de notre étude ou de celle de PICHORI à ceux des élèves des classes bilingues créole-français à la Réunion. D'après la littérature, on pourrait émettre l'hypothèse que les scores ne

seraient pas significativement différents entre les deux groupes, grâce l'effacement du sentiment d'insécurité linguistique et au travail métalinguistique effectué dans ces classes bilingues (LEBON-EYQUEM 2007, citée par PICHORI, LEBON-EYQUEM 2010, ADELIN 2013).

En outre, la comparaison des scores obtenus par référence à l'étalonnage spécifique de l'EVALO 2-6 avec les scores obtenus à l'ELO (normes réunionnaises) pourrait constituer une validité externe. La même méthodologie pourrait être appliquée avec un nouvel outil d'évaluation spécifiquement réunionnais.

Enfin, d'après la littérature, les bas de l'île, c'est-à-dire les régions côtières urbaines et peuplées, sont davantage francophones alors que les hauts, c'est-à-dire les régions rurales montagneuses et dépeuplées, sont davantage créolophones. Il serait intéressant de comparer les performances des enfants réunionnais habitant les « bas » avec d'une part celles des sujets des « hauts » et d'autre part celles des sujets métropolitains. En orthophonie, cette étude permettrait de vérifier la pertinence d'un étalonnage spécifiquement réunionnais dans les bas de l'île. Elle apporterait également un éclairage sur la répartition actuelle du bilinguisme réunionnais, dans le cadre plus général des études créolistiques.

2. Recherche d'explications pour la différence significative de performances dans notre étude

Aux épreuves de phonologie, lexicale, morphosyntaxe et métasyntaxe d'EVALO, sur les versants actif et passif, des performances significativement plus basses chez les sujets réunionnais que chez les sujets métropolitains ont été relevées d'après notre étude et celle de PICHORI (2013). Pourquoi les petits réunionnais sont-ils moins performants à ces épreuves de français oral ?

2.1. Explications d'ordre socio-économique

Ces résultats s'expliqueraient tout d'abord par des raisons socio-économiques, d'après certains éléments de notre étude et d'après une étude de l'INSEE (MONTEIL 2010b).

2.1.1. Dans notre étude

Dans notre étude, la répartition des C.S.P. des parents des sujets, qui est représentative de la population réunionnaise, est cependant différente de celle de l'échantillon métropolitain (COQUET et al. 2009b). Nous présentons ces différences dans le tableau 18 ci-dessous :

CSP	Echantillon métropole %	Echantillon réunionnais %
1. Agriculteurs exploitants	2	1
2. Artisans, commerçants, chefs d'entreprises	6	3
3. Cadres, prof. intellectuelles supérieures.	19	3
4. Prof. intermédiaires	26	0
5. Employés	26	21
6. Ouvriers	19	17
7. Retraités	0	0
8. Sans activité professionnelle	2	51

Tableau 18. Comparaison des CSP des parents des échantillons réunionnais et métropolitains

Les différences concernent particulièrement trois catégories : les cadres et les professions intermédiaires, qui sont moins nombreux dans l'échantillon réunionnais, et les parents sans activité professionnelle, qui sont beaucoup plus nombreux dans l'échantillon réunionnais. Dans notre travail, la différence significativement plus basse entre les scores des enfants réunionnais et ceux des enfants métropolitains pourrait donc être influencée par des facteurs socio-économiques, c'est-à-dire l'importance

numéraire des parents sans activité (N=51) et la rareté des parents ayant une profession de cadre, intellectuelle supérieure et intermédiaire (N=3) dans l'échantillon réunionnais.

En résumé, il existerait un impact des facteurs socio-économiques sur le niveau de langage oral en français des enfants réunionnais.

2.1.2. Dans une enquête de l'INSEE : facteurs environnementaux liés à la créolophonie infant sur les difficultés scolaires des réunionnais

Une enquête de l'INSEE effectuée parmi les réunionnais natifs âgés de 15 à 64 ans corrobore nos résultats. En effet, elle démontre d'abord l'influence de la langue parlée dans l'enfance sur les difficultés scolaires : les élèves qui parlaient créole durant leur enfance rencontrent davantage de difficultés scolaires que ceux qui parlaient le français ou les deux langues. Les premières difficultés scolaires des créolophones apparaissent dès le CP et les petites classes sont plus souvent redoublées par les créolophones (MONTEIL 2010b).

Cependant, ce sont d'abord **l'âge, les habitudes de lecture, le niveau de vie durant l'enfance**, ainsi que **le sexe**, qui expliquent le plus les difficultés des adultes face à l'écrit, **devant la langue maternelle**, qui n'intervient qu'en **cinquième position**. De plus, chez les moins de 40 ans, seuls le sexe et le niveau de vie influent sur l'illettrisme, la langue parlée durant l'enfance n'a plus d'impact significatif. La mise en place tardive du système éducatif réunionnais est à l'origine de l'illettrisme à la Réunion, qui concerne surtout les personnes âgées (MONTEIL 2010b).

Cette étude statistique suggère donc que ce sont certains facteurs environnementaux liés à la créolophonie (cf. supra) qui causent les difficultés scolaires, et non le fait de parler créole pendant l'enfance.

En résumé, il existerait un impact des facteurs socio-économiques sur le niveau de langage oral en français des enfants réunionnais.

2.2. Explications d'ordre institutionnel : l'occultation du créole à l'école

L'EVALO 2-6, en tant que test monolingue francophone, est plus difficile pour les petits réunionnais, qui vivent dans un contexte linguistique interlectal caractérisé par un mélange français-créole, en famille et en société. Cependant, pour mesurer l'input linguistique des enfants de notre échantillon, il faut aussi prendre en compte le

milieu scolaire, dans lequel ils évoluent pendant 4 à 5 heures par jour, du lundi au vendredi⁵⁶. En l'occurrence, comme 89% des élèves de maternelle, les enfants de notre échantillon sont scolarisés dans des écoles monolingues francophones⁵⁷.

Pourquoi cette exposition au français à l'école ne suffit-elle pas à acquérir un niveau de français oral similaire à celui de métropole ? La problématique de l'évaluation orthophonique du langage oral de l'enfant réunionnais ne peut se passer d'une évaluation du contexte d'apprentissage du français, c'est-à-dire l'école.

2.2.1. Des difficultés scolaires accrues à la Réunion

Les résultats de notre étude vont dans le même sens que les évaluations scolaires et universitaires à la Réunion, qui attestent des difficultés accrues à la Réunion par rapport à la métropole.

Aux évaluations nationales de CE1 à la Réunion en 2011, les élèves en **difficulté en français** sont **deux fois plus** nombreux à la Réunion qu'en France (14% contre 7%) (TERRET et al. 2012). Le taux de bacheliers dans une génération s'élève à 68% à la Réunion contre 73% au niveau national. Le **taux de sortie précoce** est deux fois plus important qu'en métropole : parmi les 16/24 ans, un jeune sur deux sort du système scolaire sans diplôme du secondaire. En 2010, 35% des 20-39 ans ont un niveau inférieur au CAP-BEP, soit deux fois plus qu'en métropole (17%). La **part des diplômés du supérieur** de 25 à 34 ans reste près de deux fois inférieur au taux métropolitain (40%) (ROUX et al. 2014b).

De plus, la Réunion présente un **taux d'illettrisme**⁵⁸ **trois fois** supérieur à celui de l'hexagone (23%, contre 7% en France), soit un adulte sur cinq (parmi les 16-65 ans ayant été scolarisés) (ROUX 2014a).

2.2.2. Occultation du créole

2.2.2.1. En situations de classe

Dans le cadre de la Loi d'Orientation pour l'Outre-Mer de 2002, qui octroie le statut de langue régionale au créole, la politique linguistique plaide en faveur d'une intégration du créole à l'école. Ainsi, plusieurs dispositifs voient le jour, notamment

56 Soit 24 heures hebdomadaires.

57 En 2013-2014, parmi les 183 écoles maternelles recensées, dont 89% sont francophones monolingues (INSEE 2014).

58 Définition de l'illettrisme : situation des personnes qui ont été scolarisées dans le cadre de l'école française et qui ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture ou écriture pour être autonome dans des situations simples de la vie quotidienne (ROUX 2014a).

l'habilitation en Langue et Culture Régionale (LCR) pour les professeurs des écoles, le CAPES⁵⁹ LCR, le CRPE⁶⁰ avec option créole, la Licence de créole.

Dans les faits, l'intégration du créole à l'école est lente. En 2008, 4 classes élémentaires bénéficient en 2008 d'une heure de cours hebdomadaire, sous forme de sensibilisation, soit moins de 1% des élèves (ADELIN et LEBON-EYQUEM 2009). En maternelle, il existe **20 classes à parité horaire** depuis 2010 (ACADÉMIE DE LA RÉUNION 2010), il en existait 8 en 2008 (ADELIN et LEBON-EYQUEM 2009).

Les moyens déployés pour la mise en œuvre des dispositifs de politique linguistique sont jugés insuffisants. Par exemple, il n'existe pas encore de programme ministériel de l'enseignement de la LCR (DUPUIS 2005, cité par ADELIN et LEBON-EYQUEM 2009, DUCHEMANN 2009, cité par NOEL 2011).

2.2.2.2. Dans les évaluations scolaires académiques

Les évaluations scolaires à la Réunion, comme dans les autres DROM, suivent des directives nationales. A l'école primaire, deux évaluations nationales sont réalisées à la fin du cycle 2 (fin de CE1) et du cycle 3 (fin de CM2). Ces évaluations sont exactement identiques à la Réunion et en métropole, en ce qui concerne les items et les cotations. Un bilan des acquisitions de maternelle est également réalisé en fin de grande section (ACADEMIE DE LA REUNION 2008), répondant aux directives nationales et conçu par l'Académie. Cette évaluation affiche officiellement une prise en compte de la réalité linguistique réunionnaise, mais présente en réalité de lourdes lacunes dans le contenu des épreuves, prévues pour des francophones, dans la cotation qui nie le créole⁶¹ et dans l'interprétation des erreurs en français, réduite à la pratique du créole (ADELIN 2013).

Nous discuterons les implications de ces lacunes des évaluations langagières académiques dans notre étude (cf. 3.4.).

2.2.3. Amalgame interlecte/interlangue

Si le créole est souvent considéré par l'école comme un frein à l'acquisition du français, c'est notamment à cause de l'amalgame entre interlecte et interlangue (cf. 2.4.2.2.). Dans l'analyse de corpus réunionnais, apparaissent des segments ambigus, hors grammaire, dont on ne peut trancher l'appartenance au français ou au créole, qui ont été définis comme des énoncés interlectaux. Or, certains enseignants

59 Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Secondaire.

60 Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles.

61 Une réponse correcte en créole équivaut à zéro.

les interprètent à tort comme des erreurs développementales, autrement dit l'interlecte est souvent confondu avec l'interlangue. Alors que l'enfant produit un énoncé correct et attesté comme tel par sa communauté linguistique, il se voit refuser sa production, interprétée comme du français incorrect (GEORGER 2005, cité par NOEL 2011).

2.2.4. Enseignement du français

L'échec scolaire serait influencé par la façon dont le français est enseigné à la Réunion (ADELIN 2013, LEBON-EYQUEM et SOUPRAYEN-CAVERY 2013).

2.2.4.1. Enseignement du français calqué sur le FLM.

A la Réunion, la pédagogie du français est calquée sur le Français Langue Maternelle, malgré les recherches en didactique des langues effectuée dans les laboratoires de l'Université de la Réunion et en partenariat avec les Instituts de Formation des Maîtres. D'abord inspirée du Français Langue Etrangère, la recherche en didactique a évolué dans le sens du Français Langue Seconde, prenant en compte de la réalité sociolinguistique interlectale réunionnaise. Cependant, ces progrès scientifiques s'avèrent peu appliqués dans les pratiques enseignantes (LEBON-EYQUEM et SOUPRAYEN-CAVERY 2013).

Ayant suivi personnellement notre formation initiale de professeur des écoles à la Réunion, nous pouvons témoigner qu'aucun module linguistique spécifique ne nous a été proposé.

2.2.4.2. Enseignement du fond plutôt que de la forme

Comme en métropole, les pratiques d'enseignement sont jugés responsables du décrochage scolaire des milieux populaires, qui s'amorce dès la maternelle, car les tâches sont conçues pour travailler la « communication des contenus » plutôt que « les phénomènes formels de la langue » (BAUTIER 2003, citée par ADELIN 2013). Les règles du français standard oral puis écrit sont considérées par l'école comme des pré-requis, alors que pour les élèves de classes populaires, notamment issus de l'immigration, seule l'école peut les leur transmettre. L'enquête PISA⁶² 2013 confirme ce constat d'une école « injuste », puisque les déterminismes sociaux pèsent le plus lourd en France que dans les 64 autres pays de l'OCDE⁶³. Selon certains chercheurs réunionnais, la problématique scolaire des milieux défavorisés de France

62 Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves.

63 Organisation pour la Coopération et le Développement Economique.

métropolitaine est valable à la Réunion, où elle est aggravée par la situation interlectale (ADELIN 2013).

En résumé, les difficultés scolaires et notamment **les difficultés de français seraient liées à l'inadaptation pédagogique**, qui occulte le créole, confond parfois interlecte et interlangue et enseigne le français comme une langue maternelle, en négligeant de surcroît l'aspect formel de la langue. Comme le préconisent des pédagogues (WHARTON 2006, GEORGER 2005, cités par LEBON-EYQUEM et SOUPRAYEN-CAVERY 2013), le créole devrait occuper une place légitime à l'école et le français y être enseigné de façon adaptée afin d'augmenter les compétences langagières de l'enfant réunionnais dans les deux langues. Pour faciliter dès la grande section l'apprentissage du français par les élèves dominants créolophones, un travail métalinguistique devrait être mené (LEBON-EYQUEM 2007, citée par PICHORI 2013)⁶⁴ et consisterait tout d'abord en la distinction des codes (ADELIN 2013), qui améliore significativement les compétences en morphologie verbale (LEBON-EYQUEM 2010).⁶⁵

2.3. Explications d'ordre socio-linguistique : les représentations négatives du créole, « c'est des bêtises créole »

En dépit des études scientifiques invalidant l'hypothèse d'un lien causal entre créole et difficulté d'apprentissage (MONTEIL 2010b) et suggérant au contraire l'efficacité de l'intégration pédagogique du créole (LEBON-EYQUEM 2007, citée par PICHORI, LEBON-EYQUEM 2010, ADELIN 2013), le créole ne trouve pas sa place à l'école, entravé par les **représentations négatives** qui y sont associées.

2.3.1. Les représentations négatives du créole

En effet, l'intégration scolaire du créole rencontre plusieurs freins dans les esprits, non seulement son caractère local et oral mais aussi son apparente absence de normes (MONDON 2003, cité par NOEL 2011). De plus, l'enseignement du créole est jugé par les parents moins utile que les langues étrangères, avec lesquelles il est mis en concurrence (ADELIN et LEBON-EYQUEM 2009).

64 D'après une recherche longitudinale de 18 mois auprès d'élèves scolarisés en grande section, âgés de 5 ans au début de l'étude, les enfants créolophones ne sont pas pénalisés dans l'apprentissage du français, à condition que l'enseignement favorise les analogies et les aptitudes métalinguistiques (LEBON-EYQUEM 2007, citée par PICHORI 2013).

65 Une récente étude longitudinale de 24 mois auprès de quatre enfants âgés de 3 ans au début de l'étude, scolarisés en petite section, atteste de la corrélation entre la capacité à discriminer les codes et les compétences en morphologie verbale (LEBON-EYQUEM 2010).

2.3.2. Les représentations linguistiques des enfants

Les représentations négatives du créole sont collectives, constitutives de la société réunionnaise, à tel point que les enfants de maternelle ont déjà en bouche les discours épilinguistiques hostiles au créole. Pour illustrer le poids de ces représentations, nous pouvons citer le témoignage de Cléry, un élève de grande section âgé de 5 ans 5 mois, pour qui « *c'est des bêtises parler en créole. Quand je dis « mi di aou la »⁶⁶, c'est des bêtises (...) C'est pas bien de dire ça (...)* ». Selon un autre enfant, « *ma maman i veu pa mi koz kréol*⁶⁷ ». Ces injonctions pèsent particulièrement sur l'aîné, qui endosse le rôle de modèle linguistique⁶⁸ (ADELIN 2013). D'après ces témoignages, on constate que la diglossie se double d'un jugement moral où le français est associé au bien et le créole au mal.

2.3.3. Des représentations évolutives

Afin d'obtenir l'adhésion de la société préalablement nécessaire à toute politique linguistique (TUPIN 1999, cité par ADELIN et LEBON-EYQUEM 2009), des initiatives personnelles et collectives ont donné lieu à des associations⁶⁹, qui contribuent à faire évoluer efficacement les représentations du créole et son intégration scolaire.

En résumé, l'intégration du créole à l'école est rendue difficile par son manque de légitimité dans le corps social, mais les représentations peuvent évoluer.

En conclusion, d'après la littérature (MONTEIL 2010b) et d'après la distribution des CSP des parents de notre échantillon représentatif, **la différence significative de scores** entre les enfants réunionnais de notre étude et ceux des sujets métropolitains de l'EVALO serait d'abord influencée par des **facteurs socio-économiques**. Des **explications pédagogiques** sont également avancées, dans la mesure où la non prise en compte du créole à l'école freinerait l'acquisition du français. Enfin, le frein à l'intégration pédagogique du créole serait dû aux **représentations négatives du créole** dans la société réunionnaise.

66 *Mi di aou la* = je te le dis.

67 *Ma maman i veu pas mi koz kreol* / Ma maman ne veut pas que je parle en créole.

68 « *Elle [la mère] me dit de pas parler en créole parce que on dit pas ça devant ma tite sœur, parce que quand je saute, elle saute pareil que moi, et quand je parle créole, elle parle en créole pareil que moi* »

69 L'Office de la langue créole de la Réunion (*Lofis la lang kreol*) ; Tipa tipa kreol anler ; Association des certifiés de créole de la Réunion ; Lantant LCR ; Tikouti

3. Compléments pour l'évaluation orthophonique à la Réunion

Si l'étalonnage spécifique d'épreuves langagières d'EVALO constitue une solution dans la problématique de l'évaluation orthophonique à la Réunion, il n'en constitue pas pour autant la panacée. Afin de réaliser une évaluation fine et complète, certains outils complémentaires sont indispensables.

3.1. Les orthophonistes à la Réunion : regards francophones

Dans la mesure où un outil doit être adapté à l'utilisateur, il est intéressant de s'interroger sur les professionnels qui utiliseront notre étalonnage spécifique d'EVALO. Les difficultés d'évaluation à la Réunion ne sont pas simplement liées au contexte interlectal et post-diglossique, mais aussi au regard d'occidental francophone et précisément au monolinguisme de l'évaluateur.

Parmi les 429 orthophonistes exerçant à la Réunion (DREES 2014), la plupart se présentent comme métropolitains (LEMAIRE et LESPINASSE 2013). Ils s'installent à la Réunion pour des raisons personnelles et touristiques plutôt que professionnelles, ce qui explique le caractère surdoté de la zone balnéaire à l'Ouest. Ils sont majoritairement monolingues francophones et les plus anciens comprennent le créole. Une minorité réunionnaise est bilingue (LEMAIRE et LESPINASSE 2013).

Or, de ce point de vue majoritairement francophone, le créole réunionnais ressemble étrangement au langage enfantin. En tant qu'orthophoniste francophone, comment faire la différence ?

3.2. Evaluation langagière qualitative : connaître les ressemblances entre le créole et le trouble du langage

Si l'étalonnage spécifique que nous proposons constitue un outil intéressant pour l'évaluation du langage oral de l'enfant réunionnais, il n'est pas pour autant suffisant, dans la mesure où il ne peut se passer d'une interprétation qualitative des résultats. En effet, le recours à des tests normés est indispensable pour situer le niveau de langage oral d'un enfant dans sa tranche d'âge ou de scolarisation, mais l'analyse qualitative des réponses est déterminante pour le diagnostic (GAMOT 2012). Or, celle-ci est complexifiée à la Réunion à cause de la similarité entre le créole et le retard et le trouble de parole et de langage (CHAUDENSON 1979, cité

par NOEL 2013). La connaissance de ces ressemblances peut aider les orthophonistes exerçant à la Réunion à les identifier et distinguer ainsi le normal du pathologique.

En effet, le retard sévère de langage oral avant 5-6 ans présente les caractéristiques suivantes (SCHELSTRAETE 2008, cité par LECLERCQ et MAILLART 2014) :

- présence de troubles réceptifs touchant la discrimination phonologique et/ou la **compréhension des mots** ou des phrases ;
- présence d'**erreurs phonologiques** nombreuses et variables, affectant la structure syllabique du mot et touchant y compris les voyelles ;
- profil **agrammatique** avec des difficultés marquées à utiliser la **morphologie verbale** ou **nominale** ;
- facteurs de risque du trouble du langage : difficultés praxiques, retard de la communication gestuelle et du jeu symbolique.

Or, sur trois de ces critères, le créole réunionnais peut ressembler à retard sévère de langage oral en français, concernant la compréhension lexicale, la phonologie et la grammaire.

Pour établir un **diagnostic différentiel** entre le normal et le pathologique, il est essentiel que l'orthophoniste exerçant à la Réunion connaissent ces ressemblances sur le plan phonétique, phonologique et morphosyntaxique, afin que les productions de l'enfant réunionnais en créole attesté ne soient pas interprétées à tort comme du français pathologique.

3.2.1. Sur le plan lexical

Des difficultés de compréhension des mots peuvent être causées par les glissements de sens entre le français et le créole, résumés dans le tableau 19 ci-dessous :

		Mot et sens créole	Mot et sens en français
Mots vieillis		<i>achards</i> : légumes en julienne conservés dans du vinaigre	
Homophones interlangues ou faux-amis	Changement de sens	<i>amuser</i> : traîner, flemmarder	« amuser » : distraire
	Restriction de sens ou spécialisation	<i>boutik</i> : épicerie (magasin d'alimentation) située au rez-de-chaussée d'un immeuble	« boutique » : magasin, lieu de commerce non spécifié situé au rez-de-chaussée d'un immeuble
	Extension de sens ou généralisation	<i>in linj</i> : linge de maison et pièces de vêtements	« linge » : linge de maison

Tableau 19. Glissements de sens entre le français et le créole (CARAYOL 1984, ADELIN et LEBON-EYQUEM 2010, REY 1993)

3.2.2. Sur le plan phonétique

Les phonèmes vocaliques et consonantiques du créole sont différents de ceux du français standard, comme l'indique le tableau 20 ci-dessous.

	Phonèmes		Exemples	
	Français	Créole	Français	Créole
Consonnes	/H/	/s/	chemin /HemC/	/semC/
	/j/	/z/	juger /juj/	/ziz/
Voyelles	/u/	/i/	lune /lun/	/lalin/
	/E/	/é/	queue /kE/	/ké/
	/F/	/è/	bœuf /bFf/	/bèf/
	/e/	/i/	chemise /Hemiz/	/simiz/
		/é/	dehors /deOR/	/dèwO/
	/O/	/O/	soleil /sOlèJ/	/sOlèJ/
/o/		autre /otR/	/lOt/	

Tableau 20. Comparaison des phonèmes du français et du créole

De plus, certaines voyelles ouvertes peuvent subir une fermeture, même en fin de mot, comme /tèR/ pour « terre ».

Or, la distorsion vocalique est considérée comme un signe de gravité des troubles du langage oral (SCHELSTRAETE 2008, cité par LECLERCQ et MAILLART 2014). Par exemple, /aetOnwaR/ pour « entonnoir » est cité comme un signe de gravité en faveur d'un diagnostic de dysphasie, dans la mesure où la voyelle /B/ est remplacée par le groupe vocalique /ae/ (SCHELSTRAETE 2011).

A cause de ses différences avec les phonèmes du français (consonnes et voyelles), les phonèmes du créole peuvent être assimilés à tort à des distorsions phonétiques en français.

3.2.3. Sur le plan phonologique

La phonologie du créole ressemble à celle du langage enfantin.

Pour décrire les erreurs phonologiques typiques du retard et du trouble du langage, la littérature retient de concept de « **processus phonologique simplificateur** » (**PPS**), défini comme une erreur par simplification du système phonologique qui affecte la syllabe (PPS structurel) ou le phonème (PPS de substitution) (JAMART 2001, cité par SCHELSTRATE et al. 2004).

Deux études relèvent la présence significative⁷⁰ de chaque type de PPS dans le langage du jeune enfant francophone sans trouble. Celle qui est réalisée à partir d'un corpus de production spontanée d'enfants de deux ans (N⁷¹=13) objective la présence significative de PPS, notée √ dans le tableau ci-dessous (VINTER 2001, cité par SCHELSTRAETE et al. 2004). L'autre étude, effectuée auprès d'enfants de 2,10 à 5,6 ans à partir d'une tâche de dénomination, précise la proportion de chaque processus dont la présence est significative (JAMART 2001, cité par SCHELSTRAETE et al. 2004).

Dans le tableau 21 ci-dessous, qui reprend les apports de ces études et de la description phonologique du créole (NIKIEMA 2002, citée par PICHORI 2013), nous mettons en exergue les similarités phonologiques entre le créole et le français développemental. Les cases grisées indiquent la présence du PPS dans les corpus à un degré non significatif. Rappelons que cette perspective est celle d'un francophone sur le créole réunionnais.

70 Présence significative = pourcentage d'occurrence égal ou supérieur à 5%.

71 N= effectif de l'échantillon

		FRANCAIS DEVELOPPEMENTAL				CREOLE	
		Pré- sence	Fréquence %			Exemples ⁷²	
PPS structurels	unité	2 ans	3	4	5		
ajout	consonne	√ < 2 ans				<i>droi</i> :doigt	<i>zwazo</i> : oiseau
	syllabe					<i>locomotive</i> : locomotive	<i>diri</i> : riz
suppression	syllabe	√	9			<i>boggan</i> : toboggan	<i>kraz</i> : écraser
	consonne	√				<i>pati</i> : parti	<i>zunal</i> : journal
simplification	groupe consonantique	√	21	22	1	<i>suk</i> : sucre <i>beu</i> : bleu <i>tab</i> : table	<i>sik</i> : sucre
inversion	consonne	√				<i>pestacle</i> : spectacle	<i>bertel</i> : bretelle
PPS de substitution							
occlusion		√				<i>bélo</i> : vélo	
antériorisation		√	18	24		<i>tarnaval</i> : carnaval	
postériorisation						<i>koboggan</i> : toboggan	
glissement		√				<i>yune</i> : lune	
assourdissement		√	22	21	50	<i>rop</i> : robe	
harmonisation consonantique		√				<i>kake</i> : cassé <i>teto</i> : c'est chaud	
nasalisation		√				<i>manman</i> : maman	/fBm / : femme
TOTAL		30 % ⁷³					

Tableau 21. Comparaison des processus phonologiques simplificateurs en français développemental et en créole

L'analyse des PPS relevés dans les corpus de créole et de français développemental démontre l'importante similarité phonologique entre les deux codes. Force est de constater que **l'ensemble des PPS structurels qui caractérisent le français développemental se retrouve en créole**, qu'il s'agisse de l'ajout, la suppression, la simplification consonantique ou de l'inversion. A ceux-ci s'ajoute la nasalisation, qui constitue un PPS de substitution commun aux deux codes. Le créole et le français développemental présentent donc une importante similarité sur le plan phonologique.

Dans le tableau sémiologique du retard de langage et à plus forte raison dans celui du TSDLO, les erreurs phonologiques sont du même type que dans les corpus

⁷² Les exemples sont issus de la littérature, qu'il s'agisse de français développemental (SCHELSTRAETE et al., 2004) ou de créole (NIKIEMA 2002, citée par PICHORI 2013).

⁷³ Taux de PPS dans le langage spontané d'enfants de deux ans (VINTER 2001).

de français développemental, mais leur particularité est de présenter une **fréquence accrue** (SCHELSTRAETE et al. 2004). Or, les caractéristiques phonologiques du créole comparées au français standard (NIKIEMA 2002, citée par PICHORI 2013) qui ressemblent structurellement à des PPS, présentent également une haute fréquence, en tant que fait de langue. De ce fait, sur le plan phonologique, le créole peut être assimilé à un langage oral pathologique en français (NOEL 2013).

En outre, d'après le tableau ci-dessus, les PPS communs au français développemental et au créole concernent surtout **la consonne**. Or, la consonne est considéré par les orthophonistes comme l'unité phonologique permettant l'intelligibilité du discours, mesurée par le pourcentage de consonnes correctes (SHRIBERG et al. 1997). Ainsi, les modifications consonantiques du créole par rapport au français, telles que la suppression du /r/ (*zunal* pour journal), la simplification de diconsonantiques (*siklis* pour cycliste) ou l'ajout d'une consonne épenthétique (*néchel* pour échelle), peuvent être assimilés à des erreurs consonantiques affectant l'intelligibilité, en faveur d'un diagnostic de pathologie du langage oral auprès des jeunes enfants.

3.2.4. Sur le plan morphosyntaxique

En outre, le créole présente une morphosyntaxe pouvant être apparentée à des erreurs en français standard. En effet, la fréquence d'omission de l'article, le changement de genres et l'absence fréquente d'accords, caractéristiques de la langue créole, se retrouvent dans le retard et le trouble du langage.

Pendant le développement langagier, l'enfant produit des erreurs d'omission ou de substitution, mais les enfants présentant un TSL ont particulièrement de difficultés avec la morphologie verbale, les pronoms clitiques⁷⁴ (HAMANN et al. 2003, JAKUBOWITCH et al. 1998, cités par PARISSSE et MAILLART 2004) et les marqueurs aspectuels (PARISSSE et MAILLART 2004 : 26). Concernant le verbe, l'enfant présentant un TSL utilise la forme courte (*nous chante*) plutôt que la forme longue qui comporte une désinence (*nous chanterons*). Concernant l'article et le pronom personnel sujet, l'omission constitue l'erreur la plus fréquente (PARISSSE et LE NORMAND 2002, cités par PARISSSE et MAILLART 2004:27). Or, ces traits pathologiques se retrouvent en créole réunionnais sous une forme attestée. Ces similitudes morphosyntaxiques entre créole et TDL doivent être connues pour éviter un diagnostic « faux-positif » chez un enfant réunionnais.

⁷⁴ Surtout en fonction d'objet, comme dans *Jean le/la mange*.

Nous synthétisons dans le tableau 22 ci-dessous les aspects morphosyntaxiques similaires au créole et aux erreurs développementales ou pathologiques en français. Les exemples sont presque exhaustivement issus de la littérature (cf. Annexe 9).

		ERREURS en français développemental et pathologique	CREOLE
GROUPE NOMINAL			
Genre	Changement de genre nominal	Un glace	<i>Le socis</i>
	Accord de l'article		<i>Un kok blan, un poul blan</i>
	Accord de l'adjectif	Des petits piques	
Nombre	Accord de l'article	Laver le main (=laver les mains)	<i>Le poul, bann poul</i>
Omission d'article		Est chat Fille mange	<i>Allé passe balai !</i>
GROUPE VERBAL			
Morphologie verbale	Désinence	Le ga'son i do'm (= le garçon, il dort)	<i>Mi manjra pas, nou manjra pas.</i>
	Radical	I joué (= ils jouent)	<i>Mi sava manjé, nou sava manjé</i>
	Pronom du verbe essentiellement pronominal	Je souviens	<i>Mi souvyin</i>
	Pronom « i »	La fille i mange un glace	<i>Zot i boir</i>
Conjugaison	Infinitif utilisé comme verbe principal	Il lire Le livre il est là chercher Ensemble promener	<i>Banna i boire café</i>
	Infinitif substitué par forme conjuguée	é vient assis sur sa mère (= il vient s'asseoir sur sa mère)	<i>Nou va aport in marmit</i>
	Participe passé	Le chien il s'est veille avec le petit enfant, il a regarde la grenouille.	<i>Nou la vol le bijou</i>
	Impératif présent pluriel	Mange !	<i>Manj pas ! (=ne mangez pas)</i>
	Choix de l'auxiliaire être ou avoir	Il a pas venu chez eux	<i>Moin la parti/ moin lé parti</i>
	Absence de l'auxiliaire	I tout bu il à côté de la maîtresse	<i>Nou tran joué</i>
PRÉPOSITION			
	Absence de préposition	Je vais l'école.	<i>Mi sava l'école</i>

Tableau 22. Comparaison de la morphosyntaxe du créole et du français développemental/pathologique

En résumé, le créole réunionnais ressemble au langage enfantin sur le plan phonétique, phonologique, lexical et morphosyntaxique. L'orthophoniste non créolophone exerçant à la Réunion doit connaître ces ressemblances pour distinguer les phénomènes qui relèvent de la langue créole de ceux qui relèvent du trouble de

langage. Ainsi, il sera capable d'interpréter qualitativement les données quantitatives apportées par l'étalonnage spécifique de l'EVALO que nous proposons.

3.3. Un questionnaire parental adapté au contexte réunionnais

Pour fouiller l'anamnèse en contexte interlectal réunionnais, l'orthophoniste peut utiliser un questionnaire parental bilingue créole-français (NOEL 2011). D'après cette étude menée auprès d'enfants réunionnais normo-typiques (N=23) et d'enfants réunionnais présentant un TSDLO⁷⁵ (N=8), la corrélation significative entre les scores langagiers à l'ELO⁷⁶ selon l'étalonnage réunionnais (MERCIER et al. 2012) et les scores du questionnaire parental indique la fiabilité du discours parental à la Réunion.

Ce questionnaire constitue un outil discriminatoire, dans la mesure où plusieurs questions permettent de soupçonner un trouble de langage. Il porte sur l'histoire linguistique précoce de l'enfant, les habiletés langagières actuelles, les langues parlées à la maison et en dehors de la maison, les parents, les antécédents familiaux de difficultés, le rapport aux langues. Il nécessite l'implication des deux parents, ainsi qu'un temps de travail de la part de l'orthophoniste pour la conduite d'entretien, le dépouillement et la synthèse des données. Cet outil binarisé entre le français et le créole présente la limite de ne pas laisser de place au mélange (NOEL 2013).

3.4. Un test réunionnais : le BÉOCLER®

Telle qu'elle est pratiquée actuellement, l'évaluation orthophonique s'apparente parfois à une évaluation d'apprentissage de Français Langue Seconde, alors qu'elle doit cibler le langage et la communication de l'enfant, si bien que les orthophonistes sont considérés comme des professeurs de français par certains parents (NOEL 2011).

De plus, certaines lacunes des évaluations scolaires académiques (cf. 2.2.2.2.) se retrouvent dans les épreuves d'EVALO que nous avons réétalonnées, dans la mesure où elles sont conçues pour des francophones et que la cotation considère les productions en créole comme erronées. Idéalement, l'évaluation langagière orthophonique devrait prendre en compte l'interlecte réunionnais dans la cotation et l'interprétation des réponses, et être conçue pour des sujets réunionnais, par des auteurs réunionnais et pour des utilisateurs réunionnais.

75 Plus précisément une dysphasie phonologico-syntaxique.

76 Evaluation du Langage Oral (KHOMSI 2001)

Ainsi, la création d'un test réunionnais intégrant non seulement le français et le créole, mais aussi l'interlecte paraît constituer la meilleure solution pour évaluer l'ensemble des capacités langagières de l'enfant réunionnais.

Précisément, un test spécifique est en projet, fondé sur des études scientifiques du langage de l'enfant réunionnais. Le prototype du BÉOCLER® (Batterie d'Evaluation Orthophonique des Compétences Langagières des Enfants Réunionnais, NOEL 2013) est actuellement achevé et pré-étalonné. Cette batterie présente 24 épreuves réparties en 5 domaines, présentées ci-dessous.

Domaine	Nombre d'épreuves	Type d'épreuves
Phonologie	3	Répétition, dénomination
Lexique	3	Dénomination, fluence, désignation
Morphosyntaxe	13	Système verbal, questions, négations, pronoms personnels, prépositions
Métalinguistique	3	Discrimination codique, détection d'erreurs en français/ en créole
Epreuves « bilingues »	2	Traduction créole ↔ français

Tableau 18. Présentation du BEOCLER® (NOEL 2013)

Cependant, cet outil n'est pas encore disponible. De plus, la prise en compte de l'interlecte créole-réunionnais, sur les versants expressif et réceptif, nous semble difficile pour un orthophoniste monolingue francophone fraîchement arrivé de métropole. En résumé, si l'utilisation d'un test francophone réétalonné à partir de normes locales, comme nous le proposons dans notre étude, ne correspond pas à la solution idéale d'évaluation langagière à la Réunion, elle constitue en pratique une solution accessible pour les orthophonistes francophones exerçant à la Réunion.

3.5. Une attitude anthropologique

Comme dans toute situation d'évaluation langagière, et particulièrement en contexte diglossique, une attitude uniquement techniciste est à bannir. Une démarche d'évaluation rigoureuse n'est pas incompatible avec une approche humaine, qui la rendra même plus efficace en la dégageant d'affects susceptibles de la brouiller (BLANCHET et GOTMAN 1992, cités par ADELIN 2013). En effet, l'évaluation orthophonique est le moment de la rencontre entre un patient et un thérapeute, où se cristallisent les représentations des uns et des autres. Quels que

soient les outils mis en œuvre, certaines de ces représentations peuvent entraver l'évaluation si elles ne sont pas prises en compte.

Par exemple, certains patients réunionnais considèrent le thérapeute comme l'une des multiples réponses possibles au mal, parmi d'autres méthodes telles que le guérisseur du village ou les tisanes, ou encore « *une cuillère de terre du pays d'origine dans la bouche de l'enfant pour qu'il arrive à parler* » (LEMAIRE et LESPINASSE 2013 : 72). L'ouverture du thérapeute lui permet un accès aux représentations du patient, souvent hermétiques, comme en témoigne une autre orthophoniste à la Réunion, qui rapporte que « *pour une famille malgache, son enfant c'était pas de l'autisme, c'était plus culturel, mais c'était pas clair* » (LEMAIRE et LESPINASSE 2013 : 72).

Une fois ces informations obtenues, puisque ces méthodes thérapeutiques ne rentrent pas dans la formation initiale de l'orthophoniste, ce dernier a le choix entre deux attitudes. Il peut considérer ces méthodes alternatives comme « marginales » et « bénéficiant d'une moindre légitimité » (LAPLANTINE 1989 cité par LEMAIRES et LESPINASSE 2013), les mettre à distance et les juger. Dans ce cas, l'alliance thérapeutique est difficile à installer, les parents amenant alors leur enfant par obligation médico-sociale et sans conviction (LEMAIRE et LESPINASSE 2013 : 72). Au contraire, l'orthophoniste peut prendre en compte ces méthodes alternatives comme un soin considéré comme fiable par les parents et entrant ainsi dans la prise en charge globale du patient. Cette attitude interculturelle facilite l'alliance thérapeutique.

De même que la culture, la langue créole doit faire l'objet d'une reconnaissance et d'une valorisation, l'objectif étant, selon une orthophoniste exerçant à la Réunion, de « *transmettre aux patients et aux familles qu'on s'en moque finalement de la langue qu'on parle, l'essentiel c'est de parler et d'avoir quelque chose à dire et de se faire comprendre par la personne* » (LEMAIRE et LESPINASSE 2013 : 74).

Ce regard anthropologique, qui n'est pas inné, devrait faire partie de la formation initiale de l'orthophoniste, jugée lacunaire au sujet du bilinguisme et de l'interculturel par les orthophonistes exerçant à la Réunion (LEMAIRE et LESPINASSE 2013) et en métropole (LEFEBVRE 2008)⁷⁷.

⁷⁷ Comme l'illustre ce témoignage : « *Les apports théoriques [de] notre formation demande à être complétés par des (...) sciences humaines [telles que] l'anthropologie, l'ethnologie, l'ethnopsychiatrie, la sociologie, la philosophie* » (LEMAIRE et LESPINASSE 2013 : 79).

En résumé, lors de l'évaluation, moment crucial pour l'alliance thérapeutique, il paraît donc essentiel que l'orthophoniste exerçant à la Réunion adopte une attitude d'ouverture anthropologique, intègre et valorise la langue et la culture créoles.

3.6. Conclusion partielle

Si le réétalonnage d'un outil métropolitain aussi rigoureux que l'EVALO 2-6 apporte une contribution certaine à l'évaluation orthophonique en contexte réunionnais, il ne constitue pas pour autant une panacée. Le bilan doit être initié par une anamnèse fouillée, guidée par un questionnaire parental, et nécessite une attitude d'ouverture anthropologique. Avant de succomber aux sirènes de « l'île intense⁷⁸ », l'orthophoniste métropolitain doit se renseigner sur la situation sociolinguistique locale et particulièrement sur les ressemblances entre le créole réunionnais et le trouble du langage, afin de distinguer le plus finement possible le normal du pathologique, dans le cadre d'une évaluation qualitative complémentaire à l'évaluation quantitative réalisée en référence au nouvel étalonnage que nous proposons. Cette palette de compétences lui permettra d'aboutir à un bilan justifié et adapté, clé de voute d'une éventuelle prise en charge.

Cependant, les enjeux qui sous-tendent la problématique de l'évaluation orthophonique dépassent largement le cadre du cabinet et la relation triangulaire entre l'orthophoniste, le patient et l'outil d'évaluation. En réalité, ils concernent la société réunionnaise dans son ensemble, fille du colonialisme, héritière d'une pensée diglossique encore présente. Ces représentations, toutes ancrées qu'elles sont, peuvent néanmoins évoluer grâce à un changement de regard de l'ensemble de la société réunionnaise, y compris les orthophonistes exerçant à la Réunion.

78 Accroche publicitaire.

Conclusion

La littérature a suggéré la spécificité du langage de l'enfant réunionnais, caractérisé par des productions prototypiques de l'interlangue, auxquelles se superposent les productions attestées relevant de l'interlecte réunionnais, c'est-à-dire du mélange entre français et créole. A partir de cette revue, nous avons émis l'hypothèse d'une différence significative entre les performances de l'échantillon réunionnais et celles de l'échantillon métropolitain à certaines épreuves langagières de l'EVALO 2-6. Les résultats ont vérifié cette hypothèse, validant la pertinence d'un étalonnage spécifique des six épreuves sélectionnées.

La différence significative de scores s'explique par la situation socio-économique de la Réunion, marquée par des difficultés massives, mais aussi par la pédagogie, qui ne laisse pas de place au créole à cause de ses représentations négatives, issues de la diglossie post-coloniale et encore prégnantes chez les Réunionnais.

Les défauts de l'évaluation académique scolaire à la Réunion, qui ne prend pas en compte le créole, pourraient être retrouvés dans un test orthophonique francophone. Idéalement, l'évaluation du langage de l'enfant réunionnais devrait se faire au moyen d'un outil bilingue créole-français, où les deux langues ne seraient pas circonscrites, conformément aux récentes études de l'interlecte réunionnais, et par un orthophoniste bilingue ou aidé d'un interprète. Un tel outil nécessite en amont une importante recherche aboutissant à des repères sur le développement langagier du jeune enfant réunionnais. Plus généralement, ces recherches pourraient contribuer à la problématique de l'évaluation en milieu créolophone (dans les autres DROM), voire en milieu plurilingue. Par ailleurs, la formation initiale d'orthophonistes sur le territoire réunionnais dans le cadre d'une ouverture d'école pourrait contribuer non seulement à l'amélioration de l'évaluation, mais aussi des autres enjeux orthophoniques à la Réunion.

En attendant la mise en place de ces dispositifs, dans la mesure où la plupart des orthophonistes exerçant actuellement à la Réunion sont métropolitaines et non créolophones, l'étalonnage que nous proposons, associé à celui de PICHORI (2013), constitue une aide directement disponible pour l'utilisation de l'EVALO 2-6 en contexte réunionnais, devant être complété par un questionnaire parental et une analyse qualitative conséquente.

Bibliographie

-
- ABDELILAH-BAUER B. (2008). *Le défi des enfants bilingues*. Paris, La Découverte.
- ACADEMIE DE LA REUNION (2008). *Evaluations des compétences. Liaisons grande section version 2008. Livret de l'enseignant*.
- ACTIF N. (2012). Les immigrés à la Réunion. *INSEE Informations rapides Réunion Analyse*, 239.
- ADELIN E, LEBON-EYQUEM M. (2009). L'enseignement du créole à la Réunion, entre coup d'éclat et réalité. *Tréma*, 31 : 121-132.
- ADELIN E, LEBON-EYQUEM M. (2010). *Adaptations didactiques du français en situation de créolophonie, Guide du maître : la Réunion, cycle 2*. Organisation Internationale de la Francophonie, Le Web Pédagogique.
- ADELIN E. (2008). *Créole et français de petits écoliers réunionnais. Prolégomènes à l'évaluation de langues proches*. Thèse de doctorat, Université de la Réunion.
- ADELIN E. (2013). Evaluer en deux langues des élèves de grande section de maternelle à la Réunion. Impact du contexte sociolinguistique. *Glottopol*, 22 : 8-46.
- ANAES, Agence Nationale pour l'Accréditation et l'Evaluation en Santé (2001). *L'orthophonie dans les troubles spécifiques du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans. Recommandations pour la pratique clinique*. Paris, ANAES.
- ARS OI, Agence Régionale de Santé Océan Indien (2012a). Les professionnels de santé à Mayotte et à la Réunion, *Dossier Statistiques*, 6 : 28-29.
- ARS OI, Agence Régionale de Santé Océan Indien (2012b). *Arrêté n°254 fixant les zones destinées à favoriser une meilleure répartition géographique des orthophonistes libéraux*.
- AUSTIN J.L. (1955). *How to do things with words*. Oxford, Oxford University Press.
- BAGGIONI D, ROBILLARD D. (1990). *Île Maurice, une francophonie paradoxale*. Paris, L'Harmattan.
- BAGGIONI D. (1996). La notion d'insécurité linguistique chez Labov et la sociolinguistique co-variationniste et ses précurseurs littéraires. In BAVOUX C. *Français régionaux et insécurité linguistique*. Paris, L'Harmattan : 12-32.
- BAISSAC J.F. (1978). *Exercices systématiques de phonétique corrective pour les élèves créolophones réunionnais du CM1 à la 4e*. Saint-Denis, CDDP.
- BARDYN N, MARTIN C. (2012). Variables prédictives de la récupération chez cinq patients aphasiques bilingues tardifs. In : GATIGNOL P, TOPOUZKHANIAN S. *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Paris, Ortho Edition : 253-292.
- BARTHET A. (2011). *L'enfant bilingue présentant des troubles d'acquisition du langage : pistes de réflexion pour la clinique orthophonique. Etudes de cas et regards croisés de parents, orthophonistes et enseignants*. Mémoire d'Orthophonie, Université de Lille 2.

-
- BASSANO D, MAILLOCHON I, KLAMPFER S, DRESSLER W.U. (2001). L'acquisition de la morphologie verbale en français et en allemand autrichien : II. L'épreuve des faits. *Enfance*, 2 (53) : 117-148.
- BATESON G. (1950) cité par GARITTE C. *Le développement de la conversation chez l'enfant*. Bruxelles, De Boeck Université.
- BAUTIER E. (2003). Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours. *Enjeux*, 132 : 30-45.
- BAVOUX C. (2003). Fin de la « vieille diglossie » réunionnaise ? In LEDEGEN G. *Anciens et Nouveaux plurilinguismes, Actes de la 6e table ronde du Moufia du 1-2/02/2001 à l'Université de la Réunion*. Cortil-Wodon, Editions Modulaires Européennes : 53-72.
- BAZIN-RAVALOSON S. (2004). *Quand la bouche fait des maux. Les troubles du langage oral en contexte réunionnais : paroles d'orthophonistes*. Mémoire de maîtrise de FLE, Université de la Réunion.
- BEDORE L, PEÑA E (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment : Current Findings and Implications for Practice. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11 (1) : 1-29.
- BELAND R, MIMOUNI Z. (2012). Labbel : un logiciel pour l'évaluation cognitive du langage pour les patients arabophones. In : GATIGNOL P, TOPOUZKHANIAN S, *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Paris, Ortho Edition : 343-357.
- BERNAUX J.L. (2014). *Méthode de tests et questionnaires en psychologie*. Paris, Dunod.
- BIJLEVELD H.A, ESTIENNE F, VANDER LINDEN F. (2014). *Multilinguisme et Orthophonie, Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*. Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson.
- BLANCHET A, GOTMAN A. (1992). *L'Enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan Université.
- BLOOM L, LAHEY M. (1978). *Language development and language disorders*. New-York, Wiley.
- BLOOMFIELD L. (1933). *Language*. New-York, Holt.
- BORDAL G. et LEDEGEN G. (2009). La prononciation du français à l'île de la Réunion : évolution des variations et de la norme. In DURAND J, LAKS B, LYCHE C. *Phonologie, variation et accents du français*. Paris, Lavoisier : 177-205.
- BOREL-MAISONNY S, HEKIMOGLU A. (1980). Le bilan orthophonique. *Psychologie médicale*, 12 (7) : 1541-1556.
- BOREL S. (2004). *Parler Biennois : une approche holistique du bilinguisme à Biel-Bienne*. Mémoire de Licence de Linguistique, Université de Neuchâtel.

-
- BORGER D, SEGUR-AUBOURG K. (2012). *Situation de lecture partagée avec des enfants âgés de 24 mois : le niveau d'étude de la mère comme source de variation de l'étayage maternel*. Mémoire d'Orthophonie, Université de Lyon 1.
- BOYER C. (1988). *L'école maternelle et l'enfant réunionnais d'âge préscolaire*. Thèse de doctorat, Université de Provence.
- BOYER H. (1997). Conflit d'usages, conflit d'images. In *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* Paris, L'Harmattan : 9-35.
- BRETEGNIER A. (2002). Introduction. In BRETEGNIER A. et LEDEGEN G. *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*. Paris, L'Harmattan : 7-33.
- BRUNER J.S. (1975). From communication to language. *Cognition*, 3 (3) : 255-287.
- CALVET L.J. (2002). *Linguistique et colonialisme*. Paris, Petite bibliothèque Payot.
- CARAYOL M, CHAUDENSON R. (1978). Diglossie et continuum linguistique à la Réunion. In GUEUNIER N., GENOUVRIER E, KHOMSI A. *Les Français devant la norme*. Paris, Champion : 175-190.
- CARAYOL M. (1984). *Particularités lexicales du français réunionnais : propositions pédagogiques*. Paris, Nathan.
- CELLIER P. (1976). *La situation linguistique de l'enfant réunionnais créolophone après quatre années de scolarisation élémentaire*. Thèse de doctorat, Université de la Réunion.
- CELLIER P. (1981). Variation et standardisation syntaxique du créole réunionnais. *Etudes Créoles*, 4 (1) : 78-96.
- CELLIER P. (1985). *Description syntaxique du créole réunionnais*. Thèse de linguistique, Université de Provence.
- CHASSAGNY C. (1977). *La pédagogie relationnelle du langage*. Paris, PUF.
- CHAUDENSON R. (1993). Francophonie, français zéro et français régional. In ROBILLARD (DE) D, BENIAMINO M. *Le français dans l'espace francophone*. Paris, Champion : 385-405.
- CHAUDENSON R. (1974). *Le lexique du parler créole de la Réunion*. Paris, Honoré.
- CHEVRIE-MULLER C, NARBONNA J. (1996). *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*. Paris, Masson.
- COMBEAU Y. (2008). Réunion (île de la). *Encyclopédie Universalis*, 20 : 648-650.
- COQUET F, FERRAND P, ROUSTIT J, NESPOULOUS J.L. (2006). Réflexions pour la mise au point d'une Batterie d'évaluation du langage oral. *Glossa*, 95 : 60-72.
- COQUET F, ROUSTIT J, FERRAND P. (2007a). *EVALO 2-6. Genèse et histoire d'un projet*. Dossier de L'Orthophoniste. Ortho Edition.

-
- COQUET F, ROUSTIT J. (2007b). Essai de modélisation d'un parcours diagnostique orthophonique des capacités linguistiques. *Rééducation Orthophonique*, 230 : 75-93.
- COQUET F, FERRAND P, ROUSTIT J. (2008). *EVALUATION du développement du Langage Oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois*. Ortho Edition.
- COQUET F, FERRAND P, ROUSTIT J. (2009a). EVALO 2-6, Une nouvelle approche méthodologique de l'évaluation. *L'Orthophoniste*, 287 : 19-24.
- COQUET F, FERRAND P, ROUSTIT J. (2009b). *Notes théoriques, méthodologiques et statistiques. EVALO 2-6*. Isbergues, Ortho Edition.
- COQUET F. (2013). *Trouble du langage oral chez l'enfant et l'adolescent, pistes pour l'évaluation*. Isbergues, Ortho Edition.
- COSTE D, MOORE D, ZARATE G. (1999). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Ed. du Conseil de l'Europe.
- CREMIEUX S. (2000). *Aspects des politiques linguistiques familiales : comment le créole et le français sont-ils perçus et gérés par les parents réunionnais ?* Mémoire de Maîtrise de Lettres Modernes, Université de la Réunion.
- DALEAU L, DUCHEMANN Y, GAUVIN A, GEORGER F. (2006). *Oui au créole, oui au français, suivi d'entretiens avec des enseignants et des chercheurs*. Saint-Paul, Tikouti.
- DARMON M. (2013). *La socialisation*. Paris, Armand Colin.
- DE HOUWER A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme au sein de la famille. *Langage et Société*, 116 : 29-49.
- DECOOL-MERCIER N. (2012), « Irina, Français petit parler, Polonais petit parler » Questionnement sur le bilan orthophonique en libéral en situation de bilinguisme lié à l'immigration. In : GATIGNOL P, TOPOUZKHANIAN S, *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Paris, Ortho Edition : 403-428.
- DESCAMPS Y. (2005). *Difficultés de prononciation des apprenants arabophones et exercices de remédiation*. Mémoire de Maîtrise de FLE, Université de Bourgogne.
- DE WECK G. (2003). *Troubles dysphasiques*. Paris, Masson.
- DI MEO S. (2010b). *Evaluation pluridisciplinaire des troubles du langage oral chez les enfants de migrants consultant au centre du langage de l'hôpital Avicenne à Bobigny : place de la bilinguisme et des facteurs transculturels*. Thèse de doctorat en médecine, Université Paris Descartes.
- DIAMOND J. (2010). The benefits of multilingualism. *Science*, 330 : 332-333.
- DOLLAGHAN C.A. (2007). *The handbook for evidence-based practice in communication disorders*. Baltimore, Brookes Publishing.
- DREES, Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (2014). *Document de travail, série statistiques* 189 : 52-57.

-
- DUBOIS G, KUNTZ J.P. (1999). *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*. Paris, Masson.
- DUBOIS J. et al. (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse.
- DUCHEMANN Y. (2009). *Développer une compétence bilingue à la Réunion : Pour un enseignement langagier efficace dans le contexte réunionnais*. Sainte-Clotilde, Surya Editions.
- DUCHÊNE A, PY B. (2002). Bilinguisme, trouble du langage et enseignement des langues. *Résonances, mensuel de l'école valaisanne*, 5 : 5-7.
- DUPUIS M. R. (2005). Créole et formation des enseignants à La Réunion. In PRUDENT L.F, TUPIN F, WHARTON S. *Du plurilinguisme à l'école, Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne, Peter Lang : 143-165.
- EASTON V, McCOLL J. (1997). *Statistics Glossary*. STEPS consortium.
- ELMIGER D. (2000). Définir le bilinguisme : catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme. Analyse conversationnelle et représentations sociales : unité et diversité de l'image du bilinguisme. *Revue TRANEL*, 32 : 55-76.
- FAGEOL P.H. (2012). Le patriotisme au lycée de Saint-Denis de la Réunion avant la grande guerre (1870-1914). *Histoire de l'éducation*, 133.
- FALISSARD B. (1999). The unidimensionality of a psychiatric scale : a statistical point of view. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 8 (3).
- FERGUSON C.A. (1959). Diglossia. *Word*, 15 : 325-340.
- FIOUX P. (1996). Quelques sourdines à l'insécurité linguistique. In BAVOUX C. *Français régionaux et insécurité linguistique*. Paris, L'Harmattan : 151-166.
- FIOUX P. (2007). *Bilinguisme et diglossie à l'île de la Réunion : contribution à l'histoire d'un débat sociolinguistique, 1974-2006*. Paris, L'Harmattan.
- FIOUX P., MARIMOUTOU J. (1999). *Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petite section à la Réunion. Travaux du dispositif de recherche-action de l'académie de la Réunion*. Sainte-Clotilde, Académie de la Réunion.
- FREMONT C, LAURIN P. (2014). *Enfants repérés « fragiles » et enfants repérés « en difficulté » grâce à l'outil ECLA : quelles sont les caractéristiques de leur syntaxe et de leur morphologie ? Etude de 181 corpus*. Mémoire d'Orthophonie, Université de Lille 2.
- GADERMANN A, GUHN M, ZUMBO B. (2012). Estimating Ordinal Reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17 (3).
- GADET F. (1989, rééd. 1996). *Le Français Ordinaire*. Paris, Armand Colin.
- GAFFIOT F. (2000). *Dictionnaire latin-français*. Paris, Hachette.

-
- GEORGER F. (2005). *Approche du système de communication linguistique de certains enfants réunionnais : réflexion sur le langage en situation de contact de langues*. Mémoire de DEA, Université de la Réunion.
- GEORGER F. (2006). *Créole et français : Deux langues pour un enseignement. Réflexions à partir d'une classe maternelle bilingue à la Réunion*. Saint-Paul, Tikouti.
- GÉRARD C.L. (1991). *L'enfant dysphasique*. Paris, Éditions Universitaires.
- GOULET V. (2014). *Introduction à la programmation en R*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada.
- GRANGÉ C. (2011). Evolution et structure de la population. *Tableau Économique de la Réunion*. INSEE Réunion, Edition 2011 (3) : 38-45.
- GREGOIRE J. (2011). La psychométrie est-elle compatible avec l'éthique ? *Rééducation orthophonique*, 247 : 33-45.
- GRIFFITHS R, HUNTLEY M. (1996). *The Griffiths Mental Development Scales : from birth to 2 years*. Henley-on-Thames, The Best Agency Ltd.
- HAGEGE C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris, Odile Jacob.
- HALL E.T. (1959) trad. MESRIE J. et NICEALL B. (1984). *Le langage silencieux*. Paris : Seuil.
- HAMANN C, OHAYON S, DUBÉ S, FRAUENFELDER U, RIZZI L, STRARKE M, ZESIGER P. (2003). Aspects of grammatical development in young French children with SLI. *Developmental Science*, 6 : 151-158.
- HAMERS J.F, BLANC M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles, Pierre Mardaga.
- HAMERS J.F. (1997). Contact des langues. In MOREAU M.L. *Sociolinguistique : les concepts de base*. Liège, Mardaga : 94-100.
- JAKUBOWITCH C, NASH L, RIGAUT C, GERARD C.L. (1998). Determiners and clitic pronouns in French-speaking children with SLI. *Language Acquisition*, 7 : 113-160.
- JAMART A.C. (2001). *Adaptation d'une méthode d'évaluation et de rééducation des désordres phonologiques chez deux enfants présentant des profils de langage différent*. Mémoire de Licence de psychologie, Université de Louvain.
- JEUNIER B, DUBUS A. (2009). Glossaire des termes statistiques. In COQUET F, FERRAND P, ROUSTIT J. (2009). *Notes théoriques, méthodologiques et statistiques*. EVALO 2-6. Isbergues, Ortho Edition : 449-455.
- KA LEUNG CHEUK D, WONG V, LEUNG G.M. (2005). Multilingual home environment and specific language impairment : a case-control study in chinese children. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 19 (4) : 303-314.

-
- KILANI-SCHOCH M, U. DRESSLER W, LAAHA S, KORECKY-KRÖLL K. (2006). Réactions adultes aux productions morphologiques des enfants. *La Linguistique*, 42 : 51-66.
- KOHL M, BEAUQUIER-MACCOTA B, BOURGEOIS M, CLOUARD C, DONDE S, MOSSER A, PINOT P, RITTORI G, VAIVRE-DOURET L, GOLSE B, ROBEL L. (2008). Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant : étude rétrospective. *La Psychiatrie de l'Enfant*, 51 : 577-595.
- KORKMAN M, STENROOS M, WESTMAN M, EKHOLM P, BYRING R. (2012). Does simultaneous bilingualism aggravate children's specific language problems ? *Acta Paediatrica*, 101 (9) : 946-952.
- KREMnitz G. (1991). Y a-t-il des diglossies neutres ? *Lengas*, 30.
- LABOV W. (1972) trad. KIHM A. (1976). *Sociolinguistique*. Paris, Les éditions de Minuit.
- LAFONT R. (1984). Pour retrousser la diglossie. *Lengas*, 15.
- LAGARDE J. (1984). *Initiation à l'analyse des données*. Paris, Dunod.
- LAPLANTINE F. (1989). Anthropologie des systèmes de représentation de la maladie. In JODELET D. *Les représentations sociales*. Paris, PUF : 297-318.
- LAURET D. (1985). *Créole et école à la Réunion : Problèmes et perspectives*. Thèse, Université de Provence.
- LAXÉN J, LAVAUR J.-M, APARICIO X. (2011). Reconnaissance en traduction et homographie interlangue. *Psychologie française*, 56 : 161-172.
- LEBON-EYQUEM M, NOËL A. (2014). La structuration lexicale chez les locuteurs réunionnais : spécificités et normes catégorielles. In CARPOORAN A. *Langues créoles, mondialisation et éducation. Actes du XIIIe colloque du Comité International des Études Créoles, Maurice, 5-9 décembre 2012*. Maurice, CSU-ELP : 361-387.
- LEBON-EYQUEM M. (2007). *Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique créole-français*. Thèse de doctorat, Université de la Réunion.
- LEBON-EYQUEM M. (2010). Evolution et impact de l'école et de l'environnement social sur les usages de 4 enfants de 3 ans en milieu créole. In NEVEU F. et al. *Actes du 2e Congrès mondial de linguistique française, La Nouvelle Orléans, 12-15 juillet 2010*. Paris, ILF EDP Science : 1877-1895.
- LEBRUN Y. (1982). L'aphasie chez les polyglottes. *Linguistique*, 18 : 129-144.
- LECLERCQ A.L. et MAILLART C. (2014). Dysphasie : Réflexions autour de la définition et des critères diagnostiques. In *Les Entretiens de Bichat : les entretiens d'orthophonie 2014 : Les « dys », état de l'art et orientations cliniques*. Les Entretiens de Bichat 2014.

-
- LEDEGEN G (2002). Les « parlars jeunes » à la Réunion : i totoch sérieux. *Ville Ecole Intégration Enjeux*, 130.
- LEDEGEN G. (2008). Résonance SMS. Jc koi mé javé pa réalisé sur le coup ! *LINX*, 57 : 101-112.
- LEFEBVRE F. (2008). *Orthophonie et Bilinguisme : comment penser la prise en charge orthophonique ? Elaboration d'un livret d'information à l'usage des orthophonistes*. Mémoire d'Orthophonie, Université de Nantes.
- LEMAIRE S, LESPINASSE S. (2013). *La socialisation professionnelles des orthophonistes en situation transculturelle. Le cas de l'île de la Réunion*. Mémoire d'Orthophonie, Université de Lyon.
- LEOPOLD W. (1939-1950, rééd. 1970). *Speech development of a bilingual Child*. Evanston, Northwestern University.
- LÜDI G. (2001). L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? In FEUILLET J. (2005). *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme, Actes des journées d'études internationales organisées à Nantes les 23 et 24 mars 2001*. Nantes, CRINI.
- MAHON M, CRUTCHLEY A. (2006). Performance of typically-developing school-age children with English as an additional language on the British Picture Vocabulary Scales 11. *Child Language Teaching and Therapy*, 22 (3) : 333-352.
- MAILLART C, DURIEUX N. (2014). Evidence-based practice : fondements et réflexions sur l'apport en clinique. *Langage et pratiques*, 53 : 31-38.
- MAILLART et PARISSE (2006). Phonological deficits in French speaking children with SLI. *International Journal of Language & Communication disorders*, 41 (3) : 253-274.
- MAILLART, C. (2006). *Troubles du langage et de l'apprentissage. Une recherche de la littérature en exécution de la mission confiée par le service des Soins de santé de l'Institut National d'Assurance Maladie Invalidité*. Université Libre de Bruxelles.
- MARTINET A. (1962). Le français tel qu'on le parle. *Esprit*, 311.
- MERCIER S, HAMON N, ELO-SORR & ERU 25 (2012). Evaluation linguistique standardisée dans un milieu diglosse : la problématique réunionnaise et l'étalonnage réunionnais de la batterie d'Evaluation du Langage Oral de A. Khomsi. In : GATIGNOL P, TOPOUZKHANIAN S. *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Paris, Ortho Edition : 203-231.
- MONDON J.Y. (2003). Le créole et l'école. *Multitudes*, 14 : 191-195.
- MONTEIL C. (2010a). Le créole encore très largement majoritaire. Economie de la Réunion. *Revue de l'Institut national de la statistique et des études économiques*, 137 : 4-6.
- MONTEIL C. (2010b). L'influence de la langue maternelle en question. Economie de la Réunion. *Revue de l'Institut national de la statistique et des études économiques*, 137 : 7-10.

-
- MUFWENE S. (2005). *Créoles, écologie sociale, évolution linguistique*. Paris, L'Harmattan.
- NIKIEMA E. (2002). Phonétique et phonologie des créoles. Les (parlers) français ont le schwa, les créoles ont l'R. In BAVOUX C, ROBILLARD (DE) D. *Linguistique et créolistique, Univers créoles 2*. Paris, Anthropos : 77-96.
- NOËL A. (2011). *Evaluation de l'enfant bilingue français-créole réunionnais : intérêt et pertinence d'un questionnaire parental*. Mémoire d'Orthophonie, Université de Tours.
- NOËL A. (2012). *Intérêt de l'analyse des représentations linguistiques et des pratiques langagières à la Réunion dans la pratique orthophonique. Pour une meilleure évaluation des enfants réunionnais*. Mémoire de Master en Sciences du Langage, Université de la Réunion.
- NOËL A. (2014). La théorie du macrosystème interlectal et l'acquisition langagière en contexte plurilingue : réflexion sur la situation réunionnaise. In NEVEU F. et al. *Actes du 4e Congrès Mondial de Linguistique Française, Berlin, 19-23 juillet 2014*. Paris, EDP Sciences.
- PARADIS J, CRAGO M, BELANGER C. (2005). Le développement langagier bilingue chez les enfants : incidence sur l'évaluation du trouble primaire du langage. *Fréquences*, 17 (3) : 27-30.
- PARADIS J, CRAGO M, GENESEE F, RICE M. (2003). French-English Bilingual Children with SLI : How do they compare with their Monolingual Peers ? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46 (1) : 113-127.
- PARADIS J, CRAGO M, GENESEE F. (2005). Domain-General versus Domain-Specific Accounts of Specific Language Impairment : Evidence from bilingual children's acquisition of Object Pronouns. *Language Acquisition*, 13 (1) : 33-62.
- PARADIS J. (2005). Grammatical morphology in children learning English as a second language: Implications of similarities with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36 : 172-187.
- PARADIS J. (2007a). Bilingual Children with Specific Language Impairment : Theoretical and Applied Issues. *Applied Psycholinguistics*, 28 (3) : 551-564.
- PARISSE C, LE NORMAND M.T. (2002). Production of lexical categories in French children with SLI and in normally-developing children matched for MLU. *Brain and Cognition*, 48 : 490-494.
- PARISSE C, MAILLART C. (2004). Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles de développement du langage : données francophones. *Enfance*, 56 : 20-35.
- PICHORI N. (2013). *Pertinence d'un étalonnage spécifique de six épreuves de l'EVALO 2-6 chez l'enfant réunionnais de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois*. Mémoire d'Orthophonie, Université de Bordeaux.
- PRUDENT (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, 61 (15) : 13-38.

-
- PRUDENT L.F, MERIDA J. (1984). ... an langaj kréyol dimi - panaché ... : interlecte et dynamique conversationnelle. *Langages*, 74 : 31-45.
- PRUDENT L.F. (2005). Interlecte et pédagogie de la variation en pays créole. In PRUDENT L.F, TUPIN F, WHARTON S. *Du plurilinguisme à l'école, Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne, Peter Lang : 359-378.
- RESTREPO M.A. (1998). Identifiers of Predominantly Spanish-Speaking Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41 : 1398-1411.
- REY A. (1993). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris, Dictionnaires le Robert.
- REY A. (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Dictionnaires le Robert.
- REYNELL J.K. (1977). *Reynell Developmental Scales (Revised) : Manual*. Windsor, NFER Publishing Company.
- RICE M. (2010). Evaluating maturational parallels in second language children and children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31: 320-327.
- RIVERA MINDT M, ARENTOFT A, KUBO GERMANO K, D'AQUILA E, GOLLAN T, SCHEINER D, PIZZIRUSSO M, SANDOVAL T.C, GOLLAN T.H (2008). Neuropsychological, cognitive and theoretical considerations for evaluation for bilingual individuals. *Neuropsychology Review*, 28 (3) : 255-268.
- ROBILLARD (DE) D. (2002). Quelques clés pour une lecture relativisée de la littérature créoliste sur la morpho-syntaxe des créoles. In BAVOUX C, ROBILLARD (DE) D. *Linguistique et créoliste, Univers Créoles 2*. Paris, Anthropos: 129-157.
- ROMAINE S. (1995). *Bilingualism*. Oxford, Basil Blackwell.
- RONDAL J.A., SERON X. (1983-1999). *Troubles du langage. Bases théoriques : diagnostic et rééducation*. Sprimont, Mardaga.
- ROSENBAUM F. (2011). Les violences et/ou le racisme institutionnel dans le cadre psychopédagogique assimilationniste. *Rééducation orthophonique*, 247 : 69-80.
- ROSENBAUM F. (2012). L'orthophonie ethnoclinique à la croisée des cultures : les pièges et paradoxes des prises en charge des enfants de migrants. In : GATIGNOL P, TOPOUZKHANIAN S. *Bilinguisme et biculture : nouveaux défis ?* Paris, Ortho Edition : 392-401.
- ROUX V. (2014a). *Tableau économique de la Réunion*. Saint-Denis, INSEE.
- ROUX V, BESSON L, BRASSET M, CHAUSSY C, DAUDIN V, FABRE E, RIVIERE J. (2014b). Portait de la jeunesse réunionnaise, Les clés de l'autonomie. *Insee Dossier Réunion*, 2.

-
- RUTTER M. (1989). Isle of Wight revisited: Twenty- five years of child psychiatric epidemiology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29 : 633-653.
- SANSON C. (2007). Le bilan psychologique bilingue. Evaluation du langage chez l'enfant en situation de bilinguisme. *Le journal des psychologues*, 6 (249) : 58-61.
- SANSON C. (2012). L'ELAL d'Avicenne, Objet de recherche, Objet clinique. In : GATIGNOL P, TOPOUZKHANIAN S, *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Paris, Ortho Edition : 159-175.
- SAUSSURE F. de (1916, rééd. 1995). *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot.
- SCHELSTRAETE M.A, MAILLART C, JAMART A.C. (2004), Les troubles phonologiques : cadre théorique, diagnostic et traitement. In SCHELSTRAETE M.A, NOEL M.P. *Les troubles du langage et du calcul chez l'enfant*. Bruxelles, EME Editions : 81-112.
- SCHELSTRAETE M.A. (2008). Eléments de réponse à la demande du PMS de Wavre : Quelques indications destinées à aider les centres PMS à suspecter un tableau dysphasique chez un enfant ou un adolescent. *Les Cahiers de la SBLU*, 30 : 20-30.
- SCHELSTRAETE M.A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant : Interventions et indications cliniques*. Masson.
- SHAPIRO S, WILK M. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52 (3-4) : 591-611.
- SHRIBERG L.D, AUSTIN D, LEWIS B.A, McSWEENEY J.L, WILSON D.L. (1997). The percentage of consonants correct (PCC) metric, extensions and reliability data. *Journal of Speech, Language and Hearing research*, 40 : 708-722.
- SIMONIN J. (1996). A la Réunion, qui peut-être sûr d'être insécure ou ... sécure ? Pour un traitement interactionnel de l'insécurité linguistique. In BAVOUX C. *Français régionaux et insécurité linguistique*. Paris, L'Harmattan : 33-53.
- SIMONIN J. (2002). Parler réunionnais ? *Hermès*, 32-33 : 287-296.
- SIMONIN J. (2003). Médiats de contact et contact de langues. Le cas réunionnais. In LEDEGEN G. *Anciens et nouveaux plurlinguismes, Actes de la 6e table ronde du Moufia*. Cortil-Wodon, EME : 99-112.
- SOUPRAYEN-CAVERY L. (2010). *L'interlecte réunionnais*. Paris, L'Harmattan.
- SWAIN M.K (1972). *Bilingualism as a first language*. Thesis, University of California.
- TEOH W.Q, BREBNER C, McCORMACK P. (2012). Assessing the language skills of children from culturally and linguistically diverse backgrounds : The expressive vocabulary performance of Singaporean English-Mandarin bilingual pre-schoolers. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 14 (3) : 282-291.
- TERRET T, PAYET F, CHAUSSY C, ANDY M, DELVOYE S, GEREONE B, PARVEDY J.E. (2012). *Repères statistiques*. Académie de la Réunion.

-
- TUPIN F. (1999). L'école réunionnaise privée de politique d'aménagement linguistique : quelles incidences, quelles remédiations ? *LIDIL*, 20 : 147-164.
- TUPIN F, WHARTON S. (2002). *Un état des savoirs à la Réunion. Tome 1 : les langues*. Saint-André, Océan Editions.
- VINTER S. (2001). Les habiletés phonologiques chez l'enfant de deux ans. *Glossa*, 77 : 4-19.
- VIROLE B. (2007). Trouble du langage chez les enfants de migrants, problèmes de diagnostic et d'orientation thérapeutique. In VIROLE B. (2011). *La complexité de soi*. Paris, Charielle : 18.
- WASSERMAN L. (2004). *All of Statistics : A Concise Course in Statistical Inference*. Springer Science & Business Media.
- WATBLED J.P. (2003). Grammaire créole et grammaire française. *Glottopol*, 2 : 78-91.
- WHARTON S. (2006). Pour développer la compétence varilingue en situations interlectales : la didactique intégrée des langues. *Etudes Créoles*, 28 (2).
- WILLIAMS C, McLEOD S. (2012). Speech language pathologist's assessment and intervention practices with multilingual children. *International Journal of Speech Language Pathology*, 14 (3) : 292-305.
- YOKOYAMA S, OKAMOTO H, MIYAMOTO T, YOSHIMOTO K, KIM J, IWATA K, JEONG H, UCHIDA S, IKUTA N, SASAA Y, NAKAMURA W, HORIE K, SATO S, KAWASHIMA R. (2006). Cortical activation in the processing of passive sentences in L1 and L2, An IRMf study. *NeuroImage*, 30 : 570-579.

COMMUNICATIONS ORALES

- GAMOT L. (2012). Revue de littérature, critères retenus par le CRDTA. In BOURGOIS B. et GAMOT L. *Quinzièmes journées lilloises de neuropédiatrie, 2e journée du Centre Régional des Troubles d'Apprentissages, Diagnostic et Sévérité de la Dyslexie*. Lille.
- LEBON-EYQUEM M, SOUPRAYEN-CAVERY L. (2013). *Etats des lieux de la recherche en didactique des langues à la Réunion. Séminaire de formation à la recherche en didactique des langues et des cultures*. Réduit, Maurice. Diaporama disponible à l'adresse : http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Etat_des_lieuxREchDLC-Reunion.pdf
- NOËL A. (2013). *Evaluation du langage oral en milieu créolophone : problématique, enjeux, solutions. Colloque Troubles spécifiques du langage oral chez l'enfant, le 24 octobre 2013*. Saint-Gilles. Diaporama disponible à l'adresse : http://www.favron.org/IMG/pdf/presentation_colloque_noel_audrey.pdf

ACADÉMIE DE LA RÉUNION (2010). Tita tita kréol anlèr: valorisation et perspectives. Enseignement bilingue créole/français en maternelle. Disponible à l'adresse : http://webaca.ac-reunion.fr/fileadmin/sites_disciplinaires/langue_vivante_regionale-1d/enseignement_bilingue.pdf consulté le 21.05.2015.

SITE INTERNET

Etalonnage québécois de MAEDER C. (2010). *La Forme Noire*. Ortho Edition. <http://www.orthoedition.com/PDF/EtalonnageQuebec.pdf>, consulté le 21.06.15.

INSEE (2014). Etablissements scolaires du premier degré en 2013-2014. http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=24&ref_id=edutc07103 consulté le 21.06.15.

Liste des annexes

Liste des annexes :

Annexe 1 : Liste des tableaux et figures.

Annexe 2 : Tableau d'étalonnage spécifiquement réunionnais de l'EVALO 2-6.

Annexe 3 : Présentation détaillée de la Réunion.

Annexe 4 : Méthodologie de l'EVALO 2-6.

Annexe 5 : Courrier à Ortho Edition.

Annexe 6 : Courrier aux Inspecteurs de l'Education Nationale.

Annexe 7 : Courrier aux parents.

Annexe 8 : Tableaux vierges de saisie des données.

Annexe 9 : Tableau comparatif de la morphosyntaxe du créole et du français développemental/pathologique.

Annexe 10 : Diagrammes des scores et graphiques Screeplot.

Annexe 11 : Effectifs cumulés par épreuve et par tranche d'âge.