



HAL
open science

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

Nadia Pichori

► **To cite this version:**

Nadia Pichori. 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. Sciences cognitives. 2013. dumas-00847246

HAL Id: dumas-00847246

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00847246>

Submitted on 23 Jul 2013

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

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

UNIVERSITE BORDEAUX SEGALEN

DEPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

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 présenté en vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Nadia PICHORI, née le 25/05/89

Année universitaire : 2012-2013



UNIVERSITÉ
BORDEAUX
SEGALÉN

Mémoire d'Orthophonie

TITRE : Pertinence d'un étalonnage spécifique de dix épreuves de l'ÉVALO 2-6 chez l'enfant réunionnais de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois

DATE DE PASSATION : 19 Juillet 2013

NOM DE L'ETUDIANT : Nadia PICHORI

MEMBRES DU JURY : - Directrice Adjointe : Anne LAMOTHE-CORNELOUP

- Directeur de Mémoire : Aude COSSARD

- Membres du Jury : - Jacques ROUSTIT

- Hélène VERBEKE

- Maud GRIMONT

APPRECIATION : Très Honorable - Honorable - Satisfaisant - Passable

COMMENTAIRES : Travail considérable mené avec rigueur, bien structuré, clairement exposé. La discussion est riche et honnête dans l'analyse. Ce mémoire ouvre des perspectives importantes de recherches pour la profession en lien avec d'autres disciplines. Félicitations du jury.

Signature de la Directrice Adjointe

A. Lamothe-Corneloy

Signatures des membres du jury

UNIVERSITE BORDEAUX SEGALEN

DEPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

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 présenté en vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Nadia PICHORI, née le 25/05/89

Année universitaire : 2012-2013

REMERCIEMENTS

Qu'il me soit permis de remercier toutes les personnes ayant contribué de près ou de loin à ce travail, mais également à ma formation et à ce que je suis aujourd'hui.

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire Mme Aude Cossard pour avoir accepté d'encadrer mon projet, pour ses conseils avisés qui m'ont permis d'appréhender au mieux ma recherche, son soutien, sa disponibilité et sa rapidité exemplaire !

Merci à M. Jacques Roustit pour son aide, son accueil à Albi et tous ses conseils qui ont permis de réajuster ma pensée tout au long de cette année.

Merci à Mme Marion Amirault, qui a effectué, avec patience, le traitement statistique de mes données et pour tous ses conseils méthodologiques ; je remercie également Matthieu Mulot pour tous ses conseils statistiques et ses relectures.

Merci à Mme Anne Lamothe-Corneloup pour l'encadrement de notre formation durant ces quatre années.

Merci à Mme Florence Biesse, secrétaire du département d'orthophonie, pour sa disponibilité et sa gentillesse durant ces quatre années d'étude.

Merci à tous les enseignants et les maîtres de stage pour le partage de leurs savoirs et de leurs expériences.

Merci à Mme Hélène Verbeke et Mme Maud Grimont d'avoir accepté de juger mon travail.

Mlle Audrey Noël et Mme Gudrun Ledegen, merci pour vos relectures et toutes ces correspondances autour de ce thème passionnant.

Je remercie le Rectorat de la Réunion, les Inspecteurs d'Education Nationale, les directeurs d'école, les enseignants, les parents d'élèves et les enfants pour m'avoir accordé toutes les autorisations nécessaires au bon déroulement de ce projet et pour leur participation à cette recherche.

Merci au SORR (syndicat des orthophonistes de la région Réunion) pour m'avoir gentiment prêté l'EVALO 2-6 et pour avoir facilité la distribution de mon enquête. Je pense

particulièrement à Mmes Corinne Rabaneda, Marie-Pierre Cerisier, Véronique Blanc, Estelle Kwirotek, Mariette Paquet, les orthophonistes de l'ERU 25 pour leurs conseils et leur contribution à ce projet, mais également à tous les orthophonistes ayant répondu à mon enquête.

Une énorme pensée à mes orthos préférées : Aïnizé, Amandine, Anne, Caroline, Delphine, Elodie, Laurène, Myriam, Ophélie et Pauline qui ont rendu ces quatre années merveilleuses !

Merci à mes parents, pour m'avoir permis de poursuivre mes études en métropole et pour m'avoir soutenu financièrement et moralement durant ces années loin d'eux. Leur soutien, leur aide et leurs conseils sont incommensurables. Mille mercis !

Merci à ma belle-famille pour leurs nombreuses attentions tout au long de cette année.

Merci à mes frères et sœurs pour leur soutien et leur gentillesse, tout particulièrement à Maria et Jenny pour leur relecture avisée et à Karim qui a pris de son temps et de sa patience pour m'accompagner à chaque déplacement pour ce projet.

Enfin, merci à toi Firoze, pour ton énorme soutien, ton ambition et ton amour qui me permettent d'aller toujours plus loin.

TABLE DES MATIERES

<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	1
<i>LISTE DES FIGURES</i>	2
<i>LISTE DES ANNEXES</i>	5
1 Introduction	6
2 Revue de littérature : le bilinguisme et la situation linguistique de la Réunion	8
2.1 <i>Le bilinguisme</i>	8
2.1.1 Qu'est-ce que le bilinguisme ?	8
2.1.2 Différents types de bilinguisme.....	10
2.1.3 Avantages et inconvénients du bilinguisme	16
2.1.4 Le langage des bilingues	19
2.1.5 Bilinguisme, retards et troubles du langage	22
2.1.6 L'évaluation du langage en situation de bilinguisme.....	25
2.2 <i>La situation linguistique de la Réunion</i>	34
2.2.1 Généralités.....	34
2.2.2 Histoire de la Réunion et naissance du créole réunionnais	35
2.2.3 Situation sociolinguistique actuelle : période « post-diglossique-diasporique »	39
2.2.4 Grammaire du créole réunionnais	44
2.2.5 Qu'en est-il de l'enfant réunionnais ?	51
2.3 <i>Problématique et hypothèses</i>	55
2.3.1 Problématique.....	55

2.3.2	Hypothèses	58
3	Matériel et méthodes	59
3.1	<i>Population d'étude</i>	59
3.1.1	Nombre de sujets	59
3.1.2	Critères d'inclusion et d'exclusion.....	60
3.1.3	Caractéristiques de la population d'étude	60
3.2	<i>Matériel</i>	62
3.2.1	Qu'est-ce que l'EVALO 2-6 ?	62
3.2.2	Comparaisons des caractéristiques des deux échantillons de population.....	63
3.2.3	Epreuves utilisées	64
3.3	<i>Procédure de travail</i>	64
3.3.1	Recrutement de la population.....	64
3.3.2	Conditions de passation.....	65
3.3.3	Contraintes de temps et de lieu	65
3.3.4	Analyses statistiques	65
4	Résultats	67
4.1	<i>Vérification de la sous-hypothèse n°1</i>	67
4.1.1	Comparaison des performances entre sujets réunionnais et métropolitains.....	68
4.1.2	Comparaison des résultats selon l'utilisation de chaque étalonnage.....	73
4.1.3	Comparaison des performances entre sujets réunionnais et sujets métropolitains en rééducation	74

4.1.4	Résumé des résultats obtenus pour la sous-hypothèse n°1	80
4.2	<i>Vérification de la sous-hypothèse n°2</i>	81
4.3	<i>Création de tableaux d'étalonnage spécifiques à la population réunionnaise</i>	81
5	Discussion	83
5.1	<i>Rappel des hypothèses de départ</i>	83
5.2	<i>Interprétation des résultats</i>	84
5.2.1	Une inadaptation culturelle	84
5.2.2	Les différences socio-économiques	84
5.2.3	Les différences linguistiques	85
5.3	<i>Comparaison avec l'étalonnage réunionnais de l'ELO</i>	88
5.4	<i>Apports en orthophonie</i>	89
5.5	<i>Limites et perspectives de la recherche</i>	89
5.5.1	Limites	89
5.5.2	Perspectives	90
6	Conclusion	92
7	Bibliographie	93
8	Annexes	100

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - <i>Les différents types de bilinguismes selon l'organisation cognitive du sujet bilingue</i>	12
Tableau 2 - <i>Différences consonantiques français - créole basilectal</i>	45
Tableau 3 - <i>Différences vocaliques français - créole basilectal</i>	46
Tableau 4 - <i>Effectif de l'échantillon réunionnais</i>	59
Tableau 5 - <i>Comparaison des caractéristiques des deux échantillons étudiés</i>	63
Tableau 6 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais (R) et des sujets métropolitains (M) pour chaque épreuve et chaque âge-cible étudiés</i>	68
Tableau 7 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant (R) et des sujets métropolitains en rééducation (M), pour chaque épreuve et chaque âge-cible</i>	75
Tableau 8 - <i>Comparaison des performances des filles réunionnaises (F) et des garçons réunionnais (G), pour chaque âge-cible et chaque épreuve</i>	81

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - <i>Différents types de bilinguisme</i>	15
Figure 2 - <i>Avantages du bilinguisme</i>	17
Figure 3 - <i>Inconvénients du bilinguisme</i>	19
Figure 4 - <i>Continuum linguistique</i>	40
Figure 5 - <i>Ressenti des orthophonistes réunionnais quant à l'adaptation des tests orthophoniques de langage oral à la Réunion</i>	56
Figure 6 - <i>Moyenne de l'adaptation des tests de langage oral à la Réunion ressentie par les orthophonistes réunionnais</i>	57
Figure 7 - <i>Tests orthophoniques de langage oral fréquemment utilisés à la Réunion</i>	58
Figure 8 - <i>Classification INSEE des catégories socio-professionnelles (CSP) de notre échantillon</i>	61
Figure 9 – <i>Effectifs d'enfants testés par ville</i>	62
Figure 10 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Lex 1</i>	69
Figure 11 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Lex total</i>	69
Figure 12 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Ph 1</i>	70
Figure 13 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Ph total</i>	70
Figure 14 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Désignation à partir d'un mot</i>	71

Figure 15 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Log</i>	71
Figure 16 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Empan de log</i>	72
Figure 17 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Programmation morphosyntaxique</i>	72
Figure 18 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Compréhension morphosyntaxique</i>	73
Figure 19 - <i>Proportion de sujets réunionnais avec des scores pathologiques, dans chaque épreuve, selon l'étalonnage utilisé</i>	74
Figure 20 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Lex 1</i>	76
Figure 21 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Lex total</i>	76
Figure 22 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Ph 1</i>	77
Figure 23 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Ph total</i>	77
Figure 24 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Désignation à partir d'un mot ..</i>	78
Figure 25 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Log</i>	78
Figure 26 - <i>Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Empan de log</i>	79

Figure 27 - *Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Programmation morphosyntaxique* 79

Figure 28 - *Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Compréhension morphosyntaxique* 80

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 - <i>Questionnaire Google envoyé aux orthophonistes réunionnais</i>	100
ANNEXE 2 - <i>Effectif de chaque population, par sexe, âge-cible et épreuves</i>	102
ANNEXE 3 – <i>Lettre d’autorisation d’intervention adressée au Rectorat de la Réunion, aux Inspecteurs de l’Education Nationale et aux Directeurs d’école</i>	104
ANNEXE 4 - <i>Document informatif transmis aux écoles participantes</i>	105
ANNEXE 5 – <i>Autorisation parentale et questionnaire transmis aux parents d’enfants dans les écoles et à domicile</i>	106
ANNEXE 6 – <i>Moyennes, écarts-types, valeurs de p et résultats pour chaque population de tout-venant, chaque âge-cible et chaque épreuve</i>	107
ANNEXE 7 – <i>Effectifs, moyennes, écarts-types et valeurs de p des sujets réunionnais et des sujets métropolitains en rééducation pour chaque âge-cible et chaque épreuve</i>	115
ANNEXE 8 - <i>Etalonnage réunionnais des épreuves de Dénomination, Désignation à partir d’un mot, Répétition de logatomes, Programmation morphosyntaxique et Compréhension morphosyntaxique, des âges cibles 4 ans 6 mois, 5 ans, 5 ans 6 mois et 6 ans, de l’EVALO 2-6.</i>	119

1 Introduction

Aujourd'hui, les déplacements de population sont un phénomène récent et en pleine expansion et font partie intégrante de notre société. Les brassages culturels et linguistiques inhérents à ces mouvements migratoires impliquent une coexistence quotidienne de plusieurs langues dans l'environnement des individus dès le plus jeune âge.

En France, la présence concomitante de plusieurs langues intervient également dans les DROM-COM (Départements et Régions d'Outre-mer – Collectivités d'outre-mer) où le français ainsi qu'une langue régionale sont parlés quotidiennement.

Nous nous intéresserons ici spécifiquement à la situation sociolinguistique de l'île de la Réunion. Celle-ci se caractérise par un « macrosystème » où se mélangent quotidiennement deux langues : le français et le créole réunionnais. La promiscuité et la proximité lexicale, phonologique et syntaxique de ces langues impliquent des difficultés de distinction de chacune et de fait, de nombreuses influences de l'une sur l'autre. D'autre part, le lexique, la phonologie et la morphosyntaxe du créole réunionnais s'apparentent aux indicateurs de difficultés de langage en français. Ces caractéristiques particulières complexifient l'évaluation et la pose de diagnostic orthophonique. En effet, lors d'une évaluation orthophonique en français, comment distinguer les productions en français des productions en créole ? La comparaison des enfants réunionnais –bilingues- à des normes métropolitaines - principalement monolingues- est-elle adéquate ? Les étalonnages métropolitains actuellement utilisés à la Réunion sont-ils réellement adaptés à la situation sociolinguistique de la Réunion ?

Pour répondre à cette problématique, nous allons comparer les performances langagières de 146 enfants réunionnais à celles d'enfants métropolitains aux épreuves de l'EVALO 2-6 (lexique, phonologie et morphosyntaxe sur les versants expressif et réceptif). Nous émettons l'hypothèse que les résultats obtenus seraient significativement différents entre les deux populations, attestant ainsi de l'intérêt d'un étalonnage réunionnais dans l'évaluation du langage oral sur l'île.

Nous aborderons tout d'abord les caractéristiques du bilinguisme et ses implications dans le domaine orthophonique, avant de nous intéresser plus spécifiquement à la situation

sociolinguistique de la Réunion et aux pratiques orthophoniques locales. Nous reviendrons sur les objectifs de notre étude avant d'expliquer la démarche que nous avons adoptée. Enfin, après avoir présenté nos résultats, nous tenterons d'y apporter des explications et d'ouvrir le sujet à d'autres perspectives de recherche.

2 Revue de littérature : le bilinguisme et la situation linguistique de la Réunion

2.1 Le bilinguisme

Qu'est-ce que le bilinguisme ? Tous les individus bilingues fonctionnent-ils de la même façon ? Cette situation particulière a-t-elle des effets positifs ou négatifs sur l'individu ? Quelles sont les caractéristiques langagières de l'enfant bilingue ? Comment les orthophonistes gèrent-ils actuellement l'évaluation et la prise en charge de cette population ?

Nous essaierons de répondre à ces questionnements en nous basant sur les études publiées à ce jour.

2.1.1 Qu'est-ce que le bilinguisme ?

Les définitions du terme « bilinguisme » sont complexes et nombreuses.

Aujourd'hui, cette notion multidimensionnelle ne fait pas consensus au sein de la sphère scientifique.

Deux critères sont actuellement utilisés pour définir cette notion :

- Le degré de compétence linguistique
- L'usage des langues

2.1.1.1 Selon le degré de compétence linguistique

Certains auteurs définissent le bilinguisme selon le degré de compétence linguistique du locuteur.

En effet, parmi eux, certains estiment que le bilinguisme consiste en une **maîtrise parfaite et équilibrée des deux langues**. Bloomfield (1933, cité par Elmiger, 2000) définit le bilinguisme comme étant « *la possession d'une compétence de locuteur natif dans deux langues* ».

D'autres auteurs nuancent leurs propos : MacNamara (1967, cité par Hamers & Blanc, 1983) définit le sujet bilingue comme « *tout sujet qui possède au moins une compétence minimale dans l'une des quatre habiletés linguistiques, à savoir : comprendre, parler, lire et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle* ».

2.1.1.2 Selon l'usage de plusieurs langues

D'autres auteurs utilisent l'usage de plusieurs langues comme un critère caractérisant une personne bilingue.

Selon Léopold (1949, cité par Elmiger, 2000), le bilinguisme consiste en « *la pratique habituelle de deux langues plutôt que leur connaissance parfaite* ».

2.1.1.3 Une définition réaliste

Les « *bilingues parfaits* » comme le décrit Bloomfield (1933, cité par Elmiger, 2000) existent rarement. En effet, le choix de la langue utilisée par le bilingue sera fonction des situations de communication. Par exemple, un bilingue français-anglais (vivant en France et ayant ses deux parents qui parlent anglais) parlera français à l'école et dans la vie quotidienne mais anglais à la maison. Les champs lexicaux des deux langues dépendront des contextes d'utilisation des langues. Ils seront **complémentaires**. (Grosjean, 2010).

Par ailleurs, une des langues pourra être davantage utilisée. La compétence linguistique dans cette langue sera alors plus développée. On parle de « **langue dominante** ». Si l'on reprend l'exemple du bilingue français-anglais et que l'on suppose que, dans son cas, la langue la plus utilisée est le français (utilisée à l'école et dans la vie quotidienne), il s'agit de sa langue dominante.

En fonction des besoins de l'individu bilingue tout au long de sa vie, la compétence linguistique va évoluer. Le bilinguisme est donc un **phénomène évolutif**.

En résumé, nous pourrions retenir la définition de Perregaux C. (1996) synthétisant ces notions :

« Le bilinguisme est un processus individuel de développement de connaissances linguistiques et langagières mettant en jeu deux codes distincts qui s'élaborent sur des éléments culturels, sociologiques, psychologiques et qui permet une adaptation permanente de l'activité langagière à la situation dans laquelle elle se déroule » (Perregaux, 1996)

Il décrit le bilinguisme par rapport à un

« Continuum qui débiterait avec une compétence minimale dans les deux langues à une compétence maximale toujours en construction, plutôt que d'être défini uniquement par un haut et égal degré de compétence dans deux langues » (Perregaux, 1996)

Les définitions du « bilinguisme » données par les chercheurs sont nombreuses. Existe-t-il donc, selon les différentes définitions, différents types de bilinguisme ?

2.1.2 Différents types de bilinguisme

D'après Perregaux (1996), il existerait autant de bilinguismes que de personnes bilingues.

Conventionnellement, on nommera « L1 » la première langue comprise et parlée par l'individu bilingue, et « L2 », la deuxième.

On distingue différents types de bilinguisme selon les critères suivants (Bardyn & Martin, 2012) (Figure 1) :

- La compétence linguistique
- L'organisation cognitive
- L'âge d'acquisition
- Le statut des langues

2.1.2.1 Bilinguisme équilibré et bilinguisme dominant

On distingue deux types de bilinguisme selon le **niveau de compétence linguistique** dans les deux langues.

La compétence linguistique dépendra de la quantité d'éléments linguistiques apportés dans chaque langue.

- Le bilinguisme équilibré caractérise une compétence égale dans chacune des deux langues. D'après Abdelilah-Bauer (2008), ces situations sont rares car le bilingue utilise alors chacune des langues dans des domaines ou des activités différents (comme nous l'avons expliqué dans la partie 2.1.1.3).
- Le bilinguisme dominant concerne un niveau de compétence plus élevé dans une langue que dans l'autre (Paradis, 2010). On parle alors de « langue dominante ». Cette situation est beaucoup plus fréquente.

2.1.2.2 Bilinguisme composé, bilinguisme coordonné, bilinguisme subordonné

On distingue trois types de bilinguisme selon **l'organisation cognitive des deux langues**.

2.1.2.2.1 L'organisation cognitive

L'organisation cognitive renvoie à l'accès et au traitement du lexique mental bilingue.

Deux hypothèses peuvent caractériser ce lexique mental bilingue (Bardyn & Martin, 2012) :

- L'hypothèse d'indépendance : les représentations sémantiques sont organisées de manière distincte pour chaque langue. Le bilingue dispose donc de deux systèmes lexicaux, un pour chaque langue.
- L'hypothèse d'interdépendance : les représentations sémantiques partagent un même concept qui s'active quelle que soit la langue utilisée. Le bilingue dispose alors d'un seul et même système lexical pour les deux langues.

2.1.2.2.2 Trois types de bilinguisme

Selon l'organisation cognitive de l'individu bilingue, on va distinguer trois types de bilinguisme (Weinreich, 1953, cité par Bardyn & Martin, 2012) :

- le bilinguisme coordonné : relatif à l'hypothèse d'indépendance. Le bilingue dispose de deux systèmes lexicaux. Il s'agit des situations où l'individu a acquis ses deux langues dans des circonstances différentes et séparées
- le bilinguisme composé : relatif à l'hypothèse d'interdépendance. Le bilingue dispose d'un seul système lexical pour les deux langues. Il s'agit des situations où le bilingue a acquis les deux langues dans les mêmes circonstances ou lorsque les deux langues bénéficient d'un même usage
- dans le cas du bilinguisme subordonné, la L2 n'est pas complètement maîtrisée ou est en voie d'acquisition. Pour accéder au sens d'un mot, le bilingue subordonné va alors obtenir l'équivalent du mot dans sa L1 avant d'en avoir la représentation en L2.

Pour illustrer cela, prenons l'exemple d'un enfant bilingue français-anglais. En fonction de son bilinguisme, voici les représentations du concept « chat » qu'il pourrait avoir (tableau 1) :

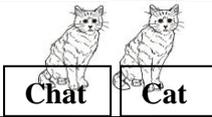
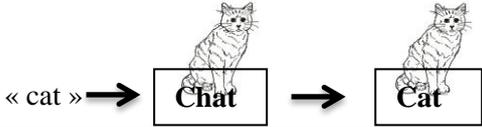
<u>Type de bilinguisme</u>	<u>Etiquettes linguistiques</u>
<u>Coordonné</u>	
<u>Composé</u>	
<u>Subordonné</u> (en supposant que sa langue dominante est le français)	

Tableau 1 - Les différents types de bilinguismes selon l'organisation cognitive du sujet bilingue

2.1.2.3 Bilinguisme précoce et bilinguisme tardif

Selon l'**âge d'acquisition** des deux langues, on distingue (Paradis, Crago, & Bélanger, 2005)

- le bilinguisme précoce (avant 6 ans) :
 - o *simultané* : les deux langues sont présentes avant 3 ans. En général, chacun des parents possède une langue maternelle différente et l'enfant évolue alors dans un environnement où les deux langues coexistent dès sa naissance. L'enfant va

pouvoir atteindre un niveau de compétence élevé dans chaque langue mais souvent une des deux langues est dominante

- *consécutif* : les deux langues ne sont pas présentes dès la naissance. La L2 est introduite quand l'enfant a entre 3 et 6 ans. Souvent, l'enfant ne parle qu'une seule langue avec les membres de sa famille (ex : espagnol, anglais...) et n'apprend le français (dans le cas d'un enfant bilingue L2 français) que vers 3-4 ans quand il fréquente la garderie ou l'école. Ce genre de bilinguisme se rencontre souvent dans les situations d'immigration précoce. Le bilingue consécutif peut, durant les premières années d'exposition à la L2, avoir des compétences limitées dans cette langue. Pour qu'il atteigne le niveau de compétence de ses pairs monolingues, il devra être exposé de façon importante à la L2 pendant 2 ou 3 ans. Dans le domaine orthophonique, le temps d'exposition aux langues est une notion à considérer dans la démarche clinique. L'enfant a-t-il été suffisamment exposé à sa L2 pour qu'on puisse comparer le niveau de compétence de cette langue à celui des enfants monolingues ?

- le bilinguisme tardif : il caractérise le contact avec la seconde langue après l'âge de 6 ans. La L1 est alors bien établie (bien que pas totalement acquise) avant l'apprentissage de la L2. On parle « d'acquisition L2 ». Il s'agit souvent de situations d'immigration tardive (après 6 ans) ou d'apprentissage de langues étrangères (bilinguisme scolaire)

Quel que soit l'âge d'acquisition des deux langues, la compétence en L2 dépendra de celle en L1, d'où l'importance du maintien de la L1 (Abdelilah-Bauer, 2008). Cummins évoque l'existence de deux seuils (Cummins, 2000) : l'enfant bilingue devra atteindre un premier seuil pour éviter des difficultés cognitives. Il devra également en dépasser un deuxième pour pouvoir bénéficier des effets positifs du bilinguisme (détaillés en 2.1.3.1). On pourra alors conseiller aux parents de stimuler leur enfant dans leur L1 (Thordardottir, 2006).

2.1.2.4 Bilinguisme additif et bilinguisme soustractif

Selon le **statut des langues**, on distinguera le bilinguisme additif du bilinguisme soustractif.

D'après Hamers & Blanc (1983), le bilinguisme additif se caractérise par une expérience bilingue où les deux langues sont valorisées. Lorsque la L2 est acquise, cela n'influence pas négativement la L1. Les deux langues sont alors complémentaires.

A contrario, le bilinguisme soustractif concerne une expérience bilingue où l'une des langues est dévalorisée. L'acquisition de la L2 menace alors la L1. Les deux langues sont concurrentes.

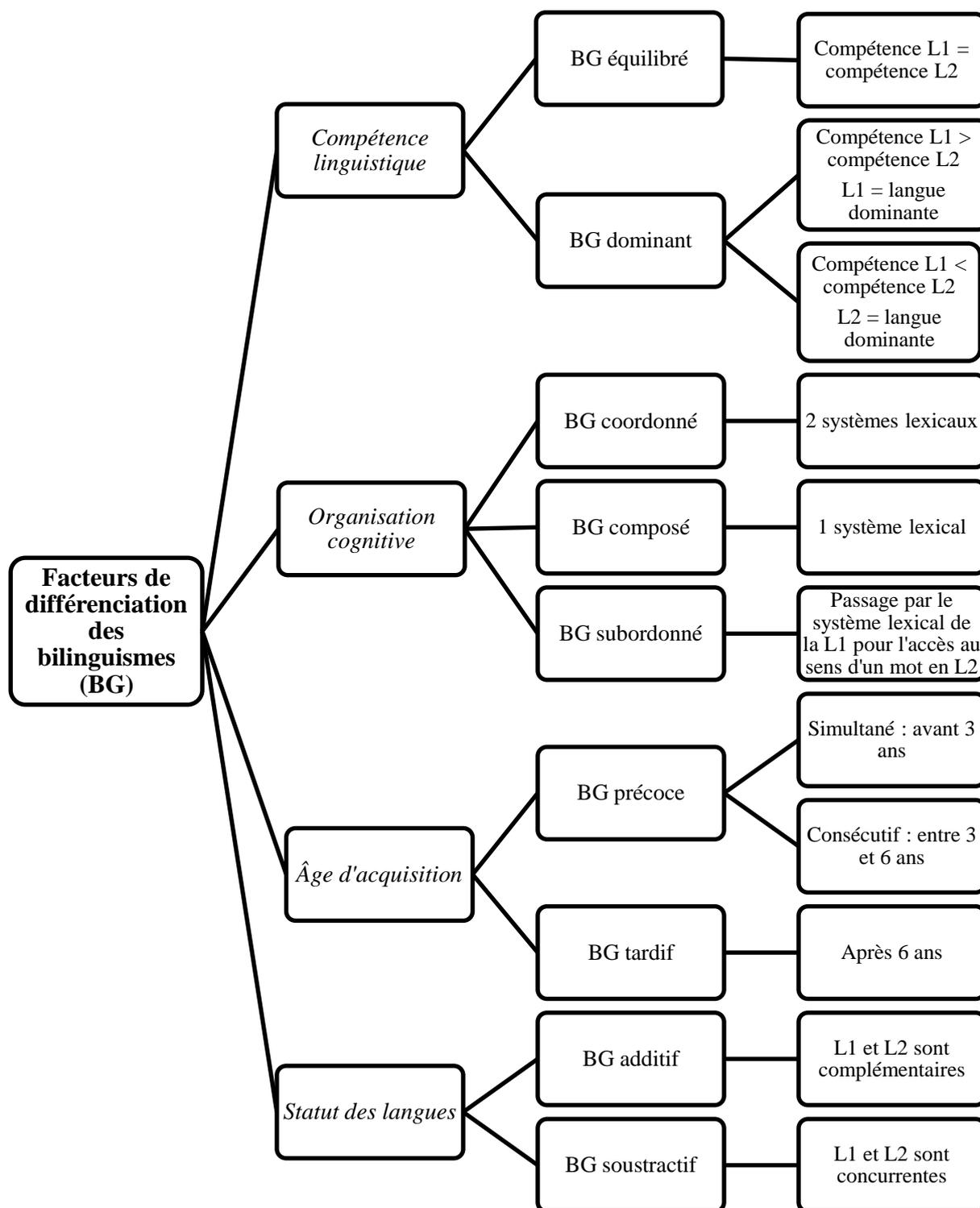


Figure 1 - Différents types de bilinguisme

2.1.3 Avantages et inconvénients du bilinguisme

Nous entendons parfois dire que les situations de bilinguisme freinent l'acquisition du langage. Est-ce vraiment le cas ? N'est-ce pas plutôt une idée reçue ?

Le bilinguisme a-t-il des effets mélioratifs sur l'individu ?

2.1.3.1 Avantages du bilinguisme

Le bilinguisme, lorsqu'il est dit « équilibré », aurait des effets positifs sur le développement social, linguistique et cognitif des sujets bilingues (Mindt, et al., 2008) (Figure 2).

2.1.3.1.1 Au niveau social

L'enfant bilingue est plus tolérant, plus ouvert aux autres, et est davantage capable de se décentrer. Il est confronté à différentes cultures, lui permettant d'acquérir plus facilement un sens du relatif (Lefebvre, 2008).

2.1.3.1.2 Au niveau linguistique

L'enfant bilingue a une double compétence linguistique, caractérisée par (Mindt, et al., 2008) :

- la maîtrise de deux systèmes phonologiques
- l'acquisition d'un ou de deux stocks lexicaux
- l'acquisition de deux systèmes morphosyntaxiques différents

2.1.3.1.3 Au niveau cognitif

Plusieurs études (Abdelilah-Bauer, 2008 ; Hamers & Blanc, 1983 ; Mindt, et al., 2008) ont montré :

- un développement précoce et plus important des fonctions exécutives (flexibilité et inhibition) chez l'enfant bilingue : il serait la conséquence de stratégies cognitives spécifiques mises en place par le bilingue pour faciliter le passage d'une langue à une

autre et éviter les interférences entre les langues. Elles apparaissent vers 3 ans chez le bilingue et vers 4-5 ans chez le monolingue

- l'accès à une pensée plus créative
- une facilitation lors de l'apprentissage d'une 3^{ème} langue
- une discrimination de la parole plus développée

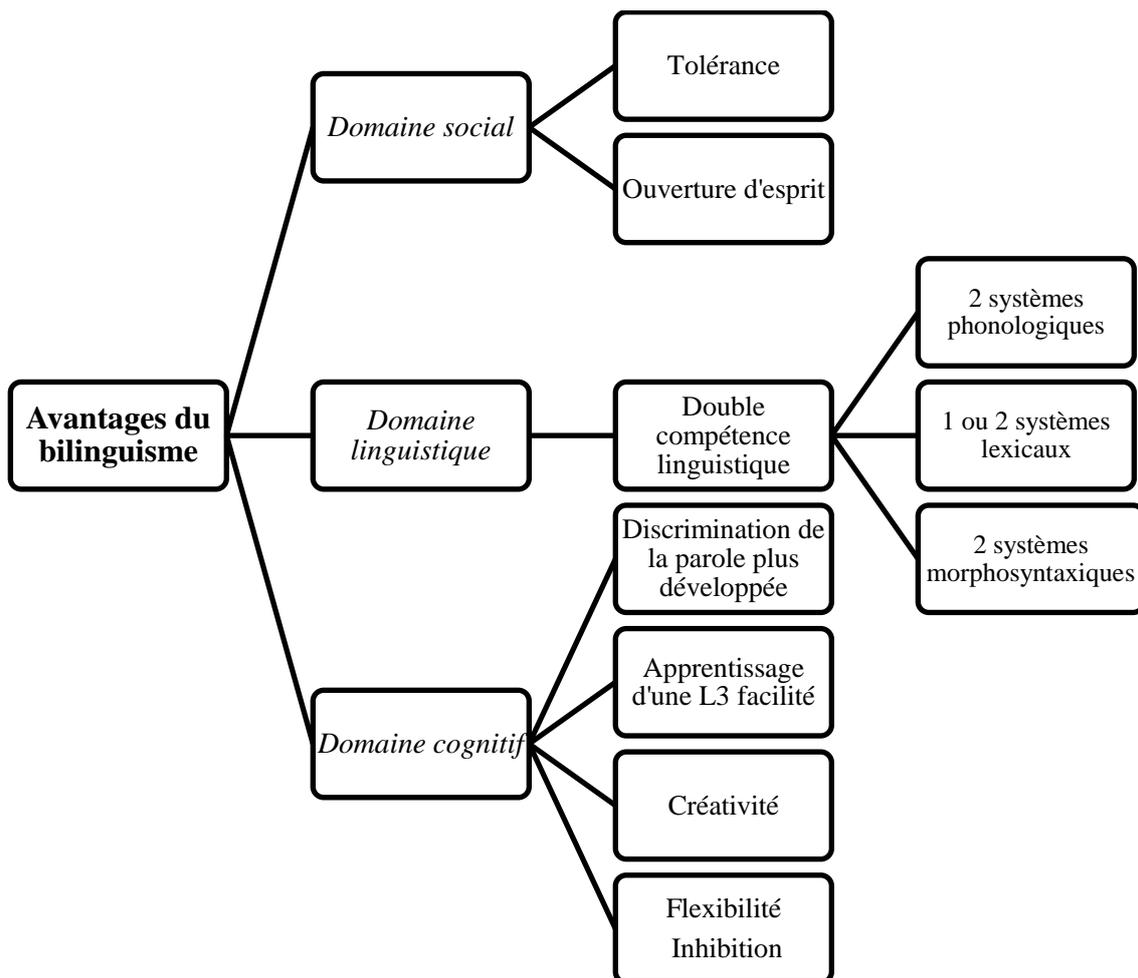


Figure 2 - Avantages du bilinguisme

2.1.3.2 *Inconvénients du bilinguisme*

On observe parfois des situations où le bilinguisme dysfonctionne (notamment dans le cas où la L1 est minoritaire, elle n'est donc pas la langue du pays) (figure 3) :

- certaines situations font l'objet de **changement de dominance des langues**. En effet, la L2 devient alors la langue dominante de l'enfant. L'acquisition de la L1 peut alors également être incomplète (Paradis, 2007)
- on parle également d'**attrition de la L1** (le phénomène d'attrition des langues est défini comme la perte non pathologique d'une partie ou de la totalité d'une langue chez un bilingue) : d'après Paradis, Emmerzael, & Sorenson Duncan (2010), « *l'attrition de la L1 consiste en l'érosion au niveau lexical et morphosyntaxique de la L1 ou plus généralement de la stagnation de la croissance de la L1 car quand la langue L1 est minoritaire (n'est plus la langue du pays), les enfants ne reçoivent pas assez d'input [entrée linguistique] pour acquérir les différentes structures et le vocabulaire* ». D'après Köpke (2007), l'attrition de la L1 est une réponse au changement linguistique. Selon elle, dans le cadre de l'immigration, elle dépendrait de plusieurs facteurs (plasticité cérébrale, capacités mnésiques, fréquence et contexte d'utilisation du langage, contexte culturel de l'immigration, valeurs attribuées aux langues, etc.). Il est alors important de bien différencier, dans l'évaluation du langage de l'enfant bilingue, un retard et un trouble du langage dans la L1 de l'attrition linguistique
- enfin, l'enfant peut avoir un niveau insuffisant dans chacune des langues et ne peut alors pas fonctionner, sur le plan cognitif, ni dans sa L1 ni dans sa L2. On parle alors de **semi-linguisme** (Hamers & Blanc, 1983). « *Il se manifesterait 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). L'enfant a un niveau insuffisant dans chacune des langues et ne peut alors pas fonctionner, sur le plan cognitif, ni dans sa L1 ni dans sa L2

Lorsque le bilinguisme dysfonctionne, on dit qu'il est « dysharmonieux » (De Houwer, 2006). Cela entraînerait des conséquences psychologiques notables (sentiment de rivalité dans la fratrie, sentiment de dévalorisation...).

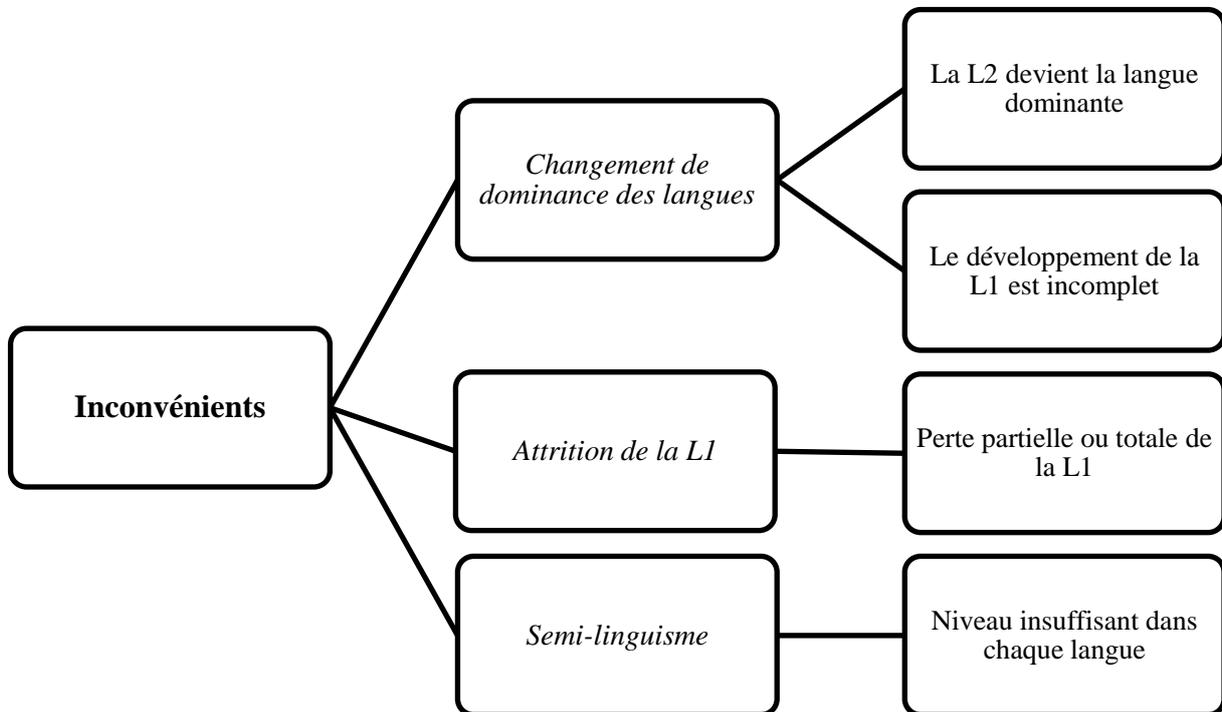


Figure 3 - *Inconvénients du bilinguisme*

2.1.4 Le langage des bilingues

Le bilingue dispose de deux langues à son actif. On peut alors supposer que son développement langagier est différent de l'individu monolingue. Qu'en est-il en réalité ?

2.1.4.1 *Le développement langagier de l'enfant bilingue*

Les étapes du développement du langage de l'enfant bilingue s'apparentent à celles de l'enfant monolingue (Paradis, Crago, & Rice, 2003). Le temps d'acquisition du langage est néanmoins plus important. Le décalage observé en début de développement langagier bilingue diminue au fur et à mesure jusqu'à s'apparenter à un développement monolingue (Hamers & Blanc, 1983).

Au niveau **phonologique**, le bilingue bénéficierait d'une plus grande étendue des capacités perceptives car il doit distinguer, du fait du contact avec deux langues, plus de contrastes phonétiques que le monolingue (Abdelilah-Bauer, 2008).

Au niveau **lexical**, les tailles des lexiques de la L1 et de la L2 réunis équivalent à celle du lexique du monolingue (Paradis, Crago, & Bélanger, 2005). Ainsi, lors de l'évaluation du lexique d'une seule langue du bilingue, il faut bien garder en tête que nous n'évaluons que la moitié des mots connus. L'étendue du lexique du bilingue dans une langue sera donc forcément moins importante que celle du monolingue. De plus, les deux lexiques du bilingue ne progressent pas de la même manière dans les deux langues. Abdelilah-Bauer (2008) parle « d'effet balancier ». En effet, lors de l'enrichissement d'une langue, il y aurait stagnation de l'autre. Ce retard serait souvent rattrapé vers 4-5 ans (à l'entrée à l'école).

Les interprétations cliniques devront donc prendre en compte ces caractéristiques langagières spécifiques.

2.1.4.2 Interaction des deux systèmes langagiers

D'après Paradis, Crago, & Rice (2003), les deux systèmes langagiers peuvent interagir entre eux pendant l'acquisition du langage.

Ce phénomène est appelé *l'interdépendance linguistique*. On note quatre conséquences de ce phénomène :

- l'accélération
- la décélération
- l'influence inter-linguistique
- l'alternance des codes

2.1.4.2.1 L'accélération

L'**accélération** se caractérise par l'acquisition d'une structure grammaticale dans une des langues qui va faciliter le développement d'une structure analogue dans l'autre langue. Cette structure va alors apparaître plus tôt que dans un contexte monolingue.

2.1.4.2.2 La décélération

Le fait d'acquérir deux langues est parfois trop coûteux. On observe alors un phénomène de **décélération**. Cela ralentit le développement des deux langues.

En effet, Swain (1972, cité par Hamers & Blanc, 1983) évoque le délai d'acquisition linguistique nécessaire au bilingue car il doit apprendre à différencier les règles spécifiques à chaque langue. Ceci est à différencier d'un retard de langage.

2.1.4.2.3 L'influence inter-linguistique

L'influence inter-linguistique se caractérise par l'influence des structures morphosyntaxiques et phonologiques d'une langue sur l'autre (Paradis, Crago, & Bélanger, 2005).

Par exemple, dans le cas d'un bilinguisme français-anglais : « Emilie le voit » pourra être dit « Emilie voit lui » (la structure morphosyntaxique de l'anglais « Emilie sees him » influence celle du français).

2.1.4.2.4 L'alternance des codes

Dès la petite enfance, le bilingue sait sélectionner la langue attendue dans une langue donnée (De Houwer, 2006).

Néanmoins, on remarque un phénomène propre aux comportements langagiers bilingues : **l'alternance des codes** ou « code-switching ».

Il s'agit de « *l'utilisation alternée de deux langues, dans le sens où le locuteur change de langue le temps d'un mot, d'une expression ou d'une phrase, puis revient à la langue de base* » (Grosjean, 2010).

Il s'agit d'un processus conscient, non pathologique, qui témoigne d'un haut degré de compétence linguistique. Le bilingue alterne les codes uniquement lorsqu'il parle avec d'autres bilingues et qu'il sait que ceux-ci comprendront (De Houwer, 2006).

On peut néanmoins le considérer comme pathologique lorsque ces alternances sont faites dans des situations inadéquates (avec des monolingues ou des bilingues de langues différentes).

2.1.5 Bilinguisme, retards et troubles du langage

Même si vraisemblablement, le développement langagier bilingue est similaire à celui du monolingue, existe-t-il des liens de cause à effet entre le bilinguisme et les difficultés de langage ? La situation de bilinguisme favorise-t-elle l'apparition de retards ou de troubles du langage ? La présence de deux langues chez un enfant peut-elle aggraver un trouble du langage ?

2.1.5.1 Bilinguisme et retards de langage

Actuellement, dans la littérature, nous trouvons peu de données concernant les liens entre le bilinguisme et le tableau clinique du retard de langage.

D'après Lefebvre (2008), dans le cas du bilinguisme simultané, si on évalue le lexique de l'enfant, on risque de trouver des scores bas (car le nombre de mots sera réparti entre deux codes linguistiques). Néanmoins, ce retard est compensé quelques années après. Dans ce cas, il est alors difficile de connaître la limite entre un retard dû à la situation de bilinguisme et un retard « réel ». Comme le dit Abdelilah-Bauer (2008) :

« Tout test de langage monolingue entrepris avec un enfant bilingue révélera un déficit de langage par rapport à un enfant monolingue ».

Dans le cas du bilinguisme consécutif, prenons l'exemple d'un bilingue consécutif anglais-français (sa L1 est l'anglais). Comme nous l'avions mentionné précédemment, lorsqu'il rencontre sa L2 lors de l'entrée à l'école vers 3 ans, il lui faudrait 2 à 3 ans pour acquérir un niveau de langage en français semblable à celui de ses pairs monolingues (Paradis, Crago, & Bélanger, 2005). Il faut donc prendre en compte cette caractéristique de « retard » dans le cas de bilinguisme consécutif.

Pour ce qui est des troubles, il est rapporté qu'on ne peut parler de trouble du langage que lorsqu'il est présent dans les deux langues (Sanson, 2007). On peut alors penser qu'il en est de

même pour les retards : on peut supposer qu'il faille attester d'un retard réel dans les deux langues de l'enfant pour parler de retard de langage.

2.1.5.2 Le bilinguisme : facteur prédisposant aux troubles du langage ?

D'après Kohl, et al. (2008), le bilinguisme n'est pas un facteur prédisposant pour l'apparition de troubles spécifiques du langage (appelés également « dysphasies »).

Pourtant, de plus en plus d'enfants pris en charge pour un trouble du langage sont bilingues voire plurilingues (Paradis, Crago, & Bélanger, 2005).

Comment expliquer cela ?

Kohl, et al. (2008) et Paradis, Crago, & Rice, (2003) ont comparé des profils d'enfants monolingues ayant une dysphasie et des profils de bilingues sans trouble du langage. Les profils obtenus sont similaires dans la petite enfance mais avec le temps, les profils langagiers bilingues tendent vers des profils proches de ceux des enfants monolingues sans trouble du langage.

Ce décalage initial serait à l'origine d'erreurs de diagnostic de trouble du langage chez les enfants bilingues, qui impliqueraient une forte proportion de cette population dans les cabinets d'orthophonie. C'est ce que Bedore et Peña appellent les **phénomènes de « sur-identification »** (détaillés ci-après) (Bedore & Peña, 2008).

2.1.5.3 Le bilinguisme aggrave-t-il les troubles du langage ?

Il est répandu que l'apprentissage de deux langues en même temps crée une confusion et retarde l'acquisition du langage. De plus, pour les enfants ayant un trouble du langage, le bilinguisme serait un facteur aggravant. Il est alors souvent conseillé aux parents d'élever leurs enfants dans un contexte monolingue. Est-ce vraiment le cas ? Où en sont les études actuelles à ce sujet ?

2.1.5.3.1 Des profils langagiers similaires entre monolingues et bilingues

Paradis, Crago, & Rice (2003) ont comparé les capacités morphosyntaxiques d'enfants bilingues à leurs pairs monolingues. Tous les enfants avaient une dysphasie. Les résultats obtenus sont semblables entre les deux groupes.

De plus, les phénomènes d'alternance de codes et d'influence inter-linguistique, qui, nous le rappelons, ne sont pas pathologiques, ne sont pas plus présents chez les enfants bilingues avec troubles du langage que ceux sans troubles (Paradis, Crago, & Rice, 2003)

Ces éléments témoigneraient ainsi d'une **absence de ralentissement supplémentaire causé par le bilinguisme.**

2.1.5.3.2 Des profils langagiers différents entre bilingues précoces et bilingues tardifs

Rice (2010) a, quant à lui, comparé les profils langagiers d'enfants bilingues précoces et bilingues tardifs. Tous les enfants avaient également une dysphasie.

D'après lui, les bilingues tardifs (avec une dysphasie) auraient plus de difficultés que les bilingues précoces (avec une dysphasie).

En effet, cela serait dû à la notion de **seuil critique** : « *La période critique est la période pendant laquelle le système est doté de la plus grande sensibilité à développer des échanges spécifiques avec l'environnement* » (Bijeljac, 2000).

Des difficultés liées à l'apprentissage tardif d'une langue s'ajouteraient aux difficultés liées à la dysphasie.

En résumé, **le bilinguisme n'aggrave pas le trouble du langage.** Néanmoins, il faut être plus prudent dans des situations de bilinguisme tardif.

2.1.6 L'évaluation du langage en situation de bilinguisme

Aujourd'hui, les orthophonistes sont amenés à rencontrer beaucoup d'enfants bilingues et à leur proposer des évaluations et des prises en charge.

Alors que la Haute Autorité de Santé (HAS) demande à effectuer des évaluations quantifiées (HAS, 2001), est-ce réellement possible en contexte bilingue ? Les outils dont nous disposons sont-ils adaptés ? Les diagnostics émis sont-ils fiables ?

2.1.6.1 Une évaluation complexe

Le « bilan orthophonique » est décrit par Brin, Courier, Lederlé, & Masy (2004) comme

« relevant officiellement de la compétence des orthophonistes depuis 1983, c'est l'acte initial indispensable à toute décision thérapeutique, qui permet à l'orthophoniste, à l'aide d'un entretien (observation, écoute du patient et de son entourage familial) et à l'anamnèse, au moyen d'épreuves et d'outils d'évaluation (tests), de poser le diagnostic d'un trouble (de la communication, du langage oral ou écrit, de la parole, de l'articulation ou de la voix, etc.) ».

En contexte bilingue, trois éléments semblent poser problème lors du bilan orthophonique (Decool-Mercier, 2012) :

- la réalisation de l'entretien et de l'anamnèse
- l'usage des tests orthophoniques
- la pose de diagnostic

2.1.6.1.1 La réalisation de l'entretien et l'anamnèse

Le temps de premier contact et d'échanges avec la famille fait face à une barrière culturelle et linguistique.

Au niveau linguistique, lorsque les familles résident dans le pays d'accueil depuis peu, elles ne parlent pas toujours la langue du pays. Nous sommes alors rapidement limités dans les échanges face à nos différences de langues.

On peut avoir **recours à un interprète/traducteur**, qui fera le pont entre les deux langues et contribuera à une meilleure qualité d'échanges.

La présence de l'interprète a néanmoins ses limites :

- la famille peut être gênée par la présence d'une tierce personne
- du fait d'une traduction constante, l'échange sera peu spontané
- l'enfant risque d'être déstabilisé face à une personne qui parle sa langue maternelle, il peut alors refuser de parler

Au niveau culturel, on peut se questionner sur la connaissance et la perception par la famille du rôle de l'orthophoniste et des pathologies du langage. Du côté de l'orthophoniste, on peut également s'interroger sur nos propres représentations concernant la langue et la culture de la famille accueillie.

2.1.6.1.2 L'usage des tests orthophoniques

Un étalonnage inadéquat

La plupart des tests orthophoniques utilisés actuellement font l'objet d'étalonnage, nommé également « normalisation ». Il « *consiste à calibrer une épreuve en l'appliquant à des échantillons de sujets tirés de la population cible de façon à disposer ensuite de normes d'âges, de sexe ou d'autres classements des individus, pour pouvoir comparer au point de vue considéré les performances individuelles à celles des groupes correspondants* » (Rondal, 1997).

D'après Grosjean (2010),

« Le potentiel communicatif ne doit pas être évalué au moyen d'une seule langue car le bilinguisme est un tout. La coexistence et l'interaction des deux langues ont créé en lui un ensemble linguistique qui est difficilement décomposable en deux monolinguismes ».

Or, aujourd'hui, du fait d'un manque d'outils adaptés, la plupart des orthophonistes, recevant des enfants bilingues, les évaluent, généralement, dans une seule de leurs langues et avec des

tests étalonnés sur des populations principalement monolingues (ce sont les seuls dont nous disposons actuellement). Cependant, tout test orthophonique est étalonné sur des populations de tout-venant, dans un but de représentativité de la population générale. Or, la population étant composée d'individus bilingues (nous n'avons pas trouvé de chiffres officiels concernant le nombre de sujets bilingues dans la population métropolitaine), on peut supposer que l'échantillon d'étalonnage contient également des sujets bilingues, sans que ce pourcentage soit significatif.

La comparaison des enfants bilingues aux scores d'enfants monolingues amène à une sur-représentation des bilingues en orthophonie (Teoh, Brebner, & McCormack, 2012). Ceci réduit la sensibilité et la spécificité des diagnostics des troubles du langage.

D'après Sanson (2007), on peut néanmoins utiliser ces tests étalonnés sur des populations monolingues pour évaluer la langue du pays d'accueil, tout en restant extrêmement prudents sur les conclusions que l'on va pouvoir tirer des résultats obtenus. Cet usage se fera dans un objectif essentiellement qualitatif.

Des items inadaptés

Pour évaluer les deux langues de l'enfant, il est parfois conseillé de traduire les tests orthophoniques dans l'autre langue de l'enfant.

Or, d'après Paradis, Crago, & Bélanger (2005), dans les tests étalonnés dont nous disposons, les items des épreuves lexicales (en expression et en compréhension) ainsi que ceux des épreuves de programmation phonologique sont choisis selon la fréquence d'utilisation des termes dans la langue et selon leur composition phonologique. Au niveau morphosyntaxique, une structure complexe dans une langue n'a pas le même degré de complexité dans une autre langue. Selon les langues, le choix des items n'est donc pas toujours le même. Les tests, même s'ils sont traduits par l'orthophoniste lors de l'évaluation de la langue du pays d'origine, ne seraient donc pas adaptés. De plus, d'un point de vue culturel, les items ne sont pas toujours en adéquation à la culture d'origine de l'enfant et constituent un biais dans l'évaluation langagière.

2.1.6.1.3 Pose de diagnostic orthophonique

Aujourd'hui, la pose de diagnostic orthophonique dans un contexte de bilinguisme est complexe car il est difficile de différencier chez le bilingue un langage avec un trouble d'un langage sans trouble.

Altération des deux systèmes linguistiques

Comme nous l'avons mentionné plus haut, **il est important d'évaluer les deux langues de l'enfant** (Sanson, 2007). Ainsi, si les deux systèmes linguistiques sont altérés, on peut parler de trouble (Gutierrez-Clellen, 2009, Cerejido, 2009, cités par Williams & McLeod, 2012). Cependant, les altérations peuvent ne pas toucher les mêmes domaines.

Par exemple, chez un enfant de langue maternelle tamoule, on pourra observer des difficultés morphosyntaxiques en tamoul, mais des difficultés lexicales en français (Sanson, 2012).

Il faudra donc bien évaluer tous les domaines de chaque langue.

D'après Sanson (2007), les deux modalités les plus difficiles à évaluer sont les programmations phonologique et morphosyntaxique.

En effet, lorsque l'on trouve des altérations dans ces domaines dans une langue, elles n'ont pas toujours d'équivalent dans l'autre langue. Les liens entre les altérations des deux codes linguistiques sont donc difficiles à établir.

En ce qui concerne la programmation phonologique, si on ne trouve pas d'équivalent, on pourra toujours décrire les difficultés articulatoires et phonologiques. En effet, on pourra parler de retard articulatoire et/ou phonologique mais on ne pourra pas décrire les types de facilitation employés par l'enfant.

Par exemple, en arabe, les phonèmes /i/ et /e/ ne sont pas différenciés tandis que le phonème /k/ l'est dans [cou] et [que]. En ayant connaissance de ces divers paramètres de la langue maternelle de l'enfant, on pourra supposer, que chez l'enfant bilingue arabe-français, l'éventuelle absence de différenciation entre /i/ et /e/ en français peut être due à une interférence de la L1, qui constitue une étape du développement bilingue non pathologique.

Importance du trouble dans les deux langues

De plus, pour reconnaître un trouble, **il faudra prendre en compte l'importance de celui-ci dans les deux langues** : si on observe des difficultés importantes en français mais moindre dans la langue maternelle, on ne peut a priori pas parler de dysphasie (Sanson, 2007).

Enfin, on considère que si un enfant a pu apprendre sa langue maternelle, même avec des difficultés importantes, nous ne sommes pas face à un trouble structurel car il a été capable de construire un système linguistique. En revanche, si les déficits sont observables dans les deux langues et de façon importante, on peut se poser la question d'un trouble structurel.

Conséquence d'un diagnostic complexe

Il est difficile actuellement de différencier, chez le bilingue, un langage avec trouble d'un langage sans trouble. Nous remarquons des phénomènes de sur-identification et de sous-identification des difficultés de langage des enfants bilingues (Bedore & Peña, 2008).

Il y a **sous-identification** (faux-négatifs) car, selon Winter (1999), les difficultés de langage semblent alors être uniquement des difficultés d'apprentissage de la L2.

Il y a **sur-identification** (faux-positifs) car, selon Cummins (2000), l'évaluation n'est pas adaptée et impliquerait un diagnostic faussé. D'après lui, la sur-identification s'explique à travers la quantité de cas proportionnellement plus élevée de bilingues que de monolingues dans les cabinets d'orthophonie. Ce phénomène est causé par :

- Des scores aux tests et des erreurs-types équivalents entre les enfants bilingues sans trouble et les enfants monolingues avec une dysphasie (Paradis, 2005, citée par Grech & Dodd, 2007)
- La mauvaise interprétation des transferts des caractéristiques de la L1 vers la L2 comme un trouble du langage (Girolametto & Cleave, 2010, cité par Williams & McLeod, 2012)
- Un stock lexical réduit de moitié lors de l'évaluation d'une seule langue du bilingue (Mindt, et al., 2008) : ceci s'explique non pas par la présence d'un trouble du langage, mais par la présence de deux lexiques chez le bilingue qui implique la division du

nombre total de termes acquis en deux. Dans la plupart des situations de tests où une seule des langues est évaluée, la confusion est rapide.

- D'après Manon & Crutchley (2006, cités par Grech & Dodd, 2007), l'écart lexical entre monolingues et bilingues se réduit avec l'âge. Ainsi, les scores aux épreuves de stock lexical à un âge bas ne doivent pas nécessairement être interprétés comme un indicateur de trouble du langage.

2.1.6.2 Situation « idéale » d'évaluation

Quelles sont donc les dispositions à prendre lorsqu'on reçoit un enfant bilingue pour un bilan orthophonique de langage oral ?

2.1.6.2.1 Dans l'idéal

Idéalement, il faudrait (Decool-Mercier, 2012) :

- **un orthophoniste bilingue**, maîtrisant à la fois la langue du pays et la langue du patient. Un recrutement d'étudiants en orthophonie bilingues ou l'apprentissage d'une langue étrangère pendant les études y seraient favorables
- **évaluer les deux langues de l'enfant** (Sanson, 2007)
- utiliser des **tests spécifiques** aux enfants bilingues, dans les langues concernées, et **étalonnés auprès d'enfants bilingues**

2.1.6.2.2 En pratique

En pratique, cette situation est rare. Il convient donc d'élaborer quelques pistes pour mener au mieux l'évaluation de l'enfant bilingue :

- élaborer une **anamnèse exhaustive** (Goldstein & Fabiano, 2007 ; Lefebvre, 2008) prenant en compte :
 - o Le déroulement d'une journée-type de l'enfant
 - o La ou les langue(s) utilisée(s) ou entendue(s) lors des différentes situations mentionnées et avec chaque membre de l'entourage
 - o L'âge d'acquisition de chaque langue

- Le temps d'exposition aux langues, sur les versants expressif et réceptif
- La langue que l'enfant préfère parler, et pourquoi ?
- La langue qui demande à l'enfant le plus d'effort
- La langue qu'il comprend le mieux
- La langue dans laquelle il rêve ou il compte

→ Cette anamnèse permettra d'identifier le type de bilinguisme et la langue dominante de l'enfant

- **évaluer les capacités des deux langues si possible** : si l'orthophoniste n'est pas bilingue, il pourra faire appel à un interprète/traducteur. Ce professionnel, qui sera de préférence formé aux troubles du langage, permettra le dépistage de certaines altérations (sur le versant expressif - phonologiques, lexicales, morphosyntaxiques - ou sur le versant réceptif) dans une langue que l'orthophoniste ne maîtrise pas. Ensuite, les difficultés observées dans les deux langues seront mises en lien (Sanson, 2007). Il faut néanmoins garder en tête que, si une seule langue est évaluée et qu'il s'agit de la langue non-dominante dans un contexte de bilinguisme simultané ou qu'il s'agit de la langue à laquelle l'enfant est exposé depuis moins de trois ans, les conclusions doivent être précautionneusement émises. L'étendue du vocabulaire aura un rôle secondaire tandis que la morphosyntaxe pourra être davantage explorée. Enfin, l'utilisation de tests standardisés sera utilisée de façon limitée dans un but de récolte d'informations et non pour la comparaison des scores avec des groupes normatifs monolingues.

2.1.6.2.3 Matériels disponibles

On dispose aujourd'hui, en France, de trois types de matériels utilisables pour l'évaluation de l'enfant bilingue :

- Labbel
- L'ELAL d'Avicenne
- Le questionnaire parental

Labbel

Labbel est un logiciel pour l'évaluation et la rééducation du langage pour les enfants et les adultes arabophones. Il a été créé par Renée Béland et Zohra Mimouni (Béland & Mimouni, 2012).

Il a pour objectif de situer les déficits fonctionnels du patient pour établir un plan de rééducation.

Elal d'Avicenne©

L'ELAL d'Avicenne© (Evaluation langagière pour Allophones et primo-arrivants) est un outil transculturel d'évaluation des compétences langagières minimales de la langue maternelle sur les versants réceptif et expressif. Il concerne les enfants de grande section de maternelle de 4 ans 7 mois à 6 ans 6 mois (Sanson, 2012).

Il a été créé par le service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital d'Avicenne.

L'évaluation est effectuée par un binôme « orthophoniste-interprète » lorsque la langue évaluée n'est pas pratiquée par l'orthophoniste.

Cette batterie est utilisable dans toutes les langues car ce sont des concepts qui sont évalués et non des termes. L'interprète module donc la réponse attendue en fonction de la langue maternelle de l'enfant.

Il est en cours de finalisation actuellement et sera prochainement commercialisé.

Questionnaire parental

Le questionnaire parental est un outil rédigé par le Comité permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopèdes de l'Union Européenne.

Il est destiné aux parents et existe en 10 langues. Il concerne le développement de la parole de 18 à 54 mois.

On peut utiliser les questionnaires parentaux durant l'anamnèse (Paradis, Emmerzael, & Sorenson Duncan, 2010). Ils nous permettront d'obtenir des informations qualitatives quant aux facteurs d'influence de langage oral pour distinguer un trouble d'un phénomène d'attrition d'un retard dû à la présence de deux langues.

Ces questionnaires sont constitués de 4 parties :

- les premiers développements (âge de production du premier mot, âge de combinaison de mots/phrases)
- les habiletés dans la L1
- les schémas de comportement et les activités préférentielles de l'enfant
- l'histoire familiale (histoire de la migration, perception des langues par la famille) (Paradis, Crago, & Bélanger, 2005) : parfois, dans le but d'une meilleure intégration des enfants dans le pays d'accueil, les familles rejettent la langue maternelle. Il est donc important de connaître le contexte familial dans lequel évolue la famille. On rappelle que la bonne maîtrise d'une langue constitue un élément facilitateur de l'apprentissage d'une langue seconde

2.1.6.3 Conseils en prise en charge

Après l'évaluation de l'enfant bilingue, si une prise en charge s'en suit, il est important d'avoir en tête certaines pistes nous permettant d'accompagner au mieux l'enfant.

Flora Lefebvre, orthophoniste, a créé, dans le cadre de son mémoire de fin d'études, un guide d'information pour la prise en charge des enfants bilingues, qui pourra nous aider face à ces situations complexes (Lefebvre, 2008).

La situation bilingue de l'enfant devra être intégrée dans les prises en charge (Sanson, 2012).

Il est important de mettre l'enfant en position « d'expert » dans sa langue. Par exemple, on pourra demander à l'enfant comment on dit un mot dans sa langue (« bonjour » ; « merci », etc.). On pourra également s'informer sur la langue et la culture d'origine de la famille afin de créer au mieux des liens entre les mondes culturel et linguistique de l'enfant, mais également

sur le statut des langues qui aura une influence sur l'appropriation des différents codes linguistiques par l'enfant.

Les parents ont souvent beaucoup de questionnements face au développement langagier de leur enfant. On pourra alors insister sur la richesse qu'apporte le bilinguisme (au niveau social, linguistique, culturel...) et les rassurer quant aux caractéristiques langagières physiologiques du bilinguisme (alternances de codes, interférences inter-linguistiques...).

On entendra souvent dire aux familles bilingues de choisir une langue parmi celles de la maison ou d'adopter la stratégie «1 parent - 1 langue » mais elle ne ferait qu'entraver le naturel de la communication et déstabiliser le développement harmonieux de la langue (Wong-Fillmore, 1991).

Il serait alors préférable de conseiller aux parents de pratiquer uniquement la langue d'origine avec l'enfant pour la stimuler et aider l'enfant à progresser dans l'acquisition du langage oral (Paradis, Crago, & Bélanger, 2005). Par exemple, ils pourront lire des histoires à leurs enfants dans leur langue maternelle.

Une langue qui se transmet bien est une langue qui se parle bien.

2.2 La situation linguistique de la Réunion

Nous allons nous intéresser maintenant au cadre de notre étude : la situation linguistique de la Réunion, qui s'apparente aujourd'hui à un macrosystème interlectal (notion détaillée ci-après).

Quelles sont les caractéristiques de cette situation linguistique ? Comment cette situation langagière particulière est-elle prise en compte dans les domaines scolaire et orthophonique ? Les orthophonistes locaux ont-ils les mêmes difficultés d'évaluation de ces enfants ?

2.2.1 Généralités

L'île de la Réunion est un Département d'Outre-Mer français de 2500 km², situé dans le sud-ouest de l'océan indien, à 700 km à l'est de Madagascar et à plus de 10 000 km de sa métropole.

Elle est actuellement habitée par 839 500 habitants (INSEE, Données démographiques, 2011).

Les groupes ethniques sont variés et le métissage est commun.

Les différentes origines que l'on peut rencontrer sont :

- Les *Cafres* (descendants d'esclaves africains)
- Les *Chinois*
- Les *Comoriens*
- Les *Mahorais*
- Les *Malbars* (population d'origine indienne et de religion chrétienne ou hindoue)
- Les *Malgaches*
- Les *Yabs* (ou « petits blancs », descendants des premiers colons débarqués à La Réunion au XVIIème siècle)
- Les *Zarabes* (population en réalité d'origine indienne et de religion musulmane, de la région du Gujarat dans l'ouest de l'Inde)
- Les *Zoreils* (terme employé pour désigner les Métropolitains)

Le paysage linguistique est caractérisé par la **coexistence de deux langues** : le **français** (langue officielle) et le **créole réunionnais** (langue de la vie quotidienne).

Pour expliquer la création du créole réunionnais, nous devons revenir sur des éléments historiques ayant façonné sa formation.

2.2.2 Histoire de la Réunion et naissance du créole réunionnais

L'île de la Réunion est découverte en 1487.

Elle devient possession française en 1638 et sert d'abord de halte aux navigateurs jusqu'au XVIIème siècle (Rispaïl & Wharton, 2003). A partir de 1665, l'île est occupée et devient colonie française, sous le nom d' « île Bourbon ».

C'est pendant cette période de colonisation que naît le créole réunionnais.

L'étude de sa genèse oblige à prendre en compte les structures socio-économiques de la société coloniale où se développe cette langue (Chaudenson R. , 1978a).

A la Réunion, on distingue **4 périodes d'évolution linguistique** jusqu'à aujourd'hui, d'après Lebon-Eyquem (2007).

1^{ère} période : Colonisation – « Société d'habitation »

Au XVII^{ème} siècle, les premiers colons s'installent sur l'île. Cette période dite « société d'habitation » est marquée par le développement des cultures agro-industrielles coloniales (café, sucre, épices). Les Blancs sont à ce moment-là plus nombreux que les Noirs (Chaudenson, 1995).

Au niveau linguistique, les colons parlent des dialectes d'oïl du Nord de la France.

Les premiers esclaves (issus principalement de Madagascar) sont en interaction constante avec les colons, ils travaillent et vivent ensemble. Leurs différentes langues sont donc en contact. Les Noirs ont comme langue-cible le français des Blancs, dont ils vont utiliser des variétés approximatives dites « bourbonnais » ou « jargon des commençants ». Ce parler va évoluer à vitesse accélérée du fait de l'absence de norme venant dicter les conduites aux habitants (Simonin, 2003).

Le processus de créolisation est engagé, bien que le créole n'existe pas encore.

2^{ème} période : Colonisation – « Société de plantation »

Au XVIII^{ème} siècle, le développement économique des colonies est massif. Cette période est appelée « société de plantation ».

Face à la demande importante de main-d'œuvre, de nombreux esclaves sont importés d'Afrique de l'Ouest, de Madagascar, de la Chine et de l'Inde. Ces esclaves récemment arrivés sont nommés « Bossales ».

Ce sont les premiers esclaves –et non les colons, contrairement à la phase d'habitation- qui s'occuperont de l'encadrement des « Bossales ». De plus, ces derniers ne seront plus intégrés au groupe des colons, comme l'ont été les premiers esclaves.

Au niveau sociolinguistique, il n'y a donc pas de contact langagier et culturel entre les Blancs et les Bossales. Ces derniers vont donc avoir comme langue-cible, non plus le français, mais les variétés approximatives de français dont usent les premiers esclaves chargés de la socialisation et de l'encadrement. Ces approximations s'accélèrent et se radicalisent vers des régularisations dans la langue.

C'est probablement à ce moment-là que s'engage le processus d'autonomisation de la langue des esclaves par rapport au français. Le créole réunionnais naît de ces contacts langagiers. Ce créole est dit « exogène » (Chaudenson R. , 1978b). Il s'agit en effet d'un parler qui s'est constitué dans une île primitivement déserte.

Le français occupe néanmoins une place prépondérante sur le plan socio-économique avec une importance numérique du groupe des Français et leur homogénéité linguistique.

En 1848, l'esclavage est aboli. Les flux migratoires s'intensifient et la Réunion accueille des engagés indiens et chinois.

Le processus de formation du créole étant rapide, ces immigrations tardives n'ont pas pu influencer sur les bases linguistiques du créole.

3^{ème} période : Situation linguistique diglossique

Vers la fin du XIX^{ème} siècle, l'île de la Réunion connaît une crise économique importante durant laquelle on assiste à un arrêt des immigrations.

A ce moment-là, selon Ledegen & Simonin (2010), on qualifie la situation sociolinguistique de la Réunion de « diglossie » (définie par Ferguson en 1959). Elle désigne une situation où « deux langues apparentées génétiquement et structurellement de statut social inégal et dont les distributions sont complémentaires » sont en contact. En effet, à cette période, on observe bien une hiérarchisation des langues, où le « bourbonnais » (créole de l'époque) est la langue majoritairement parlée, bien que stigmatisée, et où le français est valorisé et occupe la position haute (il est alors parlé par les « Grands Blancs », descendants des colons, occupant des places importantes dans la société).

4^{ème} période : XX^{ème} siècle – Départementalisation

En 1946, le statut de colonie prend fin et l'île devient Département d'Outre-Mer (DOM). On assiste à une arrivée massive de Français métropolitains.

Durant le XX^{ème} siècle, la majorité de la population vit dans la misère et dans l'insalubrité. L'île connaît alors un processus d'acculturation nationale, sous l'impulsion d'une politique de rattrapage et d'égalité avec la métropole. La scolarisation, l'urbanisation et la médiatisation se développent alors très rapidement (Fageol, 2012).

Durant cette période d'acculturation, la société se modifie.

Cela engendre des bouleversements sociolinguistiques majeurs. Le français reste au premier plan et devient la norme forte à cette période, tandis que le créole est totalement dénigré au point d'être considéré comme étant la cause des difficultés scolaires des enfants. Le nombre de Réunionnais francophones augmente alors considérablement. D'après Carayol, Chaudenson, & Barat (1984) :

« Le créole reste par conséquent le nœud d'un réseau de tensions très vives : à la fois langue affective, vécue et sociologiquement rejetée ; image pour les uns d'une aliénation socioculturelle, en face du modèle valorisant que constitue le français ; signes pour d'autres de la sauvegarde d'une personnalité et d'une identité culturelle bafouées ».

Ce contexte diglossique engendre une « insécurité linguistique » (concept élaboré par Labov, (1976)). Calvet (2002, cité par Mercier, Hamon, ELO-SORR, & ERU25, 2012) parle d' «*Insécurité linguistique* » « *lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne partagent pas* ». Elle se caractérise par l'hypercontrôle et l'hypercorrection de la langue A (qui représente la norme, ici il s'agit du français) par les locuteurs qui sont alors envahis par un sentiment de faute. La langue B (ici, le créole) est, en revanche, parlée plus spontanément, sans crainte de la norme. A la Réunion, l'insécurité linguistique est importante du fait de l'instabilité des situations de communication (comme la difficulté à choisir la langue à utiliser dans un contexte précis).

D'après Noël (2011), au niveau social, il en est de même : le mode de vie métropolitain importé à la Réunion est mis en avant, tandis que le mode de vie réunionnais est constamment dévalorisé (la musique créole est interdite sur les ondes jusqu'en 1981 !).

2.2.3 Situation sociolinguistique actuelle : période « post-diglossique-diasporique »

En 1982, l'île devient Région Réunion, suite à la loi de décentralisation.

Ce nouveau statut s'accompagne de changement linguistique majeur : l'identité culturelle s'affirme impliquant une **valorisation du créole**.

Même si le français est encore présent, le créole est alors considéré comme devant avoir une large place dans l'enseignement, l'information et la vie publique (Gauvin G. , 2002).

Il est alors mis en avant par diverses reconnaissances institutionnelles :

- il est reconnu « langue régionale de France »
- un CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) de créole est créé en 2002
- une licence de créole (LCR = langue et culture réunionnaise) voit le jour à l'Université de la Réunion.

Le créole entre depuis dans une phase de graphisation et de standardisation.

Au niveau sociétal, la modernisation de la vie régionale participe à la restructuration du monde créole. Les réseaux de télécommunication (internet, téléphone) se sont fortement développés. Ils modifient alors les pratiques langagières et les modes de vie des usagers.

Deux concepts majeurs sont utilisés pour décrire la situation linguistique actuelle de la Réunion : **le continuum** et **l'interlecte**.

2.2.3.1 *Continuum*

Aujourd'hui, deux langues génétiquement apparentées (français et créole réunionnais) sont en situation de contact et se mélangent dans la vie quotidienne.

Le français métropolitain est aujourd'hui la norme de référence, mais le français de la Réunion (français utilisé à la Réunion pour désigner des réalités locales n'existant pas en métropole) reste influencé par le créole réunionnais, langue principale de conversation quotidienne.

D'après Ledegen (2008), il existerait différentes variétés de créole. Elles dépendraient de différents critères :

- **Critère géographique** : créole des « hauts » (des hauteurs de l'île) versus créole des « bas » (des régions côtières)
- **Critère temporel** : créole ancien versus créole actuel
- **Critère linguistique** : lexique, intonation, prononciation, morphosyntaxe
- **Critère ethnique** : créole des « Cafres » (créoles d'origine africaine) versus créole des « Blancs »

La situation linguistique de la Réunion s'apparenterait donc à un **modèle de continuum linguistique** (Cellier, 1985 ; Carayol, Chaudenson, & Barat, 1984) (figure 4), qui permettrait donc de relier ces différentes variétés.

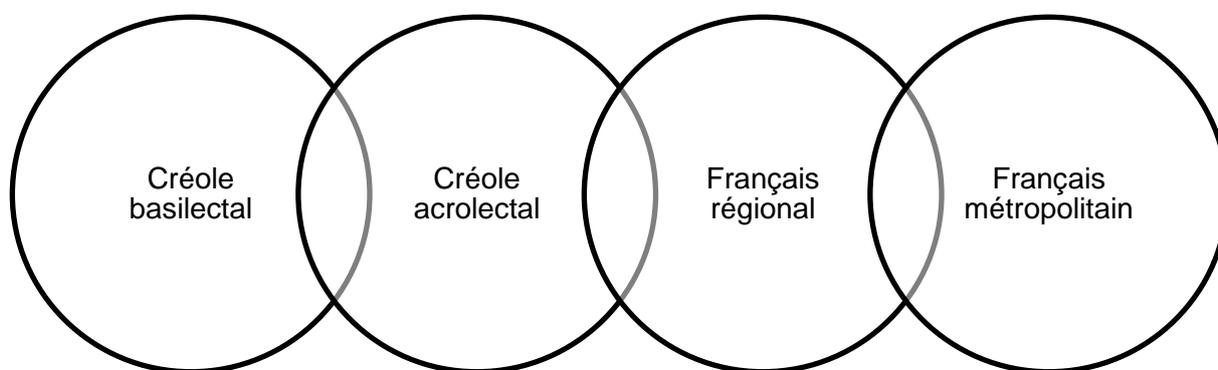


Figure 4 - *Continuum linguistique*

D'après ce modèle, les productions linguistiques actuelles ne seraient donc pas strictement séparées et se situeraient entre deux pôles : le français métropolitain et le créole basilectal (variété de créole attestée dans les Bas de l'île ; elle est la variété la plus éloignée du français. Le « basilecte » désigne un système inférieurisé, minoré, stigmatisé dans des situations de plurilinguisme d'après Prudent (2006)). Entre ces deux pôles, nous retrouvons le créole acrolectal (variété de créole attestée dans les Hauts de l'île, pratiquée par les « Petits Blancs » (Yabs) parfois appelée « créole francisé ». Il s'agirait de la variété la plus proche du français ; l'« acrolecte » désigne « dans une communauté où plusieurs langues se côtoient, le système le plus haut placé, le plus prestigieux » d'après Prudent (2006)) et le français régional/réunionnais.

Chaudenson R. (1978a) parle de « *productions mésolectales* » (productions intermédiaires entre le créole acrolectal et le créole basilectal (Prudent, 2006)) lorsqu'un individu produit des énoncés mélangés qui se situent donc dans les zones intermédiaires du continuum.

Il est alors souvent difficile d'attribuer des segments d'énoncés à l'une ou l'autre variété (créole/français) du fait de cette situation de continuum.

Ledegen (2008) qualifie cette zone non attribuable à l'une ou l'autre langue, zone de *no man's land* linguistique ou « *prédicats flottants* ». Cette zone constituerait près de 16% des énoncés et ce, de façon constante dans le temps.

Le type de mélanges rencontrés est, d'après Lebon-Eyquem (2007) de ce type :

- | | |
|---|------------------|
| 1. Il a lancé la balle à Sophie : FRANÇAIS | |
| 2. <u>Lu</u> la <u>anv</u> oy le <u>boul</u> Sophie : CREOLE BASILECTAL | |
| 3. <u>Lu</u> la <u>anv</u> oy la balle à Sophie | } PARLER MELANGE |
| 4. <u>Lu</u> la <i>lans</i> le <u>boul</u> à Sophie | |
| 5. <u>Lu</u> la <i>lansé</i> la balle <u>Sophie</u> | |

Légende :

- mots soulignés = créole (écriture sémantique)
- mots en italique = incertitude si français ou créole (écriture sémantique)
- écriture ordinaire = français

Or, Lebon-Eyquem a montré que l'acquisition du lexique et de la morphosyntaxe en français chez les enfants de 4 à 6 ans, repose en grande partie sur la capacité à discriminer les codes et à associer une langue ou une variété de langue à une situation de communication. « *Dans le contexte sociolinguistique réunionnais où les mélanges de langues sont fréquents, cela s'avère particulièrement complexe* » (Lebon-Eyquem, 2007).

Aujourd'hui, on constate une coexistence plus pacifiste des langues à la Réunion, changement attesté dans les pratiques, attitudes et représentations des locuteurs, surtout chez les jeunes, où Ledegen évoque le « *parler jeune* », qui se présente « *comme un mélange de créole, de français (plus particulièrement « jeune » et familier) et de quelques termes anglais* » (Ledegen, 2002). En effet, ils s'inscrivent pleinement dans la logique « *post-diglossique* » : les pratiques mélangeantes sont assumées voire revendiquées (Ledegen, 2002).

Ce modèle linguistique, énoncé par Carayol, Chaudenson, & Barat (1984), ne serait cependant pas totalement représentatif de la situation linguistique actuelle. En effet, il implique une hiérarchisation des différentes variétés, qui ne prendrait pas en compte les énoncés de la zone flottante.

2.2.3.2 *Interlecte*

Définition

Le concept d' « interlecte » (« *Forme intermédiaire entre deux dialectes* » (Wijnands, 2005)) ou « *macro-système interlectal* » est proposé d'abord par Prudent pour qualifier le système linguistique martiniquais. Souprayen-Cavery a ensuite adapté ce concept à la situation réunionnaise, en soulignant que si « *les Réunionnais affirment parler « créole » ou « français », [...] nous entendons au-delà de ces premières catégories une « parole mélangée* » (Souprayen-Cavery, 2010). Il s'agit d'un **système regroupant plusieurs codes linguistiques** (Ledegen & Simonin, 2010).

Les pratiques mélangeantes que l'on rencontre actuellement couramment à la Réunion y sont réunies (Prudent, 2006).

Ce système contient une macrolangue prenant en compte toutes les pratiques : «le réunionnais».

Dans ce système, on peut rencontrer différents éléments linguistiques mélangés :

- Des mots en français sont alliés à une syntaxe en créole
- Une intonation créole se retrouve dans une phrase en français
- Une intonation française se retrouve dans une phrase en créole

Différence interlecte/interlangue

D'après Georger (2006), certains mélanges relèvent certes de l'interlecte et ne sont donc pas pathologiques car propres à la situation linguistique réunionnaise. En revanche, d'autres mélanges relèvent de l'interlangue (appelée également « entrelangue » : « *état de langue approximative (par rapport à la langue légitime) et en évolution permanente vers les normes d'une langue-cible* », D. Baggioni & D de Robillard (1990, cité par Wijnands, 2005, p.16)). Ces mélanges-interlangues se caractérisent par des productions tâtonnantes, que l'on retrouve dans l'apprentissage d'une langue.

Exemple d'énoncés entendus à la Réunion (Noël, 2011) :

1. Je vais baigner

Je vais me baigner (équivalent en français)

2. Kosa ou la fé quand c'était les vacances ?

Quoi tu as fait quand c'étaient les vacances ? (traduction littérale en français)

Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ? (équivalent en français)

3. Té navé gâteau

Etait il y avait gâteau (traduction littérale en français)

Il y avait du gâteau (équivalent en français)

Les énoncés 1 et 2 sont considérés comme étant des productions interlectales. En revanche, le 3^{ème} relève davantage de l'interlangue car les marques du passé sont au nombre de 2 (té ; navé) et mettraient en avant un agrammatisme.

Dans le domaine orthophonique, **il est alors important de distinguer l'interlangue de l'interlecte**, afin de ne pas considérer comme pathologiques toutes les productions de l'enfant.

2.2.4 Grammaire du créole réunionnais

Du fait des mélanges constants dans le langage quotidien des Réunionnais, il semble important de revenir sur la phonétique, la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe du créole réunionnais basilectal (forme la plus éloignée du français métropolitain), dont on observe certaines formes dans les énoncés actuels à la Réunion.

2.2.4.1 Phonétique

La **phonétique du créole basilectal** est similaire à celle du français, à quelques exceptions près (Nikiema, 2002).

Sons consonantiques

En créole (tableau 2) :

- la consonne [s] est utilisée pour deux phonèmes :
 - o [s] : /sɛl/ (sel)
 - o [ʃ] : /səmɛ̃/ (chemin)
- La consonne [z] est utilisée pour deux phonèmes :
 - o [z] : /zwazo/ (oiseau)
 - o [ʒ] : /ziz/ (juge)

Sons vocaliques

En créole (tableau 3) :

- Les voyelles antérieures arrondies [y], [ø], [œ] sont absentes de la phonétique du créole basilectal
- [i], [y] se disent toujours [i] :
 - o [i] : /liv/ (livre)

- [y] : /lalin/ (lune)
- [e], [œ] se disent toujours [e] :
 - [e] : /ne/ (nez)
 - [ø] : /ke/ (queue)
- [ə] se dit parfois [i], parfois [e] :
 - [ə] dit [i] : /simiz/ (chemise)
 - [ə] dit [e] : /dewɔ/ (dehors)
- [ɛ] se dit parfois [e], parfois [ɛ] :
 - [ɛ] dit [e] : /beze/ (baiser)
 - [ɛ] dit [ɛ] : /sjɛl/ (ciel)
- [œ] se dit [ɛ] :
 - /bœf/ (bœuf)
- [o], [ɔ] se disent toujours [o] :
 - [o] : /lot/ (autre)
 - [ɔ] : /solej/ (soleil)
- Le créole réunionnais peut avoir des voyelles fermées, même en syllabe fermée :
 - /sek/ (sec)
 - /ter/ (terre)

Les tableaux suivants (tableaux 2 et 3) résument les différences notables entre les phonétiques du français et du créole basilectal :

Phonème français	Equivalence en créole basilectal	Exemples
[ʃ]	[s]	/səmɛ̃/ (chemin)
[ʒ]	[z]	/ziz/ (juge)

Tableau 2 - Différences consonantiques français - créole basilectal

Phonème français	Equivalence en créole basilectal	Exemples
[y]	[i]	/lalin/ (lune)
[ø]	[e]	/ke/ (queue)
[ə]	[i] ou [e]	/simiz/ (chemise) ; /dewɔ/ (dehors)
[ɛ]	[e] ou [ɛ]	/beze/ (baiser) ; /sjɛl/ (ciel)
[œ]	[ɛ]	/bɛf/ (bœuf)
[ɔ]	[o]	/solej/ (soleil)

Tableau 3 - Différences vocaliques français - créole basilectal

2.2.4.2 Phonologie

La phonologie du créole réunionnais se caractérise par :

- Des simplifications de groupes consonantiques
- Des élisions segmentales
- Des épenthèses segmentales
- Des métathèses
- Des nasalisations

Simplifications de groupes consonantiques

- /bab/ : barbe

Elision segmentale

On observe trois types d'élision segmentale en créole :

- L'aphérèse (élision au début du mot) :
 - o /kraze/ : écraser
 - o /zɔrdi/ : aujourd'hui

- La syncope (effacement à l'intérieur du mot) des phonèmes [l], [r] et [ə] :
 - o /lɛnmi/ : ennemi
 - o /kozri/ : causerie
 - o /zunal/ : journal
- L'apocope (effacement à la fin du mot) :
 - o /siklis/ : cycliste
 - o /tab/ : table

La consonne /r/ est parfois élidée après une voyelle (/dulɛ/ pour douleur ; /flɛ/ pour fleur) ou après une consonne (/sik/ pour sucre ; /vãt/ pour ventre)

Epenthèse segmentale

L'épenthèse segmentale se caractérise par l'ajout de segments. En créole basilectal, elle se limite à la position initiale du mot (prosthèse).

On observe des prosthèses consonantiques (dites également « agglutination ») : un déterminant ou une consonne de liaison s'ajoute au nom.

Ex :

- déterminant : diri/ (riz) ; /lapli/ (pluie) ; /nesɛl/ (échelle)
- consonne de liaison : /zetwal/ (étoile) ; /zwazo/ (oiseau)

Métathèses

Les métathèses concernent les inversions de phonèmes au sein d'un mot.

Ex :

- /bɔrtɛl/ : bretelle
- /gɔrnɔj/ : grenouille

Nasalisation

La nasalisation se caractérise par l'influence d'un segment nasal d'un mot sur un autre segment du même mot. L'influence peut s'effectuer de façon régressive (de la droite vers la gauche) ou progressive (de la gauche vers la droite).

Ex :

- /vãtlã/ : ce ventre

2.2.4.3 Lexique

D'après Gauvin A. (2008), le lexique créole bénéficie d'apports lexicaux d'origine variée :

- L'apport malgache :
 - o Le mot « bib » en créole veut dire « araignée » en français et vient du malgache « biby » (animal)
- L'apport portugais, indien ou indopakistanaï :
 - o « larak » (le rhum)
 - o « brèd » (bouillon de certaines feuilles de légumes)
- L'apport français (80%). Néanmoins, il est important de noter que « *la totalité de ce vocabulaire n'a plus le même sens en français contemporain* » (Cellier, 1985) :
 - o « la malice » : la méchanceté
 - o « bel » : gros

Les mots d'origine française ont été « créolisés » : « tab » (table) ; « sèz » (chaise) ; « vian'n » (viande).

Carayol, Chaudenson, & Barat (1984, cités par Noël, 2011) classent le lexique du créole en 3 catégories :

- Mots et expressions figés d'origine française, utilisés fréquemment en créole mais considérés comme vieillis en français
 - o « la pane » : graisse du cochon
 - o « achards » : spécialité culinaire à base de légumes cuits et conservés dans une sauce vinaigrée

- L'absence de désinences

Ex :	Banna	i boire	café
	Pluriel	présent pluriel	café
	Ils	boivent	du café

Genre

Le genre des noms peut répondre à trois règles :

- Un nom peut avoir une forme masculine et féminine
 - o Ex : Malbar, Malbaraise : indien/indienne
- Un nom peut être invariable :
 - o Ex : un poule (une poule)
- Un nom peut avoir le genre inverse du français :
 - o Ex : le sosis (la saucisse)
 - o Ex : la sab (le sable)

Les accords avec les adjectifs qualificatifs peuvent ainsi ne pas se faire ou se faire différemment du français.

Déterminant

On observe en créole l'effacement possible du déterminant :

Ex : Allé passe balai ! (va passer le balai)

On observe alors une absence de marque du genre par le déterminant, un nombre marqué par l'ajout de /bãñ/ (bann') ou /ebãñ/ (ebann').

Ex : bann' moun la (ces personnes-là)

Ou un nombre non marqué et déduit par le contexte.

Pour résumer, les caractéristiques langagières principales du créole réunionnais sont :

- En phonétique : l'inexistence et l'ajout de phonèmes par rapport au français
- En phonologie : des simplifications, ajouts, inversions, élisions et nasalisations
- En lexic : la présence de faux-amis, engendrant des confusions de sens
- En morphosyntaxe : l'absence de préposition, de déterminant ; une distribution différente des genres grammaticaux par rapport au français ; une conjugaison différente.

Ces éléments s'apparentent fortement aux indicateurs de difficultés langagières rencontrées dans les retards ou les troubles du langage (Noël, 2011). Dans ce cas, comment différencier un langage « sain » d'un langage « pathologique » ?

2.2.5 Qu'en est-il de l'enfant réunionnais ?

Nous avons vu qu'aujourd'hui, les mélanges codiques (mélanges entre les différents codes linguistiques ; ici, il s'agit des mélanges entre le créole réunionnais et le français) sont nombreux et il est difficile de différencier les segments de chaque langue dans les énoncés.

Dans l'évaluation langagière de l'enfant réunionnais, **comment faire la différence entre les simples caractéristiques du créole réunionnais et un retard ou un trouble du langage ?** N'est-ce pas uniquement de l'influence inter-linguistique ? Dans ce cas, les altérations ne seraient pas considérées comme pathologiques.

Cette caractéristique essentielle de la situation linguistique actuelle de la Réunion engendre des confusions chez le jeune enfant au niveau de l'association d'une langue à une situation et à la discrimination des codes impliquant des difficultés d'ordre lexical et morphosyntaxique.

Il est donc important de faire le point sur les stratégies mises en place à l'école et en orthophonie face à ces mélanges linguistiques constants.

2.2.5.1 A l'école

Développement de la scolarisation réunionnaise

Suite à la politique d'égalité et de rattrapage entamée après la départementalisation de la Réunion en 1946, la scolarisation des enfants créolophones se développe.

Au début de cette scolarisation, le créole est interdit du fait des « *interférences* » entre les langues (Cellier, 1976) même s'il est utilisé à petite dose pour la compréhension entre l'instituteur et l'enfant.

D'après Prudent (2006) :

« Au premier jour de la rentrée, les enfants réunionnais qui parlent créole à la maison, rencontrent un maître, zélateur convaincu de francophonie, qui se fait fort de tout leur apprentissage en français. En réalité, peu d'enfants parviendront à apprivoiser ce code quasi étranger et devront, dans le meilleur des cas, se réfugier dans une interlangue instable et s'installer dans une pratique langagière approximative, préjudiciable à leur parcours ultérieur et à leur vie professionnelle. »

Situation actuelle

Aujourd'hui, le pourcentage de créolophones à l'entrée à l'école maternelle est élevé. Les écoliers (pour la plupart) arrivent donc à l'école en ne sachant pas s'exprimer en français. Il semble donc logique qu'il faille adapter les méthodes d'enseignement de la langue française.

En 2002, un enseignement facultatif de créole dans la formation des enseignants est disponible. Les classes bilingues sont également créées, sous réserve de la présentation d'un programme et d'une habilitation du rectorat. Le créole est parfois pratiqué en maternelle dans des activités d'éveil et d'expression libre mais cela n'est pas systématique.

Dans beaucoup d'esprits, le créole empêcherait l'enfant de développer un français correct, d'où la réticence à insérer le créole dans l'enseignement scolaire. Pourtant, d'après une étude menée par Lebon-Eyquem (Lebon-Eyquem, 2007) chez des enfants de 5 ans sur une période de 18 mois, les enfants créolophones ne sont pas pénalisés dans l'apprentissage du français lorsqu'ils parlent créole, à condition que l'enseignement favorise les analogies entre les deux

langues et les aptitudes métalinguistiques (abstraction, habiletés pragmatiques, souplesse des usages linguistiques).

D'après Daleau, Duchemann, Gauvin, & Georger (2006), l'enseignement du créole est une évidence, il serait indispensable de partir de ce que l'enfant sait et est, car l'apprentissage ne peut se faire dans la langue inconnue. La non prise en compte de la L1 peut aboutir à un bilinguisme soustractif.

Des associations, telles que *l'Association des Certifiés de Créole de la Réunion (ACCR)*, *Lantant LCR* ou *Tikouti*, vont également dans le sens de la promotion du créole dans l'enseignement.

2.2.5.2 En orthophonie

Situation actuelle

Au 1^{er} janvier 2011 (DREES), on recense 364 orthophonistes à la Réunion.

La situation linguistique actuelle questionne les orthophonistes qui, à travers la création en 2008 de l'association « Keskidi Keskili », rencontrent, par exemple, les parents d'enfants de maternelle dans les écoles. Cette association œuvre pour des actions de prévention, axées de façon plus générale sur la lutte contre l'illettrisme.

De plus, à ce jour, une formation en linguistique réunionnaise et en sociolinguistique a été proposée aux orthophonistes. D'autres formations n'ont pas encore été mises en place mais les professionnels en sont très demandeurs.

D'après les professionnels (Noël, 2011), les parents de patients culpabilisent de parler créole à la maison, considérant cette langue comme étant la cause des difficultés de leur enfant. Pourtant, ils ne le mentionnent pas toujours ouvertement, d'où la difficulté pour les orthophonistes de travailler sur cet aspect important du statut des langues et de leur valorisation en pratique.

L'évaluation orthophonique à la Réunion

Aujourd'hui, dans la prise en charge orthophonique de l'enfant réunionnais, l'évaluation orthophonique pose beaucoup de problèmes. Comment différencier un retard ou un trouble du langage d'un développement normal interlectal ? **Les étalonnages métropolitains sont-ils adaptés à la situation réunionnaise ?**

Pour que l'évaluation soit complète, il faudrait évaluer l'enfant dans les deux langues, soit en français et en créole. Or, ces deux langues, génétiquement apparentées, disposent de structures très proches et sont donc sources de mélanges constants dans la vie quotidienne. Comment distinguer alors une production créole d'une production française ?

Nous ne disposons actuellement pas d'outil d'évaluation du langage en créole. Comme nous ne pouvons pas toujours distinguer les deux langues dans les productions des Réunionnais, est-il possible de créer un test n'évaluant qu'une des langues de façon individuelle ? De plus, comment faire pour que l'outil soit utilisable par tous malgré les compétences linguistiques inégales en créole des thérapeutes ?

L'évaluation est donc partielle, reflétant les compétences linguistiques d'une seule langue de l'enfant.

Par ailleurs, les orthophonistes réunionnais utilisent des étalonnages métropolitains. D'après eux, les résultats des patients réunionnais aux tests métropolitains sont souvent en décalage avec l'étalonnage proposé.

Les normes des tests, telles qu'on nous les propose aujourd'hui, ne seraient donc pas adaptées à la réalité linguistique et culturelle de l'île. Cette hypothèse serait en accord avec l'affirmation de Jacques Grégoire : « *Les normes de nos instruments ne sont valides que pour les sujets qui appartiennent à la population dans laquelle nous avons étalonné les tests* » (Grégoire, 2011).

Face à ces constatations est né en 2008 un groupe de recherche de 12 orthophonistes réunionnaises, encadrées par l'UNADREO (ERU 25). Leur but était de proposer une version réunionnaise de l'étalonnage de la batterie d'Evaluation du Langage Oral (ELO) d'A. Khomsi. Aujourd'hui, leur étalonnage est disponible et leurs études statistiques ont montré la

pertinence de cet étalonnage spécifique à la situation culturelle et linguistique de la Réunion (Mercier, Hamon, ELO-SORR, & ERU25, 2012).

Noël (2011) a montré récemment la fiabilité de l'utilisation de son questionnaire parental dans l'évaluation de l'enfant réunionnais. Le questionnaire est proposé aux parents. Il permet de renseigner de façon fiable la langue dominante de l'enfant, son niveau de langue en français et d'avoir un éclairage quant au niveau de créole. Les informations apportées par le questionnaire et les résultats de l'enfant aux tests de langage permettent de discriminer les enfants avec un trouble du langage de ceux sans trouble.

2.3 Problématique et hypothèses

2.3.1 Problématique

Aujourd'hui, l'évaluation orthophonique du langage oral des enfants bilingues est complexe, du fait de l'absence d'outils adaptés (Sanson, 2007, Paradis, Crago, & Bélanger, 2005).

En effet, nous ne pouvons pas évaluer toutes les langues de l'enfant car nous disposons rarement d'outils d'évaluation dans plusieurs langues. De plus, les tests actuels sont étalonnés sur des normes monolingues. Nous sommes donc contraints de comparer le langage des enfants bilingues à ces normes de référence. Les étalonnages de ces tests ne sont donc pas adaptés aux particularités de l'enfant bilingue. Par ailleurs, la comparaison à partir de ces normes est censée évaluer le langage mais en réalité s'apparente plus, dans sa forme actuelle, à une évaluation d'un niveau de français. Nos évaluations langagières ont-elles réellement pour but d'évaluer cela ?

Par ailleurs, la situation sociolinguistique de la Réunion se caractérise par la coexistence de deux langues : le français et le créole réunionnais. Elle s'apparente donc à un bilinguisme.

Qu'en est-il de l'adaptation des tests orthophoniques de langage oral à la Réunion ? En effectuant un étalonnage spécifique de ces tests, obtiendrons-nous des résultats significativement différents de ceux obtenus à l'étalonnage métropolitain initial ? Un étalonnage réunionnais serait-il donc pertinent ?

Au début de notre recherche, nous avons voulu connaître le ressenti des orthophonistes réunionnais quant à l'adaptation des tests orthophoniques de langage oral à la Réunion.

Nous avons donc envoyé un questionnaire Google (consultable en Annexe 1) au SORR (Syndicat des Orthophonistes de la Région Réunion) qui l'a transmis à ses syndiqués. Ce questionnaire avait pour objectif une connaissance plus approfondie des tests de langage oral les plus utilisés à la Réunion et du ressenti des orthophonistes quant à leur adaptation (problématique due au macrosystème interlectal...). Trente-cinq orthophonistes y ont répondu.

2.3.1.1 Attentes des orthophonistes réunionnais

Sur 35 orthophonistes, 31 estiment que les tests de langage oral ne sont pas adaptés (figure 5).

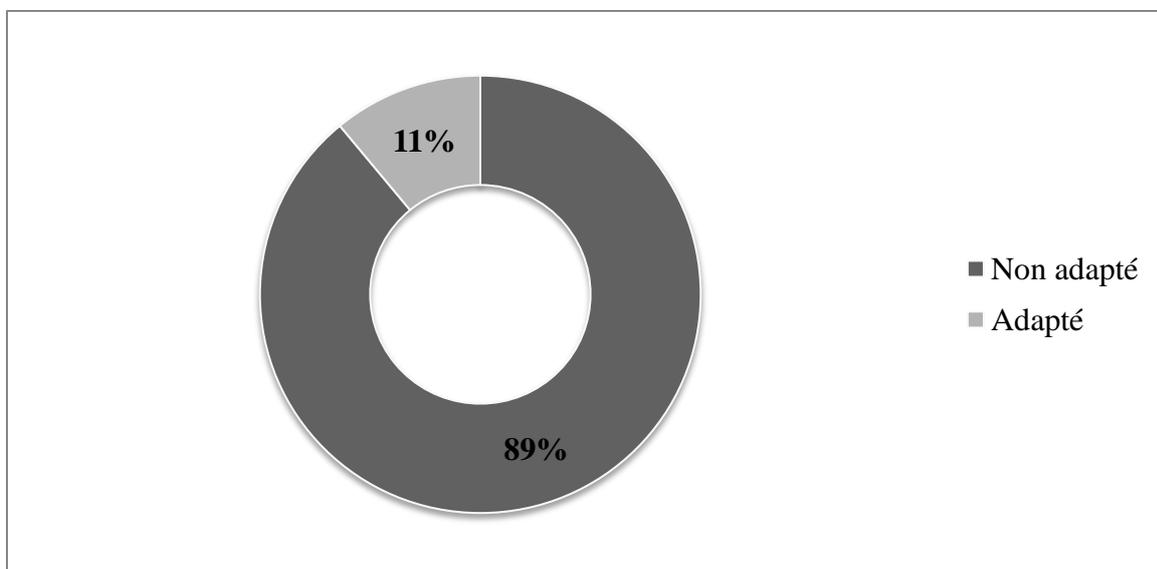


Figure 5 - Ressenti des orthophonistes réunionnais quant à l'adaptation des tests orthophoniques de langage oral à la Réunion

De plus, sur une échelle de 1 à 5 (1 étant le moins adapté, 5 le plus), la moyenne de l'adaptation des tests de langage oral se situe à 2.7 (figure 6).

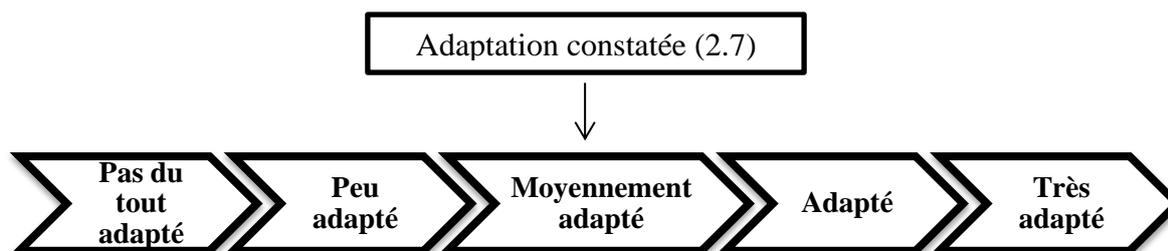


Figure 6 - Moyenne de l'adaptation des tests de langage oral à la Réunion ressentie par les orthophonistes réunionnais

Par ailleurs, les orthophonistes sont d'accord sur le fait qu'il est indispensable d'évaluer l'enfant en français, car ils sont scolarisés dans cette langue. Néanmoins, il est dommage de ne pas prendre en compte la langue maternelle.

De manière générale, les orthophonistes utilisent les tests pour avoir une idée globale du fonctionnement de l'enfant mais ils insistent sur la prudence à avoir quant à l'interprétation des résultats. Pour eux, cela permet d'avoir des repères entre enfants mais le rapport à la norme métropolitaine n'est pas pertinent.

L'étalonnage réunionnais de l'ELO de Khomsi est utilisé par certains d'entre eux et ils le trouvent plus adapté car il tient compte des caractéristiques propres à l'île.

Sur 35 orthophonistes, 18 (52%) estiment pertinent un étalonnage spécifique des tests qu'ils utilisent.

2.3.1.2 Tests orthophoniques les plus utilisés à la Réunion

En ce qui concerne les tests les plus fréquemment utilisés, 22 orthophonistes sur 35 utilisent l'ELO de Khomsi (étalonnages métropolitain et réunionnais) (soit 63 %), 10 utilisent l'EVALO (29%), 3 en utilisent d'autres (N-EEL etc. soit 8%) (Figure 7).

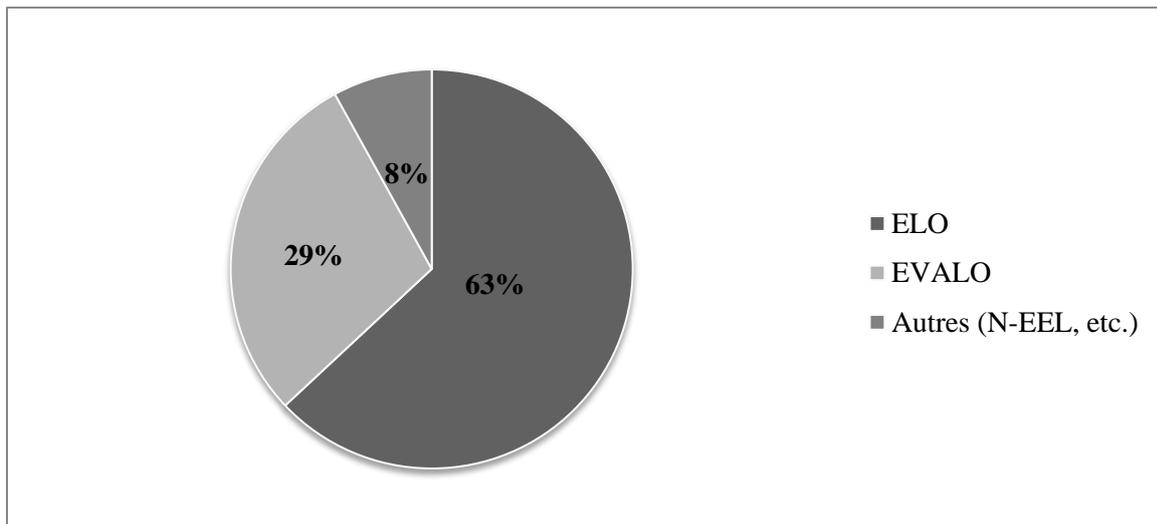


Figure 7 - Tests orthophoniques de langage oral fréquemment utilisés à la Réunion

L'ELO bénéficiant déjà d'un étalonnage spécifique à la Réunion, nous avons décidé, pour répondre aux attentes des orthophonistes que nous avons pu cerner par le biais de notre questionnaire, de nous consacrer à l'étalonnage du deuxième test de langage oral le plus utilisé à la Réunion : l'**EVALO 2-6**.

2.3.2 Hypothèses

Nous émettons donc l'hypothèse suivante : **un étalonnage réunionnais de certaines épreuves** (le choix des épreuves est détaillé dans la partie 3.2.3) **de l'EVALO 2-6 est pertinent.**

Pour cela, nous allons comparer d'une part les performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains. Si ces performances sont significativement différentes, nous étudierons la pertinence d'un étalonnage par genre dans la population réunionnaise pour aboutir à un étalonnage spécifique scientifiquement exhaustif.

3 Matériel et méthodes

3.1 Population d'étude

3.1.1 Nombre de sujets

Notre étude porte sur l'étalonnage spécifique de quelques épreuves de l'EVALO 2-6 sur la population réunionnaise « tout-venant », âgée de **4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois**. Nous avons rencontré **146 enfants réunionnais** du 27 août au 19 septembre 2012 (Tableau 4).

Nous nous sommes intéressés aux âges cités précédemment (divisés en 4 tranches d'âge, conformément à l'étalonnage initial de l'EVALO 2-6) car d'après Lebon-Eyquem (Lebon-Eyquem, 2007), l'acquisition du lexique et de la morphosyntaxe en français chez les enfants de 4 à 6 ans, qui repose en grande partie sur la capacité à discriminer les codes et à associer une langue ou une variété de langue à une situation de communication, s'avère particulièrement complexe dans le contexte réunionnais.

Nous avons donc sélectionné certaines épreuves (détaillées ci-après) de la version « Grands » de l'EVALO 2-6.

<i>Tranches d'âge</i>	<i>Âge-cible</i>	<i>Effectif total</i>	<i>Effectif de filles</i>	<i>Effectif de garçons</i>
4 ans 3 mois – 4 ans 9 mois	4 ans 6 mois	41	21	20
4 ans 9 mois – 5 ans 3 mois	5 ans	36	20	16
5 ans 3 mois – 5 ans 9 mois	5 ans 6 mois	40	22	18
5 ans 9 mois – 6 ans 3 mois	6 ans	29	12	17
	TOTAL	146	75	71
	PROPORTION	100%	51%	49%

Tableau 4 - *Effectif de l'échantillon réunionnais*

3.1.2 Critères d'inclusion et d'exclusion

Les critères d'inclusion retenus sont :

- Les enfants 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).
- Les enfants âgés de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois

Les critères d'exclusion retenus sont :

- Les enfants vivant à la Réunion depuis moins de 3 ans

3.1.3 Caractéristiques de la population d'étude

La classification des catégories socio-professionnelles en 2008 à la Réunion est différente de celle en France métropolitaine (INSEE, 2008).

Nous avons donc tenté d'obtenir un **échantillon le plus représentatif possible de la population générale réunionnaise** (figure 8), à quelques exceptions près :

- Les enfants dont les parents appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle « artisans, commerçants et chefs d'entreprise » et « cadres, professions intellectuelles supérieures » sont proportionnellement plus nombreux dans notre échantillon que dans la population réunionnaise générale, tandis que la catégorie socioprofessionnelle « ouvriers » est moins représentée dans notre échantillon
- Nous n'avons pas rencontré d'enfants de retraités (les enfants étant en bas âge)

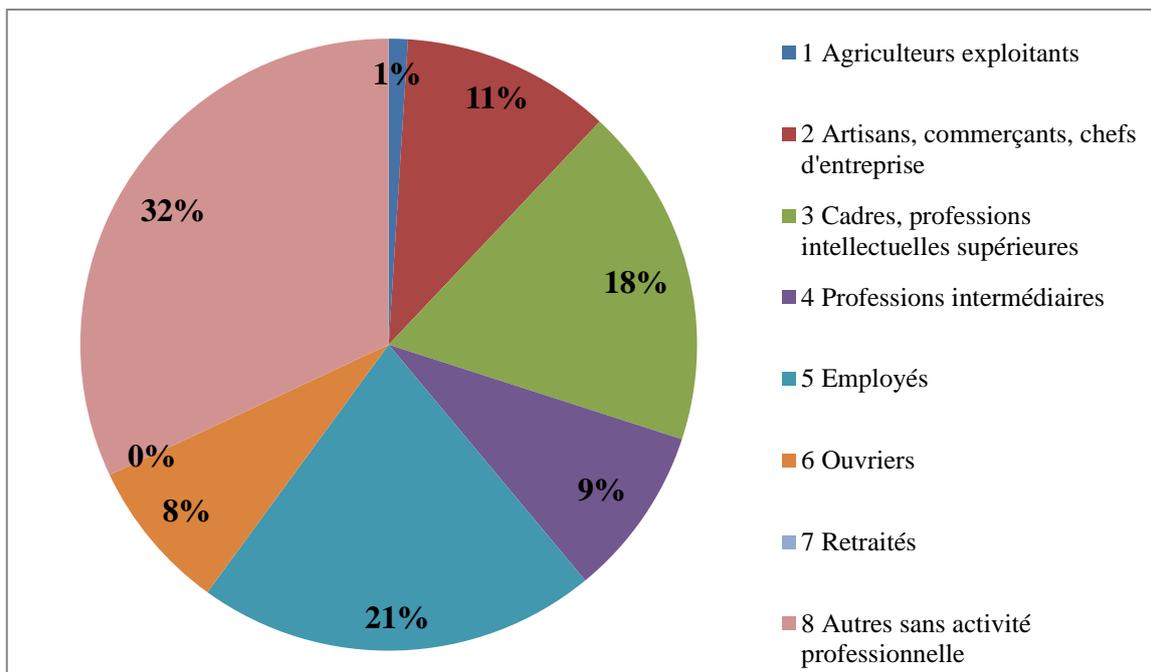


Figure 8 - Classification INSEE des catégories socio-professionnelles (CSP) de notre échantillon

Par ailleurs, les enfants que nous avons rencontrés venaient de zones géographiques différentes de l'île (figure 9).

Nous avons testé :

- 89 enfants « des bas de l'île » (Saint-André, Saint-Denis, La Possession, Le Port, Bois de Nèfles Saint-Paul), soit 61%, constituant ainsi la population des zones urbaines de l'île
- 57 enfants des « hauts de l'île » (La Montagne, Le Guillaume, Saint-Gilles Les Hauts), soit 39%, constituant la population des zones rurales de l'île

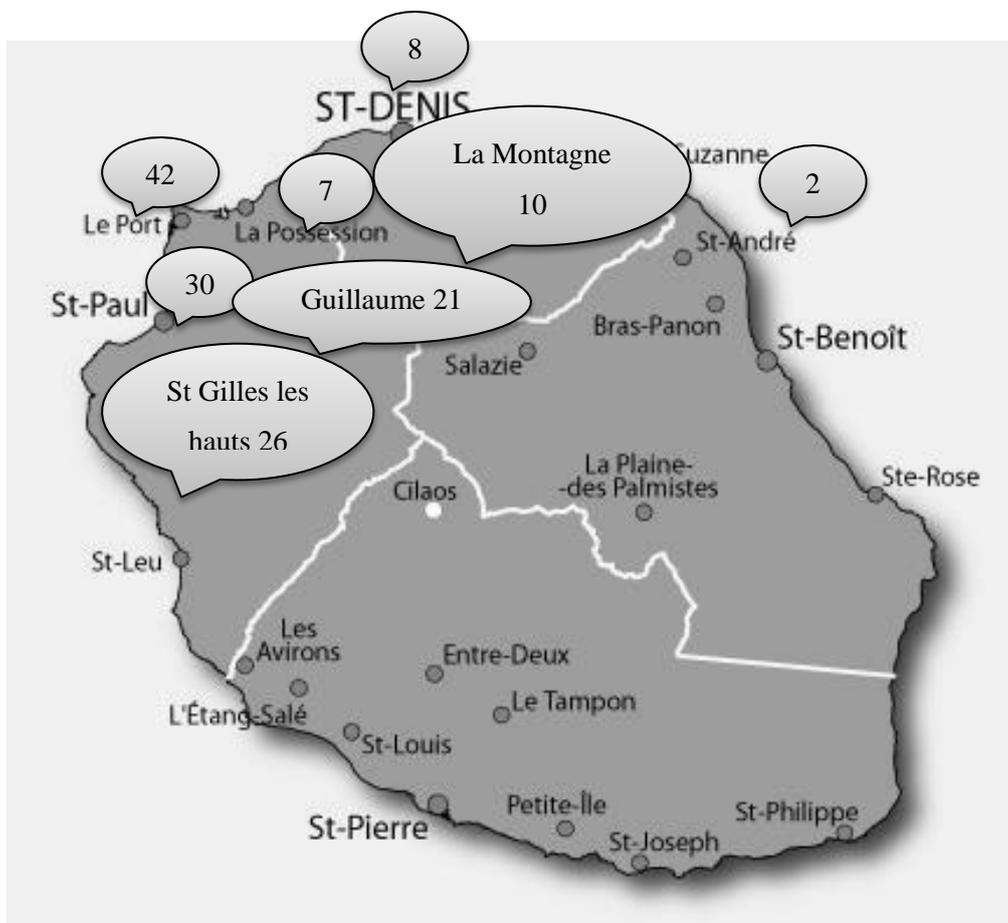


Figure 9 – Effectifs d'enfants testés par ville

3.2 Matériel

Toutes les informations méthodologiques et statistiques concernant l'EVALO 2-6 sont disponibles dans l'ouvrage suivant : « Notes théoriques, méthodologiques et statistiques » de l'EVALO 2-6 (Coquet, Ferrand, & Roustit, 2009).

3.2.1 Qu'est-ce que l'EVALO 2-6 ?

L'EVALO 2-6 est une batterie d'évaluation du développement du langage oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois. Elle a été créée par Françoise Coquet, Pierre Ferrand et Jacques Roustit en 2008.

Elle est composée de 47 épreuves indépendantes regroupant 13 domaines comme le lexique, la phonétique et la phonologie, la morphosyntaxe, etc.

Elle répond aux critères métriques d'un test (fidélité, validité, cohérence interne, sensibilité, spécificité, normalisation).

3.2.2 Comparaisons des caractéristiques des deux échantillons de population

Les caractéristiques des deux populations, mis à part l'origine géographique, les âges et les effectifs des sujets, sont assez similaires (Tableau 5).

CARACTERISTIQUES	METROPOLITAINS	REUNIONNAIS
<u>Echantillons de population</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Sujets tout-venant - Sujets relevant d'une prise en charge orthophonique 	<ul style="list-style-type: none"> - Sujets tout-venant
<u>Âge des sujets</u>	2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois	4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois
<u>Origine géographique des sujets</u>	Nord/Pas-de-Calais, Rhône/Alpes, Midi-Pyrénées et Île de France	Réunion (Nord-Ouest de l'île)
<u>Effectif des sujets</u>	880 sujets	146 sujets
<u>Ratio Filles/garçons</u>	51% de filles ; 49% de garçons	51% de filles ; 49% de garçons
<u>Niveau socioprofessionnel des parents</u>	Selon les catégories INSEE	Selon les catégories INSEE
<u>Contexte de rencontre des sujets</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Classe maternelle - Milieu familial - Crèche 	<ul style="list-style-type: none"> - Classes maternelle et primaire - Milieu familial

Tableau 5 - Comparaison des caractéristiques des deux échantillons étudiés

Les effectifs détaillés de chaque population, par sexe, âge-cible et épreuves sont consultables en Annexe 2.

3.2.3 Epreuves utilisées

D'après notre sondage, pour les orthophonistes réunionnais, trois domaines sont particulièrement inadaptés dans l'évaluation du langage oral de l'enfant réunionnais : le lexique, la phonologie et la morphosyntaxe.

Suite à ce constat, nous avons décidé de nous intéresser aux épreuves suivantes de l'EVALO 2-6, pour permettre une évaluation globale du langage de l'enfant :

- « Test phonétique »
- « Dénomination » (liste longue)
- « Répétition de logatomes »
- « Désignation à partir d'un mot » (liste longue)
- « Programmation morphosyntaxique »
- « Compréhension morphosyntaxique »

Lors de la passation des épreuves, l'ordre ci-dessus a été suivi.

Nous avons respecté les modalités d'évaluation, les consignes et les cotations de la batterie. De plus, le « test phonétique » ne fait pas l'objet d'étalonnage mais nous l'avons utilisé pour pouvoir coter les épreuves de dénomination et de répétition de logatomes.

3.3 Procédure de travail

3.3.1 Recrutement de la population

Nous avons rencontré les enfants dans les écoles maternelles et primaires ou à domicile (pour les enfants de notre entourage).

Pour rencontrer le plus d'enfants possible, nous avons décidé d'intervenir dans les écoles. Nous avons donc dû obtenir, préalablement, l'accord écrit des instances éducatives (Rectorat de la Réunion, Inspecteurs de l'Education Nationale, directeurs d'écoles, enseignants et parents d'élèves). La lettre d'autorisation d'intervention, adressée au Rectorat de la Réunion, aux Inspecteurs de l'Education Nationale et aux directeurs d'école, est consultable en Annexe 3.

Nous avons transmis aux écoles participantes un document informatif de notre étude (Annexe 4). Un questionnaire et une demande d'accord pour rencontrer les enfants, les évaluer et les filmer ont été transmis aux parents d'élèves et aux parents d'enfants rencontrés à domicile (Annexe 5).

3.3.2 Conditions de passation

Les passations des épreuves se sont déroulées dans des conditions classiques de test, durant entre 30 à 40 minutes.

Nous avons filmé la totalité des passations pour pouvoir proposer une analyse qualitative des productions, que nous présentons en discussion.

3.3.3 Contraintes de temps et de lieu

D'une part, nous avons dû faire face à un report d'une semaine de la rentrée scolaire, nous obligeant à rencontrer plus d'enfants à domicile.

D'autre part, pour être le plus représentatif possible, nous voulions constituer un panel géographiquement hétérogène, prenant en compte les écoles urbaines (les « bas » de l'île), rurales (les « hauts » de l'île) et les différents secteurs de l'île (Nord, Sud, Est, Ouest). Nous n'avons pas pu atteindre cet objectif, du fait d'un manque de temps et d'une absence d'accord du Rectorat pour intervenir dans les différents secteurs de l'île. Cependant, l'étalonnage métropolitain de l'EVALO 2-6 n'ayant pas pris en compte toutes les régions de France métropolitaine, nous ne pensons pas que ce facteur ait une influence sur nos résultats.

3.3.4 Analyses statistiques

Pour comparer les performances des deux populations, nous avons dû récolter les données brutes des sujets métropolitains (issus de l'étalonnage initial de la batterie). Certaines de ces données étant manquantes, nous avons dû effectuer l'analyse statistique des résultats à partir de deux tests paramétriques (la normalité et l'homogénéité des variances ont été vérifiées) :

- **ANOVA (analyse de la variance)** pour chaque tranche d'âge pour les scores suivants (pour lesquels nous avons les données exhaustives) : Désignation à partir d'un mot ; Log ; Programmation morphosyntaxique ; Compréhension morphosyntaxique
- **Test de Student** pour les scores suivants (pour lesquels nous n'avons pas toutes les données) : Lex 1 ; Lex total ; Ph 1 ; Ph total ; Empan de logatomes

Ces analyses ont permis de comparer d'une part les performances entre les sujets réunionnais et métropolitains, pour chaque score et chaque âge-cible. Elles nous permettent de savoir s'il y a une différence significative entre les résultats des sujets métropolitains et réunionnais.

D'autre part, nous avons comparé les résultats obtenus entre les filles et les garçons réunionnais afin d'attester ou non de la pertinence d'un étalonnage spécifique par genre dans cette population.

4 Résultats

Nous avons pour objectif de vérifier notre hypothèse générale en répondant à ces deux sous-hypothèses :

- **Sous-hypothèse n°1** : 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
- **Sous-hypothèse n°2** : 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.

Pour vérifier nos deux sous-hypothèses, nous avons effectué deux tests statistiques : l'ANOVA et le Test de Student. Nous avons obtenu une valeur de p pour chaque score d'épreuve. Statistiquement :

- Si $p < 0.05$: on conclut à une **différence significative** entre les résultats des deux populations
- Si $p > 0.05$: **le test statistique ne met pas en évidence de différence significative** entre les résultats des deux populations.

En annexes 6 et 7, vous trouverez pour chaque tranche d'âge, pour chaque population et pour chaque épreuve les données nécessaires à ces calculs (moyennes, écarts-types, valeurs de p).

4.1 Vérification de la sous-hypothèse n°1

Pour vérifier la sous-hypothèse n°1, nous avons procédé à trois analyses :

- La comparaison des performances entre les sujets réunionnais et métropolitains
- La comparaison des résultats des sujets réunionnais suivant l'étalonnage utilisé
- La comparaison des performances entre les sujets réunionnais tout-venant et les sujets métropolitains en rééducation

4.1.1 Comparaison des performances entre sujets réunionnais et métropolitains

Nous avons comparé les performances des sujets réunionnais et des métropolitains pour chaque tranche d'âge et pour chaque épreuve. Les résultats obtenus sont récapitulés dans le tableau ci-dessous (tableau 6).

Sujets réunionnais / Sujets métropolitains					
Epreuves		4 ans 6 mois	5 ans	5 ans 6 mois	6 ans
<u>Dénomination</u>	<i>Lex 1</i>	M ≠ R	M ≠ R	M ≈ R	M ≠ R
	<i>Lex total</i>	M ≠ R	M ≈ R	M ≠ R	M ≠ R
	<i>Ph 1</i>	M ≠ R	M ≈ R	M ≠ R	M ≠ R
	<i>Ph total</i>	M ≈ R	M ≈ R	M ≠ R	M ≠ R
<u>Désignation à partir d'un mot</u>		M ≠ R	M ≠ R	M ≠ R	M ≠ R
<u>Répétition de logatomes</u>	<i>Log</i>	M ≠ R	M ≠ R	M ≠ R	M ≠ R
	<i>Empan</i>	M ≈ R	M ≠ R	M ≈ R	M ≠ R
<u>Programmation morphosyntaxique</u>		M ≠ R	M ≠ R	M ≠ R	M ≠ R
<u>Compréhension morphosyntaxique</u>		M ≠ R	M ≠ R	M ≠ R	M ≠ R

Tableau 6 - Comparaison des performances des sujets réunionnais (R) et des sujets métropolitains (M) pour chaque épreuve et chaque âge-cible étudiés

Nous remarquons une **différence significative** entre les sujets réunionnais et les métropolitains dans la plupart des épreuves et des tranches d'âges. Cette différence significative est présente dans toutes les tranches d'âges pour les épreuves de « désignation à partir d'un mot », « répétition de logatomes » (Log), « programmation morphosyntaxique » et « compréhension morphosyntaxique ». Lors de l'évaluation du langage de l'enfant réunionnais, en ce qui concerne ces épreuves, il faut donc être spécifiquement vigilant dans la comparaison aux normes métropolitaines et ainsi dans l'interprétation quantitative des scores.

Par ailleurs, **la différence est significative pour toutes les épreuves pour l'âge-cible 6 ans** (figures 10 à 18). Cet élément est en accord avec l'étude de Noël (Noël, 2012), qui considère qu'il s'agit d'un « âge critique où la langue première est déstabilisée par la confrontation à la norme du français, l'apprentissage de plus en plus poussé de celui-ci et de l'écrit ».

De plus, pour chaque tranche d'âge et chaque épreuve, **les sujets métropolitains ont des scores plus élevés que les sujets réunionnais** (figures 10 à 18).

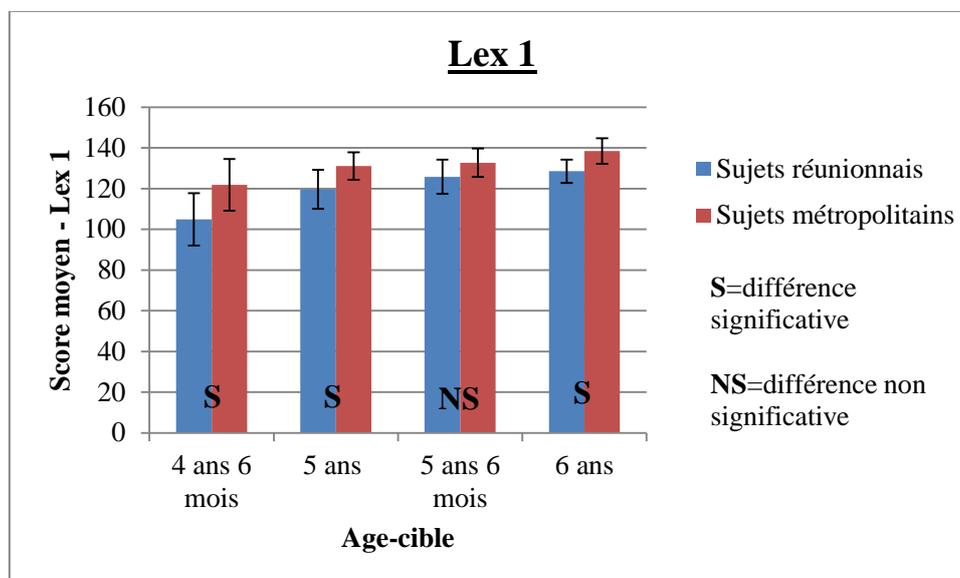


Figure 10 - Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Lex 1

Les barres d'erreurs représentées sur les figures correspondent aux écarts-types de chaque âge-cible pour chaque score.

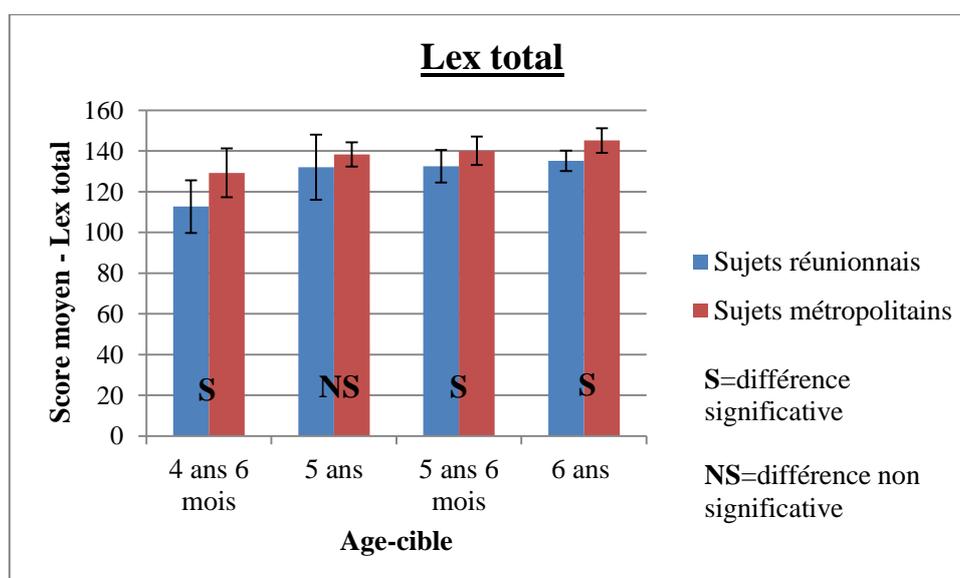


Figure 11 - Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Lex total

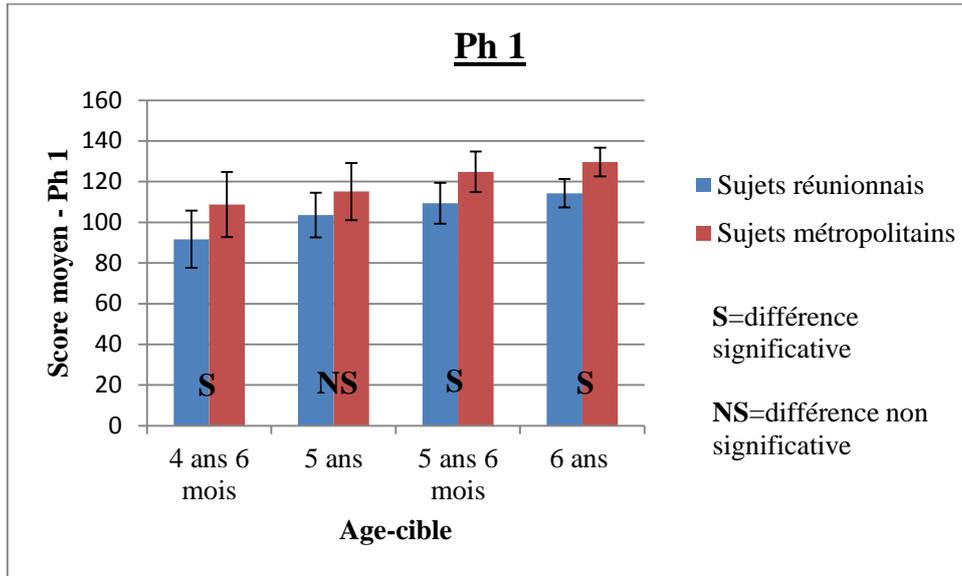


Figure 12 - Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Ph 1

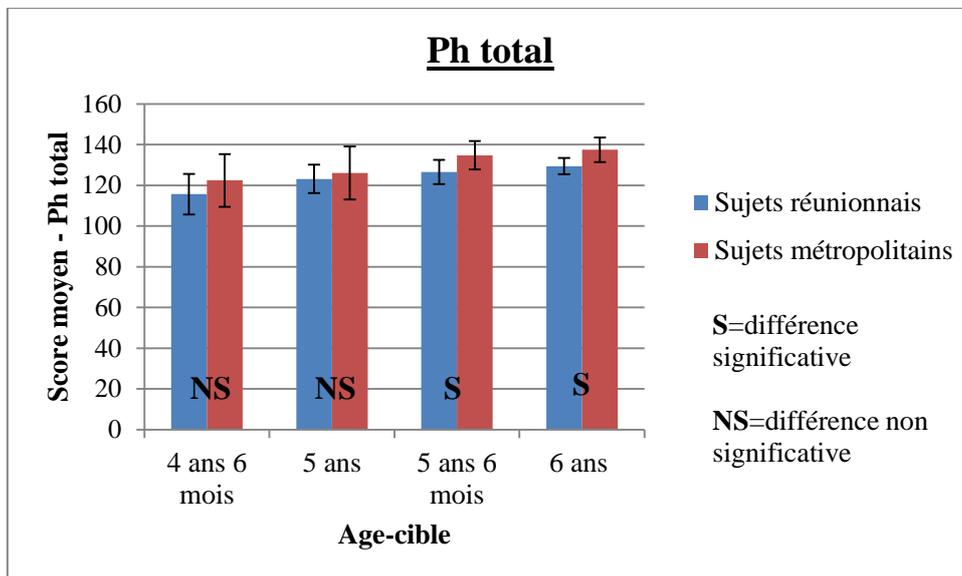


Figure 13 - Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Ph total

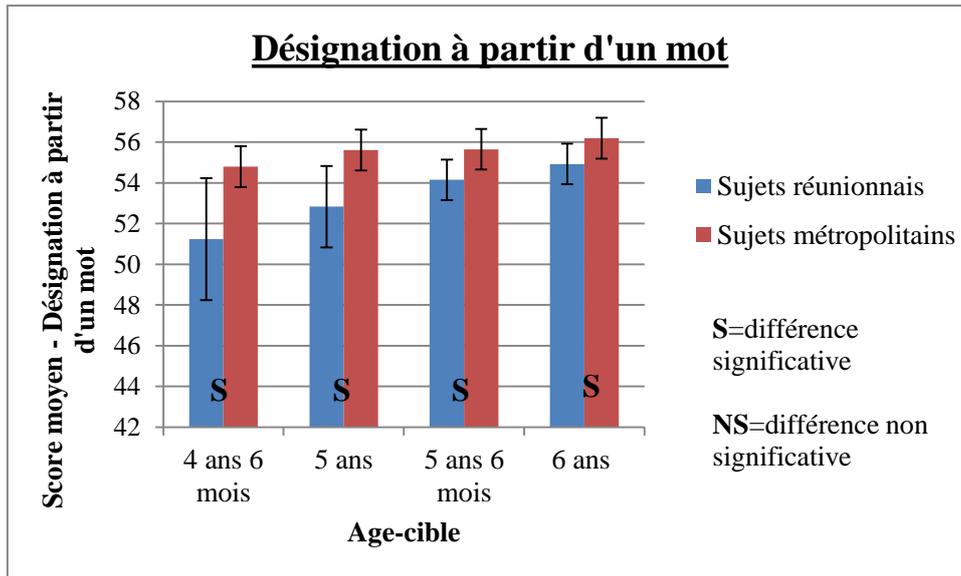


Figure 14 - Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Désignation à partir d'un mot

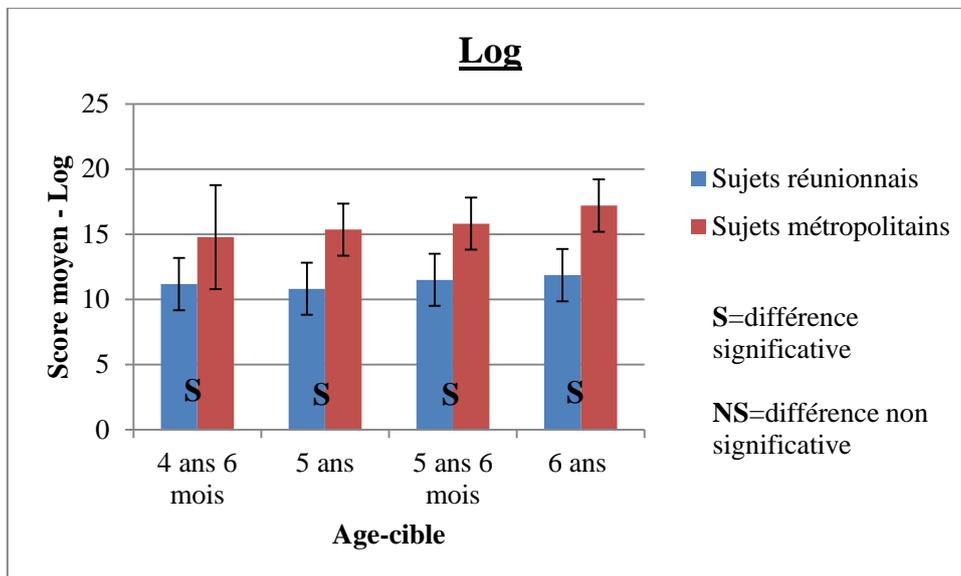


Figure 15 - Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Log

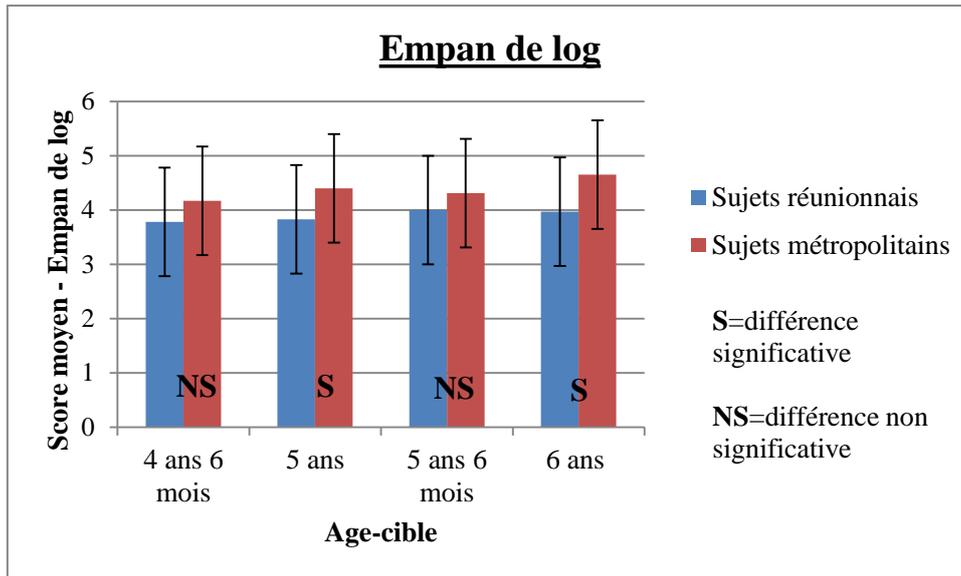


Figure 16 - Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Empan de log

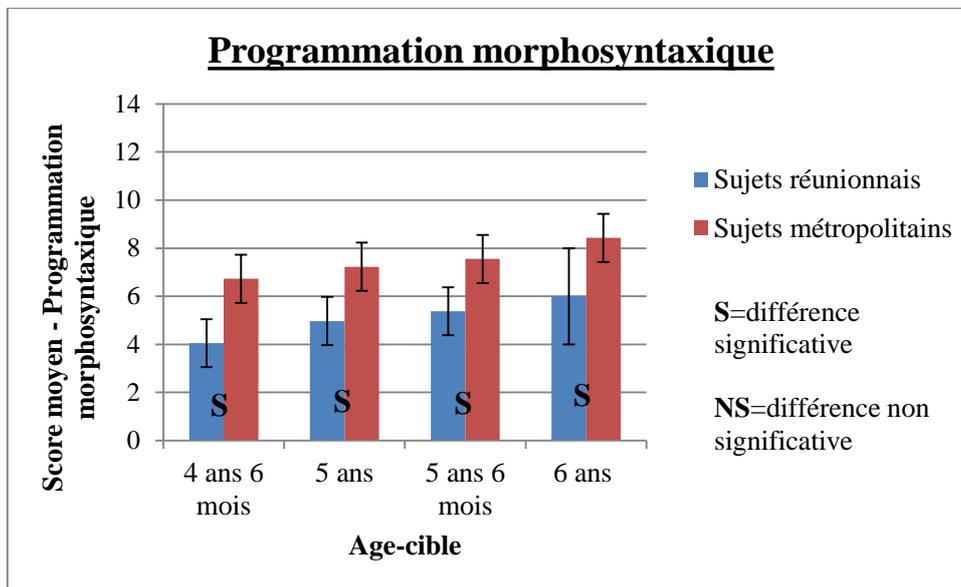


Figure 17 - Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Programmation morphosyntaxique

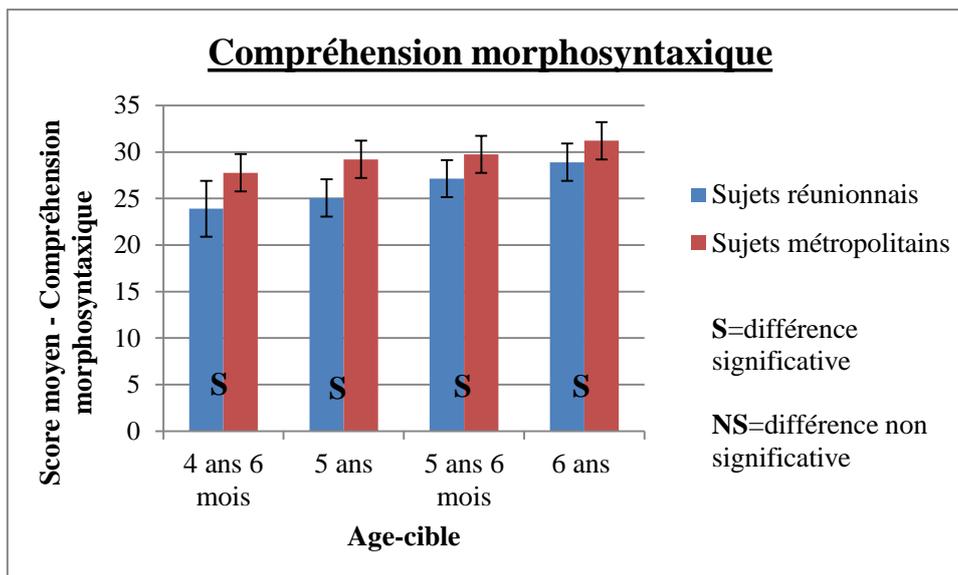


Figure 18 - Comparaison des performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains, par âge-cible, pour le score Compréhension morphosyntaxique

4.1.2 Comparaison des résultats selon l'utilisation de chaque étalonnage

Par ailleurs, nous avons comparé pour chaque épreuve, le pourcentage d'enfants ayant des scores pathologiques (inférieurs à - 2 écarts-types) avec les deux étalonnages.

Le nombre d'enfants ayant des scores pathologiques augmente considérablement lorsque ces scores sont comparés à la norme métropolitaine, donc à une norme non-spécifique (Figure 19).

Néanmoins la proportion de sujets avec des scores pathologiques est équivalente pour l'épreuve « ph total » (score correspondant à la totalité – en première intention et après étayage par la répétition - des mots produits correctement sur le plan phonologique). Ce résultat est en accord avec l'absence de différence significative observée entre les sujets réunionnais et les sujets métropolitains pour cette épreuve à 4 ans 6 mois et 5 ans.

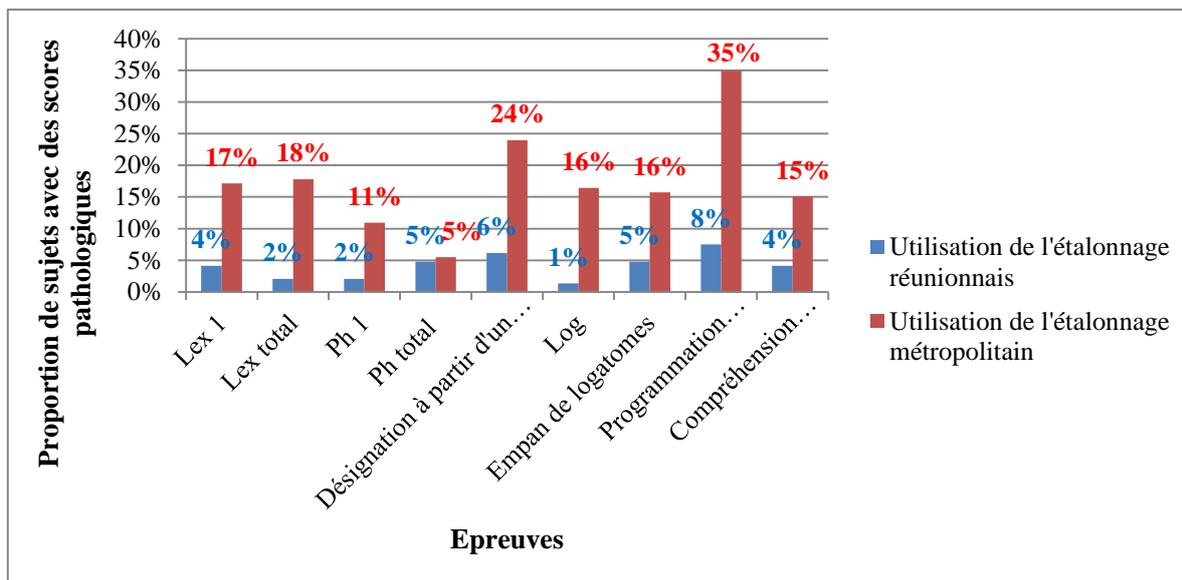


Figure 19 - Proportion de sujets réunionnais avec des scores pathologiques, dans chaque épreuve, selon l'étalonnage utilisé

4.1.3 Comparaison des performances entre sujets réunionnais et sujets métropolitains en rééducation

Lorsque nous avons comparé les performances entre les sujets réunionnais et les sujets métropolitains, nous avons remarqué que les sujets réunionnais avaient toujours des résultats inférieurs à ceux des sujets métropolitains. De plus, les pourcentages très élevés d'enfants réunionnais avec des scores pathologiques observés dans le paragraphe précédent nous ont poussés à nous demander s'il y avait une différence significative entre les performances des sujets réunionnais de notre échantillon et celles des sujets métropolitains en rééducation. Nous avons effectué le test de Student pour vérifier cette hypothèse (toutes les données –moyennes, écarts-types, effectifs- nécessaires aux calculs sont consultables en Annexe 7).

Pour toutes les tranches d'âge et la plupart des épreuves, les performances entre les sujets réunionnais et les métropolitains en rééducation ne sont pas significativement différentes (tableau 7).

D'après ces résultats, **les profils linguistiques des sujets réunionnais seraient relativement similaires à ceux des sujets métropolitains en rééducation.** Ceci est en accord avec l'augmentation importante de la proportion de sujets réunionnais avec des scores pathologiques lorsqu'on utilise l'étalonnage métropolitain.

Sujets réunionnais tout-venant / Sujets métropolitains en rééducation					
Epreuves		4 ans 6 mois	5 ans	5 ans 6 mois	6 ans
<u>Dénomination</u>	<i>Lex 1</i>	M ≈ R	M ≈ R	M ≠ R	M ≈ R
	<i>Lex total</i>	M ≈ R	M ≠ R	M ≈ R	M ≠ R
	<i>Ph 1</i>	M ≠ R	M ≈ R	M ≈ R	M ≈ R
	<i>Ph total</i>	M ≈ R	M ≈ R	M ≠ R	M ≈ R
<u>Désignation à partir d'un mot</u>		M ≈ R	M ≈ R	M ≈ R	M ≈ R
<u>Répétition de logatomes</u>	<i>Log</i>	M ≠ R	M ≈ R	M ≈ R	M ≠ R
	<i>Empan</i>	M ≈ R	M ≈ R	M ≈ R	M ≠ R
<u>Programmation morphosyntaxique</u>		M ≠ R	M ≈ R	M ≠ R	M ≈ R
<u>Compréhension morphosyntaxique</u>		M ≈ R	M ≈ R	M ≈ R	M ≠ R

Tableau 7 - Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant (R) et des sujets métropolitains en rééducation (M), pour chaque épreuve et chaque âge-cible

Par ailleurs, dans certaines épreuves (Lex 1, Ph 1, Ph total, Programmation morphosyntaxique, Compréhension morphosyntaxique), les performances des sujets métropolitains en rééducation sont supérieures à celles des sujets réunionnais pour la plupart des tranches d'âge (figures 20, 22, 23, 27 et 28).

De plus, dans la tranche d'âge 4 ans 6 mois, les sujets métropolitains en rééducation ont des scores moyens supérieurs aux sujets réunionnais tout-venant, dans toutes les épreuves (figures 20 à 28). **On peut donc penser que plus l'enfant réunionnais est jeune, plus son profil linguistique s'apparente à celui d'un enfant métropolitain en rééducation.**

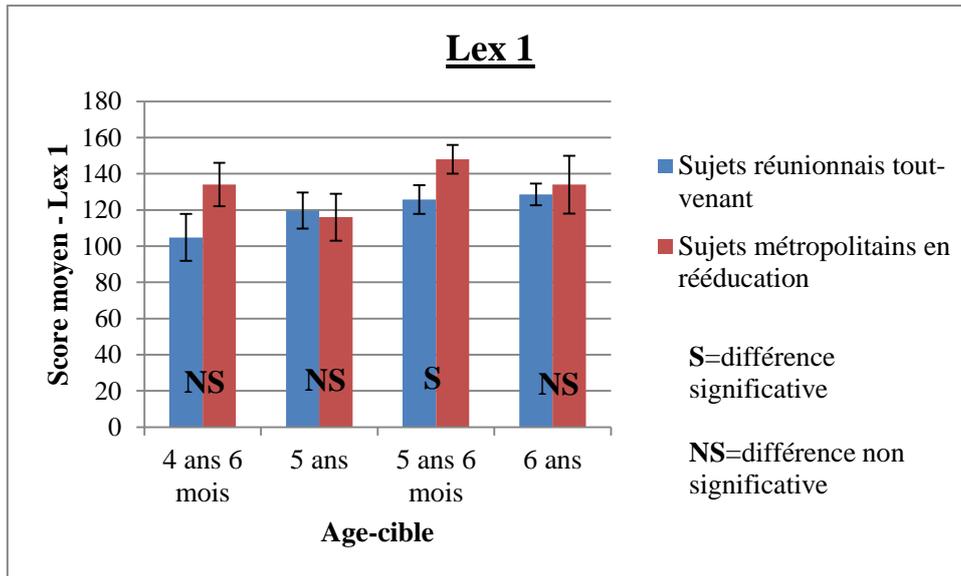


Figure 20 - Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Lex 1

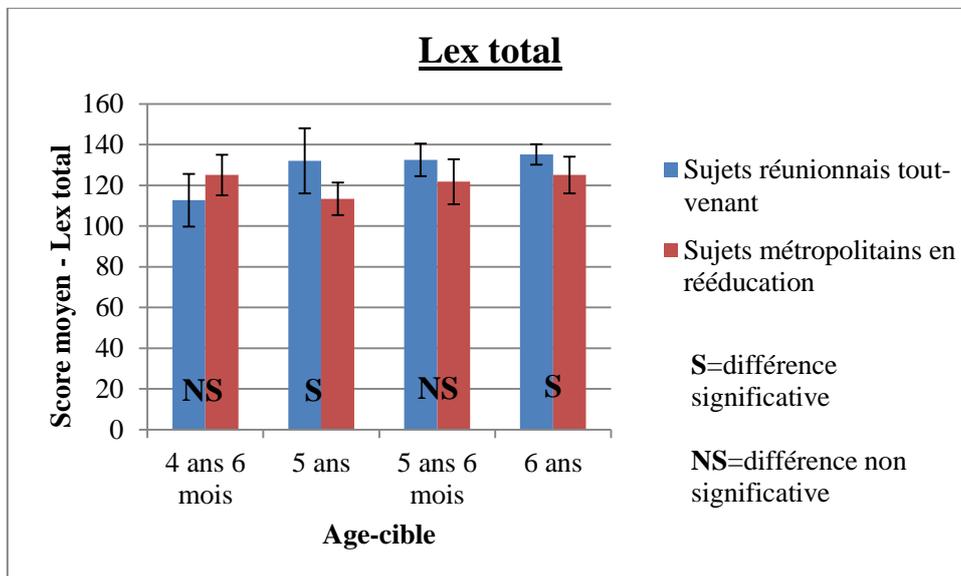


Figure 21 - Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Lex total

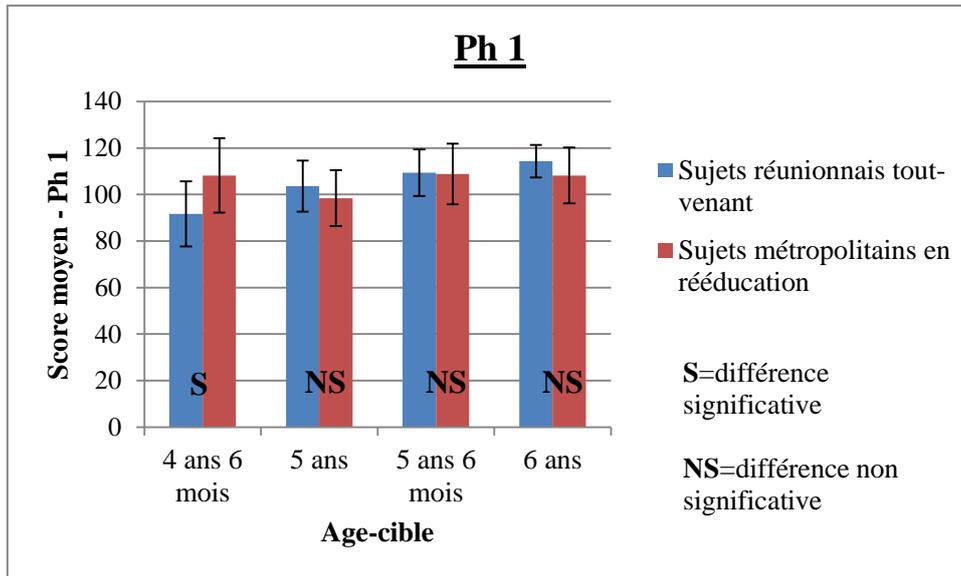


Figure 22 - Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Ph 1

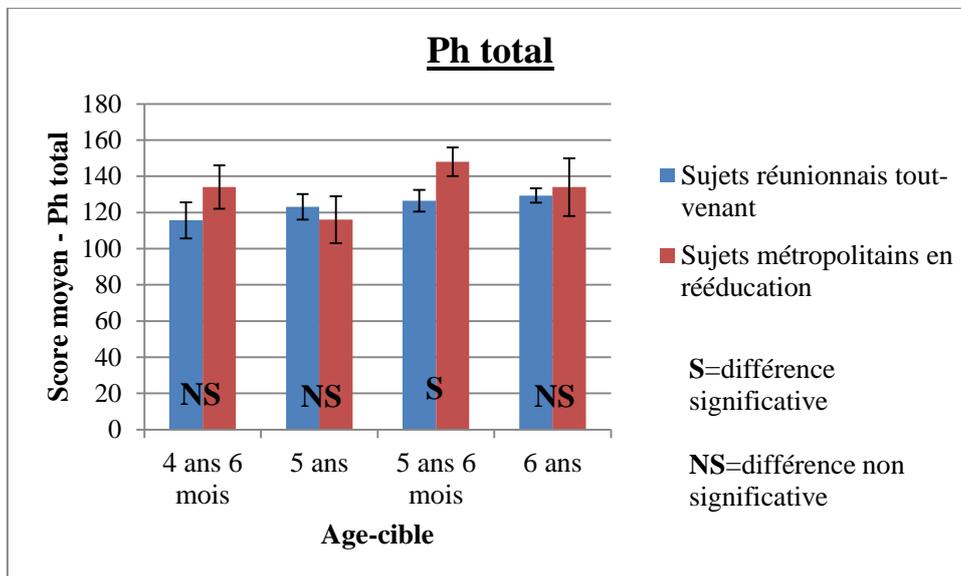


Figure 23 - Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Ph total

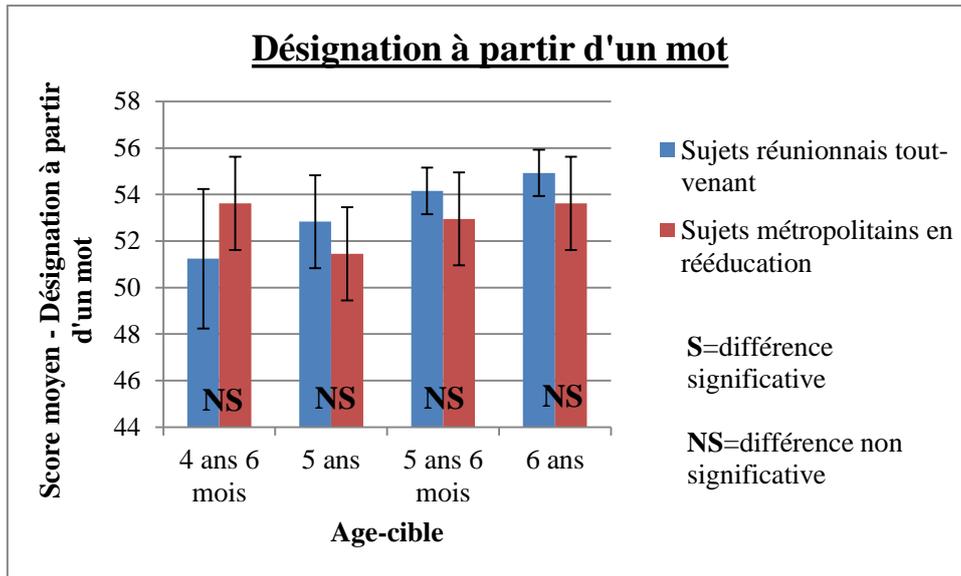


Figure 24 - Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Désignation à partir d'un mot

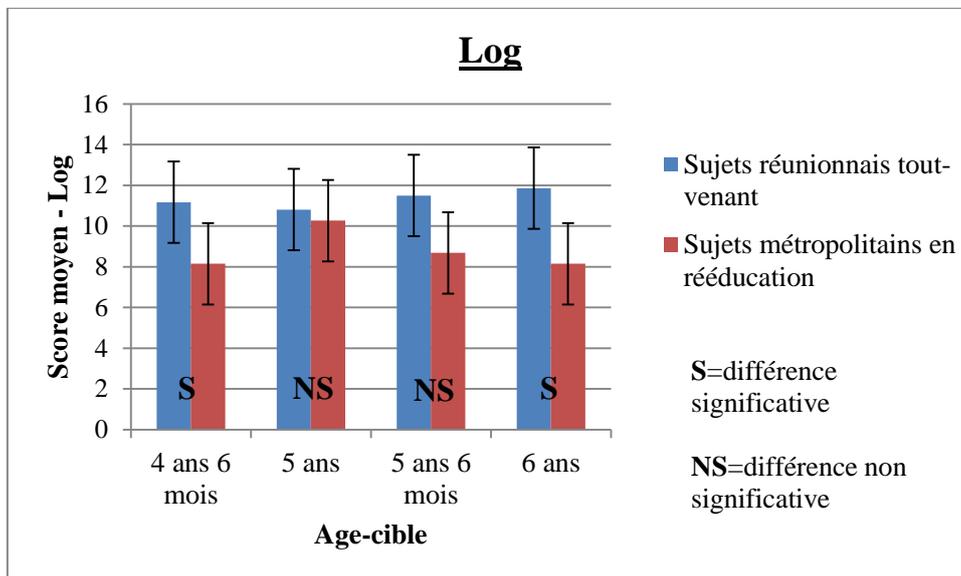


Figure 25 - Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Log

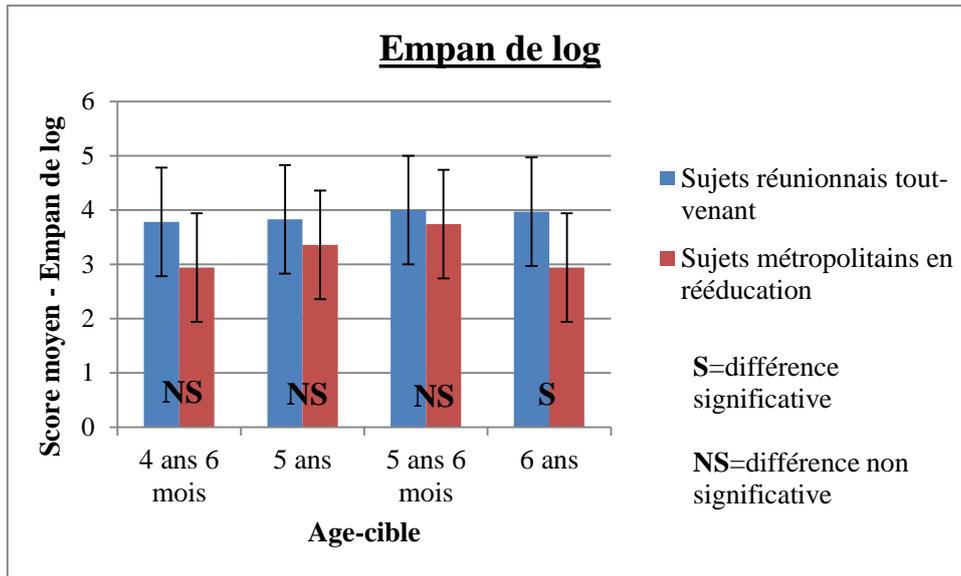


Figure 26 - Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Empan de log

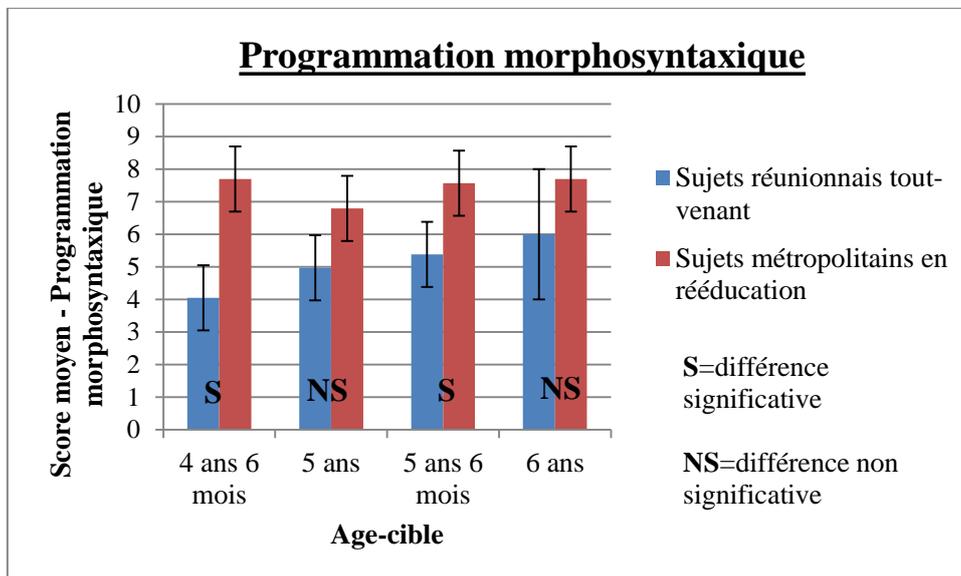


Figure 27 - Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Programmation morphosyntaxique

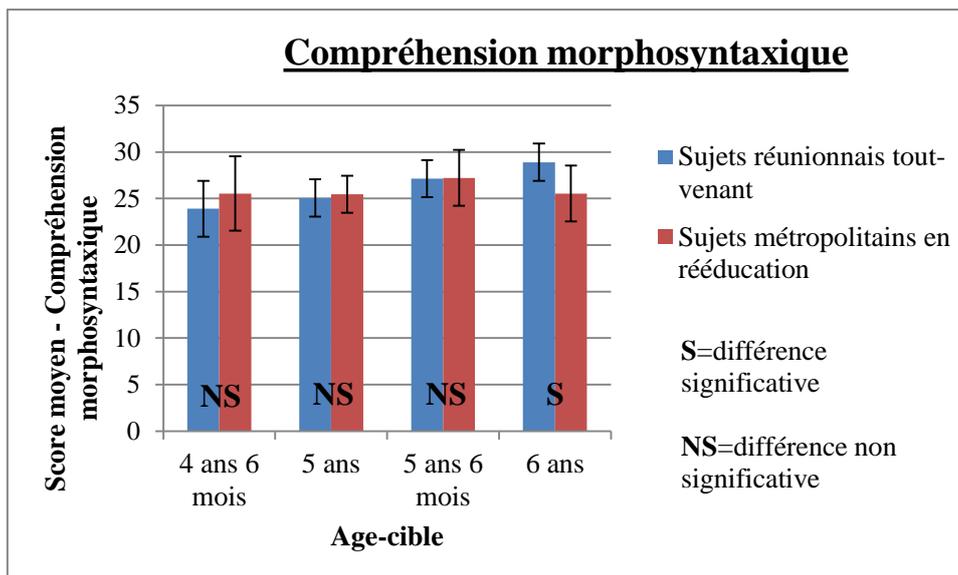


Figure 28 - Comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, par âge-cible, pour le score Compréhension morphosyntaxique

4.1.4 Résumé des résultats obtenus pour la sous-hypothèse n°1

Premièrement, nous observons des différences significatives entre les sujets réunionnais et les sujets métropolitains pour la plupart des épreuves et des tranches d'âge.

Deuxièmement, nous observons que, lors de l'utilisation de l'étalonnage métropolitain (non-spécifique), la proportion de sujets dits « pathologiques » augmente de façon importante pour toutes les épreuves et les tranches d'âges.

Enfin, les performances entre les sujets réunionnais tout-venant et les sujets métropolitains en rééducation ne sont pas, pour la plupart des épreuves et des tranches d'âge, significativement différentes. Cette remarque est primordiale dans la prise en compte de la spécificité linguistique de la Réunion dans l'évaluation et la prise en charge de l'enfant réunionnais. L'utilisation de normes réunionnaises est alors d'autant plus légitimée.

Nos résultats sont donc en faveur d'un étalonnage réunionnais de l'ÉVALO 2-6.

La sous-hypothèse n°1 est validée.

4.2 Vérification de la sous-hypothèse n°2

Pour aller au bout de cette démarche d'étalonnage spécifique, nous avons donc voulu savoir si cet étalonnage devait être différent entre les garçons réunionnais et les filles réunionnaises, pour chaque tranche d'âge et chaque épreuve.

Toutes les données nécessaires à ces calculs (moyennes, écarts-types, effectifs, valeurs de p) sont consultables en Annexe 6.

Nous obtenons une absence de différence significative entre les filles réunionnaises et les garçons réunionnais dans la plupart des tranches d'âges et des épreuves étudiées (Tableau 8). Un étalonnage spécifique par genre n'est donc pas pertinent, comme pour l'étalonnage initial de l'EVALO 2-6.

La sous-hypothèse n°2 est invalidée.

Sous-hypothèse n°2					
Epreuves		4 ans 6 mois	5 ans	5 ans 6 mois	6 ans
<u>Dénomination</u>	<i>Lex 1</i>	F ≠ G	F ≈ G	F ≈ G	F ≈ G
	<i>Lex total</i>	F ≠ G	F ≈ G	F ≈ G	F ≈ G
	<i>Ph 1</i>	F ≠ G	F ≈ G	F ≈ G	F ≈ G
	<i>Ph total</i>	F ≈ G	F ≈ G	F ≈ G	F ≈ G
<u>Désignation à partir d'un mot</u>		F ≈ G	F ≈ G	F ≈ G	F ≈ G
<u>Répétition de logatomes</u>	<i>Log</i>	F ≈ G	F ≈ G	F ≈ G	F ≠ G
	<i>Empan</i>	F ≈ G	F ≈ G	F ≈ G	F ≈ G
<u>Programmation morphosyntaxique</u>		F ≈ G	F ≈ G	F ≈ G	F ≈ G
<u>Compréhension morphosyntaxique</u>		F ≈ G	F ≈ G	F ≈ G	F ≈ G

Tableau 8 - Comparaison des performances des filles réunionnaises (F) et des garçons réunionnais (G), pour chaque âge-cible et chaque épreuve

4.3 Création de tableaux d'étalonnage spécifiques à la population réunionnaise

A partir des données recueillies auprès de la population réunionnaise, nous proposons un tableau d'étalonnage pour chaque score d'épreuves, regroupant les quatre âges-cibles étudiés (annexe 8). Ces tableaux sont volontairement similaires, hormis leurs données numériques, à

ceux de l'étalonnage initial de l'EVALO 2-6. Ils indiquent des valeurs de référence quantitatives (moyennes et écarts-types) auxquelles les orthophonistes pourront se référer à la Réunion, pour l'évaluation du langage oral de l'enfant lors de l'utilisation de cette batterie.

5 Discussion

5.1 Rappel des hypothèses de départ

Après avoir constaté que la situation sociolinguistique de la Réunion était différente de celle de la France métropolitaine, nous avons émis l'hypothèse qu'un étalonnage spécifique des épreuves de l'ÉVALO 2-6 (lexique, phonologie et morphosyntaxe sur les versants expressif et réceptif) pour des enfants de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois serait pertinent.

Nous avons donc comparé quantitativement les performances des sujets réunionnais et des sujets métropolitains dans ces épreuves.

- Les résultats montrent, pour la plupart des épreuves et des tranches d'âge, des performances significativement différentes entre les deux populations. Les scores sont toujours plus élevés pour les sujets métropolitains.
- De plus, le nombre de sujets réunionnais obtenant des scores pathologiques (inférieurs à - 2 écarts-types) est beaucoup plus important lorsqu'on utilise l'étalonnage initial (métropolitain) que lorsqu'on utilise l'étalonnage réunionnais.
- Ainsi, l'utilisation d'un étalonnage non spécifique (dans notre cas, l'étalonnage métropolitain), implique les phénomènes de **sur-identification de sujets ayant des scores pathologiques**, comme le suggéraient Bedore et Peña (Bedore & Peña, 2008). Cet élément est corrélé avec notre comparaison des performances des sujets réunionnais tout-venant et des sujets métropolitains en rééducation, qui ont des résultats similaires pour la plupart des épreuves et des tranches d'âges.
- Cependant, un étalonnage par genre n'est pas pertinent, du fait d'une absence de différences significatives entre les filles réunionnaises et les garçons réunionnais.

Ces résultats sont donc en faveur d'un étalonnage réunionnais de ces épreuves, que nous proposons en Annexe 8. Les différences étant présentes dans toutes les épreuves et les tranches d'âge, nous avons choisi de proposer un étalonnage de toutes les épreuves étudiées dans toutes les tranches d'âge, même si les différences entre les deux populations ne sont pas toujours significatives.

Notre hypothèse générale est validée.

Nos résultats sont en accord avec l'affirmation de J. Grégoire qui insistait sur l'invalidation des normes des tests sur des populations n'ayant pas appartenu à la population d'étalonnage de ces tests (Grégoire, 2011).

5.2 Interprétation des résultats

Les différences de résultats observées entre les deux populations étudiées touchent tous les domaines explorés : le lexique, la phonologie et la morphosyntaxe, sur les versants expressif et réceptif. Nous émettons plusieurs hypothèses explicatives :

- Une inadaptation culturelle de certains items
- Des différences socio-économiques entre les deux populations
- Des différences linguistiques entre les deux populations

5.2.1 Une inadaptation culturelle

Certains items semblent culturellement inadaptés :

- Dans l'épreuve de « dénomination » : l'item « cerise » est échoué à 40% (63% des sujets d'âge-cible 4 ans 6 mois l'échouent), dont 78% qui produisent les mots « pomme », « tomate » ou « letchi ».
- Dans l'épreuve de « désignation à partir d'un mot » : l'item « cerisier » est échoué à 73%.

A l'heure actuelle, nous n'avons pas de listes de fréquence lexicale pour le créole. On ne sait donc rien de l'adaptation du contenu linguistique des épreuves. **Ces items que l'on suppose « problématiques » sont néanmoins rares dans les épreuves étudiées et ne peuvent expliquer à eux-seuls les différences significatives observées entre les deux populations.**

5.2.2 Les différences socio-économiques

Nous avons respecté la représentativité des catégories socio-professionnelles de la population réunionnaise dans notre échantillon. Ainsi, la proportion de parents d'enfants appartenant à la catégorie socio-professionnelle 8 (autres sans activité professionnelle) est augmentée de 30

points dans notre population par rapport à la population de l'étalonnage initial de l'EVALO 2-6 (32% contre 2%).

Ces différences socio-économiques peuvent peut-être avoir des conséquences sur le niveau langagier des sujets de l'échantillon.

5.2.3 Les différences linguistiques

Les deux populations étudiées évoluent dans des contextes linguistiques différents : les sujets réunionnais dans un contexte interlectal et les sujets métropolitains dans un contexte « monolingue » pour la plupart d'entre eux.

La coexistence de deux langues peut engendrer des « décalages » d'acquisition dans le développement langagier de l'enfant. Cet élément peut expliquer les différences de scores observées dans les différentes épreuves, comme le lexique, par exemple, qui peut être distribué dans les deux langues et donc quantitativement divisé par deux lorsqu'on évalue une seule langue (Sanson, 2007).

De plus, le contexte interlectal, impliquant un mélange quotidien du français et du créole réunionnais, peut également expliquer certaines différences notables. En effet, après avoir analysé qualitativement les productions des enfants, nous remarquons dans la plupart des épreuves des influences inter-linguistiques importantes qui se caractérisent par des marques du créole réunionnais dans les productions en français. Ces éléments sont en corrélation avec les travaux de Prudent (Prudent, 2006).

Par exemple, dans les épreuves lexicales, certains items sont produits dans leur homologue créole :

- Sur le versant expressif (épreuve de dénomination) :
 - L'item « tarte » est dénommé « gâteau » à 47%
 - L'item « cueille » est dénommé « prend » ou « ramasse » à 43%
 - L'item « lance » est dénommé « jette » ou « envoie » à 32%
 - L'item « route » est dénommé « chemin » à 23%

- Sur le versant réceptif (épreuve de désignation à partir d'un mot) :
 - o L'item « gâteau » est désigné « tarte » à 14%

Dans le domaine phonologique, les erreurs observées dans les épreuves de dénomination et de répétition de logatomes se caractérisent par des marques phonologiques du créole réunionnais :

- Des simplifications de groupes consonantiques :
 - o /souf/ pour « souffle »
 - o /arb/ pour « arbre »
 - o /heb/ pour « herbe »
 - o /fotikavur/ pour « fostikavur »
 - o /mandunalo/ pour « mandurnalo »
- Des élisions segmentales :
 - o /fleu/ pour « fleur »
 - o /ceri/ pour « cerise »
 - o /kri/ pour « écrit »
 - o /sartaldi/ pour « essartaldi »
- Des épenthèses (ou ajouts) segmentales :
 - o « un lescargot »
 - o « un lauto »
 - o « un zoeuf »
 - o « un zwazo »
- Des métathèses (inversions) :
 - o /plubalgoritel/ pour « pulblagoritel »
- Des nasalisations :
 - o /gontrin/ pour « gontra »

De plus, les productions de mots et de logatomes se caractérisent par des substitutions phonémiques malgré une absence de trouble articulo-phonatoire :

- Des substitutions de /ʃ/ en /s/ :
 - o /sorkoutan/ (chorkoutan)
 - o /sampignon/ (champignon)

- /sez/ (chaise)
- Des substitutions de /ʒ/ en /z/ :
 - /etazer/ (étagère)
 - /garaz/ (garage)

Parmi tous les sujets testés, 54% ont au moins 5 erreurs phonologiques de types « marques du créole réunionnais ».

Dans le domaine morphosyntaxique, les versants expressif et réceptif se caractérisent également par des erreurs marquées par la grammaire du créole réunionnais :

- L'absence de flexion verbale :
 - « marcher » pour « marche »
 - « dort » pour « dorment » (épreuve de programmation morphosyntaxique)
 - Absence de distinction entre « dort » et « dorment » dans l'épreuve de compréhension morphosyntaxique
- L'indifférenciation du genre pronominal :
 - Les pronoms « elle » et « il » sont souvent remplacés par « li »
 - Les pronoms COD « la » et « le » sont indifférenciés dans l'épreuve de compréhension morphosyntaxique (« fais-LA marcher » ; « fais-LE sauter »)
 - L'absence d'accord des adjectifs (dans l'épreuve de programmation morphosyntaxique : « Oh, la dame est bien habillée elle est... BELLE »)
- Les erreurs de genre nominal impliquant des erreurs de flexion nominale
 - Un souris
 - Une arbre
 - Une zoeuf
 - Une chien (« Regarde, c'est une maman, c'est une... CHIENNE »)

Nous observons également des productions mélangeantes :

- Truc pour trapé le jus (dénomination de « louche »)
- Eléments soulignés en français ; éléments en gras en **créole réunionnais**

Ainsi que des productions totalement en créole, malgré la conscience de l'utilisation du français pour le test :

- **Li batay** (dénomination de « saute »)
- **Li cachette** (épreuve de programmation morphosyntaxique : « La fille EST CACHEE PAR le garçon »)

Cette analyse qualitative est en accord avec le ressenti des orthophonistes réunionnais récolté dans notre sondage préliminaire. **Lors de la prise en compte qualitative de ces éléments, qui sont des caractéristiques de retards ou troubles du langage, la pose de diagnostic devient problématique.**

La notion de norme est alors remise en cause : comme le souligne Bazin-Ravaloson (2004), **lorsqu'on évalue un enfant au regard de normes métropolitaines, on évalue certes son niveau de langage mais également son niveau de langue.** Les difficultés que l'on peut alors observer à partir de normes non-spécifiques sont-elles le reflet de difficultés de langage ou plutôt de difficultés dans une des langues de l'enfant – langue qui est encore en cours d'acquisition - ?

5.3 Comparaison avec l'étalonnage réunionnais de l'ELO

Les résultats obtenus dans notre étude sont en adéquation avec les résultats de l'étalonnage spécifique de l'ELO de Khomsi à la Réunion (Mercier, Hamon, ELO-SORR, & ERU25, 2012), mis à part ceux concernant l'épreuve de répétition de mots, que l'on pourrait au premier abord faire correspondre à notre épreuve de répétition de logatomes dans l'EVALO 2-6. Par ailleurs, l'épreuve de répétition de mots de l'ELO est facilitée par le contexte sémantique, donc souvent moins chutée que la répétition de logatomes, requérant à la fois des capacités mnésiques et phonologiques.

L'équipe du SORR avait alors émis l'hypothèse que la quantité importante de testeurs (dont certains étaient monolingues français) avait engendré une variabilité des perceptions des erreurs phonologiques (notamment au niveau du /r/ créole). Nous nous basons sur cette hypothèse pour supposer que les perceptions phonologiques ne pouvaient être différentes pour notre étalonnage (du fait d'un seul et même testeur bilingue français-créole).

5.4 Apports en orthophonie

Nous considérons que **l'étalonnage spécifique que nous proposons est fiable**, du fait du nombre conséquent de sujets dans l'échantillon.

Il permet de comparer l'enfant réunionnais à une norme adaptée. Cela devrait permettre l'affinage des diagnostics posés dans les cabinets orthophoniques réunionnais et ainsi une meilleure adaptation des axes de prise en charge si celle-ci est requise.

5.5 Limites et perspectives de la recherche

5.5.1 Limites

Les épreuves de morphosyntaxe étant globalement très chutées, **la sensibilité de l'étalonnage spécifique de ces épreuves est remise en cause** : en effet, pour l'épreuve de compréhension morphosyntaxique (épreuve considérée comme simple), si un sujet ne produit que la moitié des bonnes réponses, son score reste supérieur à - 2 écarts-types (à 4 ans 6 mois). Pour l'épreuve de programmation morphosyntaxique, un sujet peut n'avoir que 3 bonnes réponses sur 14 et se situer à - 1 écart-type uniquement. Il est alors important de ne pas utiliser ces épreuves seules, en les complétant par exemple par une analyse qualitative des productions de l'enfant.

Par ailleurs, **la question de la « norme » reste problématique** : les recherches scientifiques ne permettent pas, à ce jour, de distinguer grâce à des repères précis, le développement bilingue normal du développement bilingue pathologique. Chez les enfants que nous avons testés, comment être sûr que les erreurs observées étaient d'ordre interlectal et non d'ordre pathologique ? Comment être certain que notre étalonnage, à lui-seul, n'engendrera pas de phénomènes de sous-identification (faux-négatifs) ? C'est pourquoi il est important de garder en tête que la comparaison aux normes réunionnaises que nous proposons ici ne doit pas constituer l'unique facette du diagnostic mais qu'il doit être complété par d'autres éléments comme une analyse linguistique des productions de l'enfant, ou par exemple l'utilisation du questionnaire parental d'Audrey Noël afin de connaître les compétences en L1 en situation

familiale d'après les parents, les représentations familiales des langues de l'enfant, sa langue dominante, etc. (Noël, 2011). Comme le souligne Alexandre Klein :

« La distinction du normal et du pathologique, si elle ne repose pas sur une norme biologique stricte analytiquement déterminée, ne peut donc être que qualitative, globale, et se jauge à l'aune de l'existence individuelle du sujet » (Klein, 2011)

5.5.2 Perspectives

Malgré tout, notre étalonnage réunionnais permet de mieux appréhender le fonctionnement langagier des enfants réunionnais en le comparant à la norme dans laquelle il évolue.

Par ailleurs, **les domaines que nous avons ciblés dans notre étalonnage** (lexique, morphosyntaxe) **n'ont pas pu être étalonnés de façon complète**. Les autres épreuves (« lexique induit », « lexique-mise en réseaux », « comportements sémiotiques à partir d'image », etc.) de ces domaines pourraient faire l'objet d'un étalonnage réunionnais.

Nous pensons également **qu'il serait intéressant d'étalonner des tests de langage oral existants au-delà du CE1 pour étudier l'influence du langage écrit sur les capacités morphosyntaxiques de l'enfant réunionnais**. Le support écrit va-t-il permettre aux capacités morphosyntaxiques de se stabiliser ?

Au-delà des étalonnages spécifiques de tests de langage, **des outils d'évaluation de langage oral pourraient être créés à la Réunion, permettant ainsi de proposer des items locaux** (images adaptées, étude autour des types de réponses acceptées, etc.), qui seraient donc plus proches de leur vie quotidienne.

Enfin, il serait intéressant de **comparer les performances entre les sujets réunionnais de notre étalonnage** (venant de classes où la scolarisation se fait uniquement en français) **à ceux scolarisés dans des classes « bilingues »** (en 2010, l'Académie de la Réunion comptait 20 classes bilingues). En effet, dans ces classes, les temps d'exposition au français et au créole sont répartis selon les matières abordées. On peut alors émettre l'hypothèse que dans ces classes bilingues, l'insécurité linguistique dont parle Calvet (2002, cité par Mercier, Hamon, ELO-SORR, & 25, 2012) est moindre. La conscience d'utilisation des deux langues est alors

plus développée, engendrant une plus grande capacité à discriminer les codes. Or, cette fonction influe, d'après les travaux de Lebon-Eyquem (Lebon-Eyquem, 2007), sur le développement du lexique et de la morphosyntaxe. Les enfants des classes bilingues auraient-ils alors des performances équivalentes à celles des enfants métropolitains ?

6 Conclusion

Après avoir constaté que la situation sociolinguistique de la Réunion était singulière, nous avons pour objectif d'attester de la pertinence d'un étalonnage réunionnais des épreuves de lexique, phonologie et morphosyntaxe sur les versants expressif et réceptif, de l'EVALO 2-6, chez les enfants de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois.

Pour cela, nous avons comparé les performances de sujets réunionnais et métropolitains à ces épreuves.

Nos résultats ont montré que les scores obtenus entre les deux populations étaient significativement différents, pour la plupart des épreuves et des tranches d'âge. Ainsi, les normes langagières de chaque population sont différentes. Autrement dit, l'utilisation de normes non-spécifiques à la Réunion aboutit à l'augmentation de diagnostics des sujets pathologiques. Notre hypothèse est donc validée : un étalonnage réunionnais des épreuves de l'EVALO 2-6 est pertinent.

Nous émettons l'hypothèse que la spécificité linguistique de la Réunion, s'apparentant à un macrosystème où les mélanges entre le français et le créole sont quotidiens, peut expliquer ces résultats. En effet, ces mélanges, bien que considérés comme « normaux » dans le contexte réunionnais, peuvent devenir pathologiques au regard de normes métropolitaines.

Bien que l'étalonnage réunionnais que nous proposons dans notre étude nous semble valide du fait du nombre conséquent de participants à l'étude, celui des épreuves de morphosyntaxe nous semble moins sensible et est donc à considérer avec précaution. Il est donc important, si ce n'est indispensable, d'utiliser des outils complémentaires (comme le questionnaire parental, etc.) pour le diagnostic de retard ou trouble du langage oral de l'enfant réunionnais.

L'étalonnage spécifique des épreuves étudiées, que nous transmettrons aux orthophonistes réunionnais par le biais du SORR, devrait permettre une meilleure évaluation de l'enfant réunionnais. D'autres étalonnages spécifiques sur d'autres tranches d'âge ou épreuves, voire la création d'outils locaux seraient certes les bienvenus à la Réunion mais également dans les régions où plusieurs langues coexistent quotidiennement (les Antilles, la Suisse, etc.).

7 Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. La découverte.
- Bardyn, N., & Martin, C. (2012). Variables prédictives de la récupération chez cinq patients aphasiques bilingues tardifs. *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* (pp. 253-292). Paris: Ortho Edition.
- 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 non publié*. La Réunion: 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.
- Béland, R., & Mimouni, Z. (2012). Labbel : un logiciel pour l'évaluation cognitive du langage pour les patients arabophones. *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* (pp. 343-359). Paris: Ortho Edition.
- Bijeljac, R. (2000). Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. Dans M. Kail, & M. Fayol, *L'acquisition du langage*. Paris: Presse universitaire de France.
- Brin, F., Courier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2004). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Paris: Ortho Edition.
- Carayol, M., Chaudenson, R., & Barat, C. (1984). *Atlas linguistique et ethnographique de la Réunion* (Vol. 1). Paris: Edition du CNRS.
- Cellier, P. (1976). La situation linguistique de l'enfant réunionnais créolophone après quatre années de scolarisation élémentaire. *Thèse de doctorat*. La Réunion: Université de la Réunion.
- Cellier, P. (1985). *Comparaison syntaxique du créole réunionnais et du français : réflexions pré-pédagogiques*. Saint-Denis: Université de la Réunion .

- Chaudenson, R. (1978a). Créole et langage enfantin : phylogénèse et ontogénèse. *Langue française*(37), 76-90.
- Chaudenson, R. (1978b). Présentation. *Langue française*(37), 3-20.
- Chaudenson, R. (1995). *Les créoles*. Que sais-je ? n°2970.
- Coquet, F., Ferrand, P., & Roustit, J. (2009). *Notes théoriques, méthodologiques et statistiques*. EVALO 2-6. Ortho Edition.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 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: Editions Tikouti.
- De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et Société*(116), 29-49.
- Decool-Mercier, N. (2012). "Irina, Français petit parler, Polonais petit parler" Questionnaire sur le bilan orthophonique en libéral en situation de bilinguisme lié à l'immigration. *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* (pp. 403-430). Paris: Ortho Edition.
- DREES. (s.d.). *Les professions de santé au 1er janvier 2011*. Consulté le 02 25, 2013, sur DREES Répertoire ADELI: <http://www.drees.sante.gouv.fr/IMG/pdf/seriestat158-3.pdf>
- 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* (Vol. XXXII). Neufchâtel: Institut de linguistique de l'Université de Neufchâtel.
- 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.

- Gauvin, A. (2008). *Du créole opprimé au créole libéré : défense de la langue réunionnaise*. Paris: L'Harmattan.
- Gauvin, G. (2002). Créolisation linguistique et créolisation politique à la Réunion : enjeux géopolitiques autour d'une revendication identitaire. *Hérodote*(105), 73-84.
- Georger, F. (2006). *Créole et français : deux langues pour un enseignement. Réflexions à partir d'une classe maternelle bilingue à la Réunion*. Saint-Paul: Editions Tikouti.
- Goldstein, B., & Fabiano, L. (2007). Assessment and Intervention for Bilingual Children with Phonological Disorders.
- Grech, H., & Dodd, B. (2007). Assessment of speech and language skills in bilingual children : an holistic approach. *Stem-, Spraak-en Taalpathologie*, 15(2), 84-92.
- Grégoire, J. (2011, Septembre). La psychométrie est-elle compatible avec l'éthique ? *Rééducation orthophonique n°247*, pp. 33-45.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual : life and reality*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- HAS. (2001, Mai). *L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans*. Consulté le Février 25, 2013, sur Haute autorité de santé: <http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/Orthophrecos.pdf>
- INSEE. (2008). *Répartition de la population âgée de 15 ans ou plus par catégorie socioprofessionnelle*. Consulté le Avril 10, 2013, sur http://www.insee.fr/fr/regions/reunion/default.asp?page=themes/dossiers/ter/ter_population/ter_pop_cat_tab.html
- INSEE. (2011, Janvier 1). *Données démographiques*. Consulté le Février 25, 2013, sur INSEE: <http://www.insee.fr/fr/default.asp>

- Klein, A. (2011, Septembre). Approche philosophique de l'éthique en orthophonie. Un plaidoyer pour une science orthophonique. *Rééducation orthophonique n°247*, pp. 7-25.
- Kohl, M., Beauquier-Maccota, B., Bourgeois, M., Clouard, C., Donde, S., Mosser, A., et al. (2008). Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant : étude rétrospective. *La psychiatrie de l'enfant*, 51, 577-595.
- Köpke, B. (2007). Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society. Dans B. Köpke, M. Schmid, & M. D. Keijzer, *Language Attrition : Theoretical perspectives* (pp. 9-32). Amsterdam: John Benjamins PC.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Editions de Minuit.
- Lebon-Eyquem, M. (2007). Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique créole-français. *Thèse de doctorat*. La Réunion: Université de la Réunion.
- Ledegen, G. (2002). Les "parlers jeunes" à la Réunion : i totoch sérieux. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*(130).
- Ledegen, G. (2008). Jc c koi mé javé pa réalisé sur le coup! *Linx*(57), 101-112.
- Ledegen, G., & Simonin, J. (2010). Médias et pratiques langagières à la Réunion : accélérateur sociolinguistique et diglossie en sourdine. *Glottopol*(14), 104-116.
- Lefebvre, F. (2008). Orthophonie et bilinguisme : Elaboration d'un livret d'information à l'usage des orthophonistes. Université de Nantes.
- Lüdi, G. (2001). L'enfant bilingue : charge ou surcharge ? *Journées d'études internationales à Nantes*. CRINI.
- Mercier, S., Hamon, N., ELO-SORR, & ERU25. (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. *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* (pp. 203-231). Paris: Ortho Edition.

- Mindt, M., Sandoval, T., Gollan, T., Arentoft, A., Germano, K., D'Aquila, E., et al. (2008). Neuropsychological, cognitive and theoretical considerations for evaluation for bilingual individuals. *Neuropsychol Rev*, XVIII(3), 255-268.
- Nikiema, E. (2002). Phonétique et phonologie des créoles. Les (parlers) français ont le schwa, les créoles ont l'R. Dans C. Bavoux, & D. De Robillard, *Linguistique et créolistique - Univers créoles 2* (pp. 77-96). Paris: Anthropos.
- Noël, A. (2011). Evaluation de l'enfant bilingue français-créole réunionnais : intérêt et pertinence d'un questionnaire parental. *Mémoire d'orthophonie*. Tours: Université de Tours.
- Noël, A. (2012). Intérêt de l'analyse des représentations linguistiques et des pratiques langagières à la Réunion dans la pratique orthophonique. Réunion.
- Paradis, J. (2007). Second language acquisition in childhood. Dans E. Hoff, & M. Schatz, *Blackwell Handbook of Language Development* (pp. 388-405). Oxford: Blackwell publishing.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*(31), 3-28.
- Paradis, J., Crago, M., & Bélanger, C. (2005). Le développement langagier bilingue chez les enfants : incidence sur l'évaluation du trouble primaire du langage. *Fréquences*, XVII(3), 27-30.
- Paradis, J., Crago, M., & 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, 1-15.
- Paradis, J., Emmerzael, K., & Sorenson Duncan, T. (2010). Assessment of English language learners : Using parent report on first language development. *Journal of Communication Disorders*(43), 474-497.
- Perregaux, C. (1996). *Des enfants à deux voix, des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne: Peter Lang.

- Prudent, J.-F. (2006). Préface. Dans F. Georger, *Créole et français : deux langues pour un enseignement. Réflexions à partir d'une classe maternelle bilingue à la Réunion* (pp. 7-11). Saint-Paul: Editions Tikouti.
- Rice, M. (2010). Evaluating maturational parallels in second language children and children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*(31), 320-327.
- Rispail, M., & Wharton, S. (2003). Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation ; comparaison entre la Réunion et les Seychelles. *Revue de didactologie des langues-cultures*(123), 41-52.
- Rondal, J. (1997). *L'évaluation du langage*. Liège: Mardaga.
- 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. *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* (pp. 159-175). Paris: Ortho Edition.
- Simonin, J. (2003). Médias de contact et contact de langues. Le cas réunionnais. Dans G. Ledegen, *Anciens et nouveaux plurilinguismes : actes de la 6e table ronde du Moufia* (pp. 99-112). E.M.E, Cortil-Wodon.
- Souprayen-Cavery, L. (2010). *L'interlecte réunionnais*. Paris: L'Harmattan.
- 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.
- Thordardottir, E. (2006). Language intervention from a bilingual mindset. *The ASHA Leader*(11), 20-21.
- Wijnands, P. (2005). *Le français adultère ou les langues mixtes de l'altérité francophone*. Lettres et Langues linguistiques.

- Williams, C., & McLeod, S. (2012). Speech language pathologists' assessment and intervention practices with multilingual children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 14(3), 292-305.
- Winter, K. (1999). Speech and language therapy provision for bilingual children aspects of the current service. *International journal of language and communication disorders*, 34(1), 85-98.
- Wong-Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early childhood research quarterly*(6), 323-346.

8 Annexes

ANNEXE 1 - *Questionnaire Google envoyé aux orthophonistes réunionnais*

Adaptation - réétalonnage de tests orthophoniques à la situation linguistique de la Réunion

Merci de votre participation à ce questionnaire. Il me permettra de déterminer les recherches que je vais effectuer pour rendre plus pertinents à la culture locale, les outils que vous utilisez. Ce questionnaire vous prendra environ 10 minutes.

Quels tests orthophoniques utilisez-vous le plus souvent en langage oral ?

Pensez-vous qu'ils sont adaptés à la situation culturelle et linguistique de la Réunion ?

- Oui
- Non

Dans quelle mesure, selon vous, sont-ils adaptés ?

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Totalement				

Merci de décrire précisément pourquoi

Dans quelle mesure, selon vous, sont-ils inadaptés ?

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Totalement				

Merci de décrire précisément pourquoi

Quel test orthophonique vous paraît totalement inadapté à la situation de la Réunion ?

Merci de décrire précisément pourquoi

Jugeriez-vous utile un réétalonnage de ce test ?

- Oui
- Non

Merci de décrire précisément pourquoi

Je vous remercie de votre participation à ce questionnaire.

Si vous souhaitez être informé des résultats de cette enquête et de l'avancée de mon projet, merci de me communiquer votre adresse mail.

ANNEXE 2 - Effectif de chaque population, par sexe, âge-cible et épreuves

EFFECTIF		4 ANS 6 MOIS	5 ANS	5 ANS 6 MOIS	6 ANS	
LEX 1	<u>R</u>	<i>G</i>	20	16	18	17
		<i>F</i>	21	20	22	12
		<i>Total</i>	41	36	40	29
	<u>M</u>	<i>G</i>	46	47	55	75
		<i>F</i>	50	53	70	72
		<i>Total</i>	96	100	125	147
LEX TOTAL	<u>R</u>	<i>G</i>	20	16	18	17
		<i>F</i>	21	20	22	12
		<i>Total</i>	41	36	40	29
	<u>M</u>	<i>G</i>	46	47	55	75
		<i>F</i>	50	53	70	72
		<i>Total</i>	96	100	125	147
PH 1	<u>R</u>	<i>G</i>	20	16	18	17
		<i>F</i>	21	20	22	12
		<i>Total</i>	41	36	40	29
	<u>M</u>	<i>G</i>	46	47	55	75
		<i>F</i>	50	53	70	72
		<i>Total</i>	96	100	125	147
PH TOTAL	<u>R</u>	<i>G</i>	20	16	18	17
		<i>F</i>	21	20	22	12
		<i>Total</i>	41	36	40	29
	<u>M</u>	<i>G</i>	46	47	55	75
		<i>F</i>	50	53	70	72
		<i>Total</i>	96	100	125	147
DESIGNATION A PARTIR D'UN MOT	<u>R</u>	<i>G</i>	20	16	18	17
		<i>F</i>	21	20	22	12
		<i>Total</i>	41	36	40	29
	<u>M</u>	<i>G</i>	46	41	40	50
		<i>F</i>	46	51	48	50
		<i>Total</i>	92	92	88	100
LOG	<u>R</u>	<i>G</i>	20	16	18	17
		<i>F</i>	21	20	22	12
		<i>Total</i>	41	36	40	29
	<u>M</u>	<i>G</i>	45	40	53	54
		<i>F</i>	47	50	64	49
		<i>Total</i>	92	90	117	103

EMPAN DE LOG	<u>R</u>	<i>G</i>	20	16	18	17
		<i>F</i>	21	20	22	12
		<i>Total</i>	41	36	40	29
	<u>M</u>	<i>G</i>	46	47	55	75
		<i>F</i>	50	53	70	72
		<i>Total</i>	96	100	125	147
COMPREHENSION MOPHOSYNTAXIQUE	<u>R</u>	<i>G</i>	20	16	18	17
		<i>F</i>	21	20	22	12
		<i>Total</i>	41	36	40	29
	<u>M</u>	<i>G</i>	44	39	56	53
		<i>F</i>	51	46	67	53
		<i>Total</i>	95	85	123	106
PROGRAMMATION MORPHOSYNTAXIQUE	<u>R</u>	<i>G</i>	20	16	18	17
		<i>F</i>	21	20	22	12
		<i>Total</i>	41	36	40	29
	<u>M</u>	<i>G</i>	33	46	46	41
		<i>F</i>	50	45	48	49
		<i>Total</i>	83	91	94	90

Légende :

R = sujets réunionnais

M = sujets métropolitains

G = garçons

F = filles

ANNEXE 3 – Lettre d'autorisation d'intervention adressée au Rectorat de la Réunion, aux Inspecteurs de l'Education Nationale et aux Directeurs d'école

Melle Nadia PICHORI

Etudiante en orthophonie

A l'attention de Monsieur ...

Objet : Demande d'accord pour rencontrer et évaluer des élèves scolarisés en Grande section, Moyenne section d'école maternelle et Cours Préparatoire (CP)

Monsieur,

Actuellement étudiante en dernière année d'orthophonie à l'Ecole de Bordeaux, je m'intéresse, dans le cadre de mon mémoire de fin d'études encadré par Mme Aude Cossard, orthophoniste, à la pratique orthophonique réunionnaise.

Notre projet est de ré-étalonner un test orthophonique de langage oral (EVALO) à la Réunion afin de comparer les résultats obtenus à l'étalonnage initial (métropolitain) et ainsi, si les résultats s'avèrent différents, d'obtenir un étalonnage spécifique à la situation culturelle et linguistique de la Réunion.

Avec votre accord, je souhaiterais rencontrer individuellement les enfants de grande section, moyenne section et cours préparatoire pour évaluer leur niveau réel de langage oral.

Je me tiens à votre disposition pour vous fournir tout renseignement complémentaire.

En espérant que vous répondrez favorablement à ma demande, je vous prie de croire, Monsieur, en l'expression de mes salutations distinguées.

Nadia PICHORI

ANNEXE 4 - Document informatif transmis aux écoles participantes

Nadia PICHORI

Objet : Etalonnage d'un test orthophonique de langage oral à l'île de la Réunion

Madame, Monsieur,

Actuellement étudiante en dernière année d'orthophonie à l'Université de Bordeaux, je réalise, sous la supervision de Mme Aude Cossard, mon mémoire de fin d'études sur la **conformité d'un test orthophonique de langage oral à la Réunion.**

En effet, mon projet est de vérifier si l'étalonnage d'un test de langage oral (EVALO 2-6) en France métropolitaine est identique ou non aux résultats que je pourrais obtenir à la Réunion.

L'EVALO 2-6 est un test qui permet d'évaluer le langage oral d'enfants, dans le cas d'une prise en charge en orthophonie. Or, ce test a été créé en se basant sur le langage d'enfants métropolitains et sur les caractéristiques culturelles de la Métropole.

Le but de cette recherche est de **comparer le vocabulaire et la syntaxe des enfants réunionnais à ceux des enfants métropolitains pour déterminer si les questions du test sont adaptées à la situation culturelle et linguistique de notre île.** Cela permettra à l'avenir d'avoir un test orthophonique plus précis pour les enfants réunionnais ou de valider la conformité du test utilisé actuellement par les orthophonistes de l'île. Ces observations pourront donc améliorer les bilans et les prises en charge orthophoniques.

Afin de mener à bien cette étude, je souhaite rencontrer des enfants âgés de **4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois** et leur proposer 6 épreuves afin d'évaluer leur niveau de langage oral (en lexique et en syntaxe).

Les entretiens dureront **40 minutes** et auront lieu du **20 août au 19 septembre**, durant le temps scolaire, à l'école de votre enfant. Les observations et les résultats resteront **anonymes** et seront utilisés dans un but strictement scientifique. Ils n'auront absolument aucun impact sur la scolarité des enfants.

Il s'agit d'une action **anonyme** et **gratuite**.

Par ailleurs, si vous le souhaitez, vous pourrez avoir accès à toute publication éventuelle, relative à cette recherche (à partir de juillet 2013).

Je vous sollicite donc afin d'obtenir votre accord, au plus vite (au plus tard le lundi 20 août si possible) pour rencontrer votre enfant.

Nadia PICHORI

Etudiante en orthophonie

Aude COSSARD

Orthophoniste

ANNEXE 5 – Autorisation parentale et questionnaire transmis aux parents d'enfants dans les écoles et à domicile

AUTORISATION PARENTALE

Nous soussignés Madame et Monsieur

autorisons Mademoiselle PICHORI Nadia à rencontrer et filmer notre enfant dans le cadre de son mémoire d'orthophonie.

Les enregistrements vidéos me permettront uniquement de compléter mon observation clinique, ils ne seront en aucun cas diffusés. Je serai la seule à les visionner et je certifie les détruire à la fin de mon mémoire.

Si vous souhaitez être informés des résultats de cette recherche, merci de cocher la case ci-contre.

Tout au long de cette étude, l'anonymat de votre enfant sera respecté.

Signature :

QUESTIONNAIRE AUX PARENTS

1. Nom de votre enfant :
2. Date de naissance :
3. Votre enfant vit-il depuis sa naissance à la Réunion ?
4. Si non, depuis quelle année vit-il à la Réunion ?
5. Votre enfant a-t-il déjà été suivi en orthophonie ?
6. Si oui, pendant combien de temps et pour quel motif (facultatif) ?.....
7. Quelles sont les langues parlées par l'enfant (école, maison...) ?
8. Profession du père :
9. Profession de la mère :

ANNEXE 6 – Moyennes, écarts-types, valeurs de p et résultats pour chaque population de tout-venant, chaque âge-cible et chaque épreuve

4 ANS 6 MOIS			R	M	Résultats hypothèse n° 1	Résultats hypothèse n°2
LEX 1	Moyenne	G	94,2		p < 0.05	p < 0.05
		F	115,05			
		Totale	104,88	121,82		
	Ecart-type	G	28,62			
		F	18,22			
		Total	25,8	25,37		
LEX TOTAL	Moyenne	G	100,95		p < 0.05	p < 0.05
		F	123,86			
		Totale	112,68	129,23		
	Ecart-type	G	30,18			
		F	17,52			
		Total	26,84	24,69		
PH 1	Moyenne	G	79,9		p < 0.05	p < 0.05
		F	102,95			
		Totale	91,71	108,82		
	Ecart-type	G	32,21			
		F	20,14			
		Total	28,84	32,89		
PH TOTAL	Moyenne	G	107,45		p > 0.05	p > 0.05
		F	123,52			
		Totale	115,68	122,41		
	Ecart-type	G	24,37			
		F	12,77			
		Total	20,73	26,41		
DESIGNATION A PARTIR D'UN MOT	Moyenne	G	49,45	54,33	p < 0,0001	p = 0,07
		F	52,95	55,3		
		Totale	51,24	54,8		
	Ecart-type	G	6,67	2,88		
		F	4,06	2,05		
		Total	5,7	2,53		

LOG	<u>Moyenne</u>	<i>G</i>	9,1	13,78	p = 0,006	p = 0,42
		<i>F</i>	13,14	15,72		
		<i>Totale</i>	11,17	14,77		
	<u>Ecart-type</u>	<i>G</i>	4,83	5,52		
		<i>F</i>	4,14	9,49		
		<i>Total</i>	4,88	7,83		
EMPAN DE LOG	<u>Moyenne</u>	<i>G</i>	3,4		p > 0.05	p > 0.05
		<i>F</i>	4,14			
		<i>Totale</i>	3,78	4,17		
	<u>Ecart-type</u>	<i>G</i>	1,31			
		<i>F</i>	0,85			
		<i>Total</i>	1,15	1,1		
COMPREHENSION MOPHOSYNTAXIQUE	<u>Moyenne</u>	<i>G</i>	22,25	27,27	p = 0,00002	p = 0,19
		<i>F</i>	25,48	28,2		
		<i>Totale</i>	23,9	27,77		
	<u>Ecart-type</u>	<i>G</i>	7,43	3,93		
		<i>F</i>	5,35	3,43		
		<i>Total</i>	6,6	3,68		
PROGRAMMATION MORPHOSYNTAXIQUE	<u>Moyenne</u>	<i>G</i>	3,3	6,61	p < 0,0001	p = 0,16
		<i>F</i>	4,76	6,82		
		<i>Totale</i>	4,05	6,73		
	<u>Ecart-type</u>	<i>G</i>	2,89	2,56		
		<i>F</i>	2,39	1,83		
		<i>Total</i>	2,71	2,14		

Légende :

R = sujets réunionnais

M = sujets métropolitains

G = garçons

F = filles

5 ANS			R	M	Résultats hypothèse n° 1	Résultats hypothèse n° 2
LEX 1	Moyenne	G	120,75		p < 0.05	p > 0.05
		F	118,8			
		Totale	119,67	131,08		
	Ecart-type	G	19,46			
		F	19,35			
		Total	19,14	13,48		
LEX TOTAL	Moyenne	G	131,56		p > 0.05	p > 0.05
		F	132,4			
		Totale	132,03	138,31		
	Ecart-type	G	20,62			
		F	38,64			
		Total	31,51	11,67		
PH 1	Moyenne	G	100,88		p > 0.05	p > 0.05
		F	105,8			
		Totale	103,61	115,15		
	Ecart-type	G	21			
		F	21,77			
		Total	21,27	28,59		
PH TOTAL	Moyenne	G	121,4		p > 0.05	p > 0.05
		F	122			
		Totale	123,17	126,04		
	Ecart-type	G	14,06			
		F	12,77			
		Total	13,36	25,67		
DESIGNATION A PARTIR D'UN MOT	Moyenne	G	51,75	55,39	p < 0,0001	p = 0,08
		F	53,7	55,78		
		Totale	52,83	55,61		
	Ecart-type	G	3,04	1,58		
		F	3,71	1,46		
		Total	3,53	1,52		

LOG	<u>Moyenne</u>	<i>G</i>	9,44	15,28	p < 0,0001	p = 0,17
		<i>F</i>	11,9	15,42		
		<i>Totale</i>	10,81	15,36		
	<u>Ecart-type</u>	<i>G</i>	3,01	4,4		
		<i>F</i>	3,64	4,54		
		<i>Total</i>	3,55	4,45		
EMPAN DE LOG	<u>Moyenne</u>	<i>G</i>	3,44		p < 0.05	p > 0.05
		<i>F</i>	4,15			
		<i>Totale</i>	3,83	4,4		
	<u>Ecart-type</u>	<i>G</i>	0,89			
		<i>F</i>	0,81			
		<i>Total</i>	0,91	0,96		
COMPREHENSION MOPHOSYNTAXIQUE	<u>Moyenne</u>	<i>G</i>	24	28,97	p < 0,0001	p = 0,33
		<i>F</i>	25,9	29,41		
		<i>Totale</i>	25,06	29,21		
	<u>Ecart-type</u>	<i>G</i>	3,71	3,85		
		<i>F</i>	4,24	3,35		
		<i>Total</i>	4,07	3,57		
PROGRAMMATION MORPHOSYNTAXIQUE	<u>Moyenne</u>	<i>G</i>	4,69	6,98	p < 0,0001	p = 1
		<i>F</i>	5,2	7,49		
		<i>Totale</i>	4,97	7,23		
	<u>Ecart-type</u>	<i>G</i>	2,94	1,95		
		<i>F</i>	2,71	2,19		
		<i>Total</i>	2,78	2,08		

Légende :

R = sujets réunionnais

M = sujets métropolitains

G = garçons

F = filles

5 ANS 6 MOIS			R	M	Résultats hypothèse n° 1	Résultats hypothèse n°2
LEX 1	<u>Moyenne</u>	G	127,33		p > 0.05	p > 0.05
		F	124,55			
		Totale	125,8	132,71		
	<u>Ecart-type</u>	G	13,91			
		F	19,01			
		Total	16,76	13,91		
LEX TOTAL	<u>Moyenne</u>	G	133,22		p < 0.05	p > 0.05
		F	131,82			
		Totale	132,45	140,12		
	<u>Ecart-type</u>	G	12,79			
		F	17,83			
		Total	15,6	13,95		
PH 1	<u>Moyenne</u>	G	109,22		p < 0.05	p > 0.05
		F	109,55			
		Totale	109,4	124,82		
	<u>Ecart-type</u>	G	16,35			
		F	23,04			
		Total	20,06	19,34		
PH TOTAL	<u>Moyenne</u>	G	126,67		p < 0.05	p > 0.05
		F	126,41			
		Totale	126,53	134,76		
	<u>Ecart-type</u>	G	8,93			
		F	14,43			
		Total	12,12	14,79		
DESIGNATION A PARTIR D'UN MOT	<u>Moyenne</u>	G	54,39	55,48	p < 0,0001	p = 0,31
		F	53,95	55,79		
		Totale	54,15	55,65		
	<u>Ecart-type</u>	G	1,75	1,96		
		F	2,61	1,57		
		Total	2,25	1,76		

LOG	<u>Moyenne</u>	<i>G</i>	10,83	16,06	p < 0,0001	p = 0,33
		<i>F</i>	12,05	15,61		
		<i>Totale</i>	11,5	15,81		
	<u>Ecart-type</u>	<i>G</i>	4,26	4,45		
		<i>F</i>	5,38	4,66		
		<i>Total</i>	4,88	4,55		
EMPAN DE LOG	<u>Moyenne</u>	<i>G</i>	3,89		p > 0.05	p > 0.05
		<i>F</i>	4,09			
		<i>Totale</i>	4	4,31		
	<u>Ecart-type</u>	<i>G</i>	0,83			
		<i>F</i>	0,92			
		<i>Total</i>	0,88	0,94		
COMPREHENSION MOPHOSYNTAXIQUE	<u>Moyenne</u>	<i>G</i>	26,22	29,91	p < 0,0001	p = 0,18
		<i>F</i>	27,86	29,61		
		<i>Totale</i>	27,13	29,75		
	<u>Ecart-type</u>	<i>G</i>	4,11	3,4		
		<i>F</i>	4,7	3,97		
		<i>Total</i>	4,47	3,71		
PROGRAMMATION MORPHOSYNTAXIQUE	<u>Moyenne</u>	<i>G</i>	5,67	7,78	p < 0,0001	p = 0,92
		<i>F</i>	5,14	7,33		
		<i>Totale</i>	5,38	7,55		
	<u>Ecart-type</u>	<i>G</i>	2,52	1,7		
		<i>F</i>	2,64	1,81		
		<i>Total</i>	2,57	1,76		

Légende :

R = sujets réunionnais

M = sujets métropolitains

G = garçons

F = filles

6 ANS			R	M	Résultats hypothèse n° 1	Résultats hypothèse n°2
LEX 1	<u>Moyenne</u>	G	129,88		p < 0.05	p > 0.05
		F	126,67			
		Total	128,55	138,55		
	<u>Ecart-type</u>	G	9,76			
		F	13,52			
		Total	11,35	12,53		
LEX TOTAL	<u>Moyenne</u>	G	135,82		p < 0.05	p > 0.05
		F	134,42			
		Total	135,24	145,17		
	<u>Ecart-type</u>	G	7,81			
		F	11,7			
		Total	9,44	12,4		
PH 1	<u>Moyenne</u>	G	112,82		p < 0.05	p > 0.05
		F	116,33			
		Total	114,28	129,66		
	<u>Ecart-type</u>	G	12,63			
		F	14,03			
		Total	13,11	13,3		
PH TOTAL	<u>Moyenne</u>	G	129		p < 0.05	p > 0.05
		F	130			
		Total	129,41	137,48		
	<u>Ecart-type</u>	G	9,01			
		F	8,4			
		Total	8,62	11,09		
DESIGNATION A PARTIR D'UN MOT	<u>Moyenne</u>	G	55,47	56,12	p = 0,0004	p = 0,06
		F	54,17	55,26		
		Total	54,93	56,19		
	<u>Ecart-type</u>	G	1,5	1,79		
		F	2,48	1,61		
		Total	2,03	1,7		

LOG	<u>Moyenne</u>	<i>G</i>	10,53	17,28	p < 0,0001	p = 0,04
		<i>F</i>	13,75	17,12		
		<i>Totale</i>	11,86	17,2		
	<u>Ecart-type</u>	<i>G</i>	4,35	3,53		
		<i>F</i>	3,84	3,97		
		<i>Total</i>	4,38	3,73		
EMPAN DE LOG	<u>Moyenne</u>	<i>G</i>	3,76		p < 0.05	p > 0.05
		<i>F</i>	4,25			
		<i>Totale</i>	3,97	4,65		
	<u>Ecart-type</u>	<i>G</i>	0,9			
		<i>F</i>	0,87			
		<i>Total</i>	0,91	0,77		
COMPREHENSION MOPHOSYNTAXIQUE	<u>Moyenne</u>	<i>G</i>	38,35	31,06	p = 0,002	p = 0,46
		<i>F</i>	29,67	31,36		
		<i>Totale</i>	28,9	31,21		
	<u>Ecart-type</u>	<i>G</i>	3,37	2,96		
		<i>F</i>	4,58	3,06		
		<i>Total</i>	3,89	3		
PROGRAMMATION MORPHOSYNTAXIQUE	<u>Moyenne</u>	<i>G</i>	5,24	8,1	p = 0,00004	p = 0,24
		<i>F</i>	7,08	8,71		
		<i>Totale</i>	6	8,43		
	<u>Ecart-type</u>	<i>G</i>	3,05	2,25		
		<i>F</i>	2,87	2,19		
		<i>Total</i>	3,07	2,22		

Légende :

R = sujets réunionnais

M = sujets métropolitains

G = garçons

F = filles

ANNEXE 7 – Effectifs, moyennes, écarts-types et valeurs de p des sujets réunionnais et des sujets métropolitains en rééducation pour chaque âge-cible et chaque épreuve

<u>4 ans 6 mois</u>		R	M en rééducation	Valeurs de p
Lex 1	Effectif	41	20	p > 0.05
	Moyenne	104,88	108	
	Ecart-type	25,8	24,8	
Lex total	Effectif	41	20	p > 0.05
	Moyenne	112,68	98,61	
	Ecart-type	26,84	20,95	
Ph 1	Effectif	41	20	p < 0.05
	Moyenne	91,71	65,28	
	Ecart-type	28,84	31,02	
Ph total	Effectif	41	20	p > 0.05
	Moyenne	115,68	108	
	Ecart-type	20,73	24,8	
Désignation à partir d'un mot	Effectif	41	20	p > 0.05
	Moyenne	51,24	48,39	
	Ecart-type	5,7	4,1	
Log	Effectif	41	20	p < 0.05
	Moyenne	11,17	4,78	
	Ecart-type	4,88	3,14	
Empan de log	Effectif	41	20	p > 0.05
	Moyenne	3,78	3,06	
	Ecart-type	1,15	1,43	
Programmation morphosyntaxique	Effectif	41	20	p < 0.05
	Moyenne	4,05	6,36	
	Ecart-type	2,71	2,72	
Compréhension morphosyntaxique	Effectif	41	20	p > 0.05
	Moyenne	23,9	19,83	
	Ecart-type	6,6	7,41	

Légende :

R = sujets réunionnais

M = sujets métropolitains

<u>5 ans</u>		R	M en rééducation	Valeurs de p
Lex 1	Effectif	36	14	p > 0.05
	Moyenne	119,67	116	
	Ecart-type	19,14	26,24	
Lex total	Effectif	36	14	p < 0.05
	Moyenne	132,03	113,36	
	Ecart-type	31,51	16,24	
Ph 1	Effectif	36	14	p > 0.05
	Moyenne	103,61	98,45	
	Ecart-type	21,27	23,75	
Ph total	Effectif	36	14	p > 0.05
	Moyenne	123,17	116	
	Ecart-type	13,36	26,24	
Désignation à partir d'un mot	Effectif	36	14	p > 0.05
	Moyenne	52,83	51,45	
	Ecart-type	3,53	4,8	
Log	Effectif	36	14	p > 0.05
	Moyenne	10,81	10,27	
	Ecart-type	3,55	3,23	
Empan de log	Effectif	36	14	p > 0.05
	Moyenne	3,83	3,36	
	Ecart-type	0,91	1,63	
Programmation morphosyntaxique	Effectif	36	14	p > 0.05
	Moyenne	4,97	6,79	
	Ecart-type	2,78	2,63	
Compréhension morphosyntaxique	Effectif	36	14	p > 0.05
	Moyenne	25,06	25,45	
	Ecart-type	4,07	4,78	

Légende :

R = sujets réunionnais

M = sujets métropolitains

<u>5 ans 6 mois</u>		R	M en rééducation	Valeurs de p
Lex 1	Effectif	40	23	p < 0.05
	Moyenne	125,8	148	
	Ecart-type	16,76	15,56	
Lex total	Effectif	40	23	p > 0.05
	Moyenne	132,45	121,79	
	Ecart-type	15,6	22,98	
Ph 1	Effectif	40	23	p > 0.05
	Moyenne	109,4	108,84	
	Ecart-type	20,06	25,31	
Ph total	Effectif	40	23	p < 0.05
	Moyenne	126,53	148	
	Ecart-type	12,12	15,56	
Désignation à partir d'un mot	Effectif	40	23	p > 0.05
	Moyenne	54,15	52,95	
	Ecart-type	2,25	4,26	
Log	Effectif	40	23	p > 0.05
	Moyenne	11,5	8,68	
	Ecart-type	4,88	4,15	
Empan de log	Effectif	40	23	p > 0.05
	Moyenne	4	3,74	
	Ecart-type	0,88	1,05	
Programmation morphosyntaxique	Effectif	40	23	p < 0.05
	Moyenne	5,38	7,57	
	Ecart-type	2,57	1,96	
Compréhension morphosyntaxique	Effectif	40	23	p > 0.05
	Moyenne	27,13	27,21	
	Ecart-type	4,47	5,5	

Légende :

R = sujets réunionnais

M = sujets métropolitains

<u>6 ans</u>		R	M en rééducation	Valeurs de p
Lex 1	Effectif	29	47	p > 0.05
	Moyenne	128,55	134	
	Ecart-type	11,35	31,58	
Lex total	Effectif	29	47	p < 0.05
	Moyenne	135,24	125,09	
	Ecart-type	9,44	17,76	
Ph 1	Effectif	29	47	p > 0.05
	Moyenne	114,28	108,18	
	Ecart-type	13,11	24,82	
Ph total	Effectif	29	47	p > 0.05
	Moyenne	129,41	134	
	Ecart-type	8,62	31,58	
Désignation à partir d'un mot	Effectif	29	47	p > 0.05
	Moyenne	54,93	53,62	
	Ecart-type	2,03	3,65	
Log	Effectif	29	47	p < 0.05
	Moyenne	11,86	8,15	
	Ecart-type	4,38	4,81	
Empan de log	Effectif	29	47	p < 0.05
	Moyenne	3,97	2,94	
	Ecart-type	0,91	1,7	
Programmation morphosyntaxique	Effectif	29	47	p > 0.05
	Moyenne	6	7,69	
	Ecart-type	3,07	2,49	
Compréhension morphosyntaxique	Effectif	29	47	p < 0.05
	Moyenne	28,9	25,53	
	Ecart-type	3,89	6,24	

Légende :

R = sujets réunionnais

M = sujets métropolitains

ANNEXE 8 - Etalonnage réunionnais des épreuves de Dénomination, Désignation à partir d'un mot, Répétition de logatomes, Programmation morphosyntaxique et Compréhension morphosyntaxique, des âges cibles 4 ans 6 mois, 5 ans, 5 ans 6 mois et 6 ans, de l'ÉVALO 2-6.

Dénomination lexique

Score Déno Lex 1 - Liste longue

	Sujets tout-venant									
	ECT	-5	-4	-3	-2	-1	Moy	+1	+2	+3
4,6 ans	25,80	0,00	1,68	27,48	53,28	79,08	104,88	130,68	156,48	>156,48
5,0 ans	19,14	23,97	43,11	62,25	81,39	100,53	119,67	138,81	157,95	>157,95
5,6 ans	16,76	42,00	58,76	75,52	92,28	109,04	125,80	142,56	159,32	>159,32
6,0 ans	11,35	71,80	83,15	94,50	105,85	117,20	128,55	139,90	151,25	162,60

Dénomination lexique

Score Déno Lex total - Liste longue

	Sujets tout-venant									
	ECT	-5	-4	-3	-2	-1	Moy	+1	+2	+3
4,6 ans	26,84	0,00	5,32	32,16	59,00	85,84	112,68	139,52	166,36	>166,36
5,0 ans	31,51	0,00	5,99	37,50	69,01	100,52	132,03	163,54	>163,54	
5,6 ans	15,60	54,45	70,05	85,65	101,25	116,85	132,45	148,05	163,65	>163,65
6,0 ans	9,44	88,04	97,48	106,92	116,36	125,80	135,24	144,68	154,12	163,56

Désignation à partir d'un mot

Score Désignation mot - Liste longue

	Sujets tout-venant									
	ECT	-5	-4	-3	-2	-1	Moy	+1	+2	+3
4,6 ans	5,70	22,74	28,44	34,14	39,84	45,54	51,24	56,94	>56,94	
5,0 ans	3,53	35,18	38,71	42,24	45,77	49,30	52,83	56,36	>56,36	
5,6 ans	2,25	42,90	45,15	47,40	49,65	51,90	54,15	56,40	>56,40	
6,0 ans	2,03	44,78	46,81	48,84	50,87	52,90	54,93	56,96	>56,96	

Dénomination

Score Déno Phono Ph 1 - Liste longue

	Sujets tout-venant									
	ECT	-5	-4	-3	-2	-1	Moy	+1	+2	+3
4,6 ans	28,84		0,00	5,19	34,03	62,87	91,71	120,55	>120,55	
5,0 ans	21,27	0,00	18,53	39,80	61,07	82,34	103,61	124,88	146,15	>146,15
5,6 ans	20,06	9,10	29,16	49,22	69,28	89,34	109,40	129,46	>129,46	
6,0 ans	13,11	48,73	61,84	74,95	88,06	101,17	114,28	127,39	140,50	>140,50

Dénomination

Score Déno Phono Ph Total - Liste longue

	Sujets tout-venant									
	ECT	-5	-4	-3	-2	-1	Moy	+1	+2	+3
4,6 ans	20,73	12,03	32,76	53,49	74,22	94,95	115,68	136,41	>136,41	
5,0 ans	13,36	56,37	69,73	83,09	96,45	109,81	123,17	136,53	>136,53	
5,6 ans	12,12	65,93	78,05	90,17	102,29	114,41	126,53	138,65	>138,65	
6,0 ans	8,62	86,31	94,93	103,55	112,17	120,79	129,41	138,03	146,65	>146,65

Répétition de logatomes

Score Logatomes Log

	Sujets tout-venant									
	ECT	-5	-4	-3	-2	-1	Moy	+1	+2	+3
4,6 ans	4,88			0,00	1,41	6,29	11,17	16,05	20,93	>20,93
5,0 ans	3,55		0,00	0,16	3,71	7,26	10,81	14,36	17,91	21,46
5,6 ans	4,88			0,00	1,74	6,62	11,50	16,38	21,26	>21,26
6,0 ans	4,38			0,00	3,10	7,48	11,86	16,24	20,62	>20,62

Répétition de logatomes

Score *Empan logatomes*

	Sujets tout-venant									
	ECT	-5	-4	-3	-2	-1	Moy	+1	+2	+3
4,6 ans	1,15			0,33	1,48	2,63	3,78	4,93	>4,93	
5,0 ans	0,91		0,19	1,10	2,01	2,92	3,83	4,74	>4,74	
5,6 ans	0,88		0,48	1,36	2,24	3,12	4,00	4,88	>4,88	
6,0 ans	0,91		0,33	1,24	2,15	3,06	3,97	4,88	>4,88	

Compréhension morphosyntaxique

Score *Compréhension morphosyntaxique*

	Sujets tout-venant									
	ECT	-5	-4	-3	-2	-1	Moy	+1	+2	+3
4,6 ans	6,60		0,00	4,10	10,70	17,30	23,90	30,50	>30,50	
5,0 ans	4,07	4,71	8,78	12,85	16,92	20,99	25,06	29,13	33,20	>33,20
5,6 ans	4,47	4,78	9,25	13,72	18,19	22,66	27,13	31,60	>31,60	
6,0 ans	3,89	9,45	13,34	17,23	21,12	25,01	28,90	32,79	>32,79	

Programmation morphosyntaxique

Score *Programmation morphosyntaxique*

	Sujets tout-venant									
	ECT	-5	-4	-3	-2	-1	Moy	+1	+2	+3
4,6 ans	2,71				0,00	1,34	4,05	6,76	9,47	12,18
5,0 ans	2,78				0,00	2,19	4,97	7,75	10,53	13,31
5,6 ans	2,57				0,24	2,81	5,38	7,95	10,52	13,09
6,0 ans	3,07				0,00	2,93	6,00	9,07	12,14	

Résumé :

L'évaluation orthophonique à l'île de la Réunion s'avère complexe du fait d'une situation sociolinguistique particulière, l'inscrivant dans un contexte interlectal où le créole réunionnais et le français sont quotidiennement mélangés. Pourtant, le langage des enfants réunionnais est évalué en le comparant à des normes établies en métropole.

Nous avons donc voulu savoir si un étalonnage spécifique d'un test de langage oral à la Réunion était pertinent.

Pour cela, nous avons testé 146 enfants réunionnais âgés de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois dans des épreuves de lexique, phonologie et morphosyntaxe sur les versants expressif et réceptif de l'EVALO 2-6.

Après avoir comparé statistiquement les scores de chaque population pour chaque épreuve et chaque tranche d'âge, nous avons relevé des différences significatives entre les sujets réunionnais et métropolitains. L'utilisation d'un étalonnage non-spécifique augmente considérablement le nombre de scores dits « pathologiques », autrement dit le diagnostic de « faux-positifs ».

D'après nos résultats, il serait plus pertinent d'utiliser un étalonnage réunionnais pour permettre une comparaison à une norme proche de la réalité linguistique locale.

Mots-clés : bilinguisme – évaluation - étalonnage – créole réunionnais – EVALO 2-6

Abstract :

Speech language therapy assessment is a complex matter in Reunion Island due to a distinctive sociolinguistic situation, in which French and Creole are daily mixed. Nevertheless, children language in Reunion Island is assessed on metropolitan standards.

We therefore wondered if a specific calibration of an oral language test was relevant in this particular situation.

In this purpose, 146 children of Reunion Island, 4 years and 3 months to 6 years and 3 months old have been assessed, with lexical, phonological and morphosyntactic examinations, on the two expressive and receptive sides of EVALO 2-6.

We made a statistical comparison of the scores for each test and each age group. It leads us to notice significant differences between both populations. The use of a non-specific calibration shows an increased number of pathological diagnosed scores, in other words the diagnosis of “false positives”.

To conclude, we can say that the use of a specific calibration would be more suitable, allowing assessors to make a comparison with a standard close to the local linguistic context.

Keywords : bilingualism - assessment - calibration - Reunion Island's creole - EVALO 2-6

Nombre total de pages : 121

Nombre de références bibliographiques : 67