



HAL
open science

Pertinence d'un étalonnage spécifique à Tahiti pour la batterie de tests ELO de Khomsi

Tiphaine Bruyère, Sophie Doisy

► **To cite this version:**

Tiphaine Bruyère, Sophie Doisy. Pertinence d'un étalonnage spécifique à Tahiti pour la batterie de tests ELO de Khomsi. Sciences cognitives. 2013. dumas-00868865

HAL Id: dumas-00868865

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00868865>

Submitted on 30 Oct 2015

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.

ACADEMIE DE PARIS
UNIVERSITE PARIS VI PIERRE et MARIE CURIE

**MEMOIRE POUR LE CERTIFICAT DE CAPACITE
D'ORTHOPHONISTE**

**PERTINENCE D'UN ETALONNAGE SPECIFIQUE
A TAHITI
POUR LA BATTERIE DE TESTS ELO DE KHOMSI**

DIRECTEUR DE MEMOIRE : Peggy GATIGNOL

Année universitaire 2012 – 2013

Tiphaine BRUYERE
Née le 28.07.1989

Sophie DOISY
Née le 26.07.1989

Page blanche

ACADEMIE DE PARIS
UNIVERSITE PARIS VI PIERRE et MARIE CURIE

**MEMOIRE POUR LE CERTIFICAT DE CAPACITE
D'ORTHOPHONISTE**

**PERTINENCE D'UN ETALONNAGE SPECIFIQUE
A TAHITI
POUR LA BATTERIE DE TESTS ELO DE KHOMSI**

DIRECTEUR DE MEMOIRE : Peggy GATIGNOL

Année universitaire 2012 – 2013

Tiphaine BRUYERE
Née le 28.07.1989

Sophie DOISY
Née le 26.07.1989

REMERCIEMENTS

Nous avons à cœur de remercier Peggy Gatignol pour son soutien lors de l'élaboration et tout au long de la réalisation du projet à travers les précieux conseils qu'elle nous a apportés.

Nous remercions l'UNADREO pour son soutien à des fins de recherche, et les Editions ECPA pour le prêt des batteries de tests.

Nous tenons aussi à remercier la Direction de l'Enseignement de Polynésie Française, les directeurs de circonscription, et les directeurs d'école pour leur accueil au sein des écoles de Tahiti.

Pour son aide précieuse à l'analyse statistique, Guillaume Doisy.

Pour ses conseils et sa relecture, Charlotte Wagenaar.

Pour ses services utiles de traduction, Fabien Tuft.

Pour leur aide à la mise en page et à la bibliographie, Thibaut Douglas et Aurélie Pintat.

Pour nos quatre ans d'études plus généralement, nous tenons à remercier nos maîtres de stages et plus particulièrement, Sophie Froment pour son accueil et notre stage en Polynésie française qui nous a apporté une expérience précieuse et un lieu d'observation privilégié.

Nos parents, familles, qui nous ont toujours soutenues et sans qui le voyage à Tahiti, nécessaire à ce mémoire, n'aurait pas été possible.

Pour leur accueil si chaleureux sur place : Sophie et David Froment, toute la famille Decian, Roonui Gatien et ses parents, Raiarii Taufa, Annabelle et sa famille, Thibaut Dugas, Margot Ma et Damien Sgorlon, Maki.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
ASSISES THEORIQUES	2
I. Le contexte linguistique à Tahiti (S.D.).....	2
A. Une société bilingue ?	2
1. Le fruit de l’ancrage géographique et historique : vers une société bilingue	3
a. L’ancrage géographique.....	3
b. Aperçu historique	5
2. Statut institutionnel des langues en Polynésie française.....	7
3. Une situation de diglossie français/tahitien ?.....	8
a. Définitions.....	8
b. La répartition du français et du tahitien dans la société tahitienne	9
c. Les langues et leurs représentations	10
4. Une situation linguistique en évolution à redéfinir	11
a. Vernacularisation et véhicularisation du français.....	11
b. Le tahitien en péril ?	12
c. Essais de définition.....	12
B. Les langues en contact : le français parlé à Tahiti	13
1. Articulation et phonologie du français parlé à Tahiti	14
a. Le système phonologique du français	14
➤ Voyelles.....	14
➤ Consonnes et semi-consonnes.....	14
b. Le système phonologique du tahitien	15
➤ Voyelles.....	15
➤ Consonnes.....	15
c. Quelques spécificités morphologiques du tahitien par rapport au français.....	16
d. Les variations de prononciation	16
2. La structure du français parlé à Tahiti.....	17
a. Le lexique	18
b. La syntaxe	19
c. Détournements d’usage.....	20
d. Aspects pragmatiques	20
e. Communication non verbale.....	21
3. Interprétations	21
C. La langue au cœur des enjeux identitaires et scolaires	22
1. La valeur identitaire et sociale des langues dans la société tahitienne	22
2. L’enseignement des langues à l’école, un sujet qui fait débat.....	23
II. Le développement du langage chez l’enfant bilingue (S.D. et T.B.)	25
A. Quelques définitions	25
1. Le bilinguisme	25
2. Typologie des bilinguismes	26
a. Selon l’âge et le mode d’acquisition	26
b. Selon les implications culturelles.....	27
c. Selon les compétences linguistiques.....	27
B. Bilinguisme et développement langagier et cognitif.....	28
1. Mécanismes d’acquisition du langage	28

2.	Une organisation spécifique du cerveau bilingue ? Aspects anatomo-fonctionnels	29
3.	Bilinguisme et cognition.....	32
	Quelques éléments sur la « cognition polynésienne »	36
III.	La problématique de l'évaluation orthophonique du langage oral à Tahiti (T.B.)	37
A.	Structure et outils du bilan orthophonique.....	37
1.	Structure	37
a.	Anamnèse	39
b.	Evaluation de screening.....	39
c.	Marqueurs de déviance	39
d.	Epreuves ciblées	40
e.	Examens complémentaires.....	40
f.	Une démarche hypothético-déductive pour un diagnostic orthophonique et un plan de rééducation adapté... ..	40
g.	...S'appuyant sur des modèles théoriques de référence.....	41
2.	Les outils de mesures quantitatives.....	42
a.	Principes constitutifs d'un test.....	43
➤	Standardisation	43
➤	Normalisation.....	43
➤	Etalonnage	43
b.	Caractéristiques psychométriques des tests	44
➤	Validité	44
➤	Fidélité	44
➤	Sensibilité	44
B.	Evaluation du langage oral chez l'enfant à Tahiti	45
1.	Les principales batteries disponibles pour l'évaluation du langage oral chez l'enfant à partir de 2 ans ½ jusqu'au CM2	45
2.	L'évaluation dans un contexte linguistique spécifique	45
a.	Les outils spécifiques	45
b.	L'évaluation de l'enfant bilingue	46
c.	Apport de la neuropsychologie.....	47
➤	Le facteur temps	47
➤	Un modèle pour des liens hypothético-déductifs.....	47
	PROBLEMATIQUE.....	48
	PARTIE PRATIQUE	50
I.	Hypothèses de l'étude.....	50
II.	Méthodologie	50
A.	Objectifs de l'étude	50
B.	Usage clinique de la batterie ELO à Tahiti	51
C.	Etalonnage tahitien de l'ELO.....	53
1.	Présentation de la population.....	53
a.	Echantillon	56
b.	Dates de passation.....	57
c.	Conditions de passation	57
2.	Protocole de l'étude	58
a.	Présentation et finalité	58
b.	Ordre et présentation des épreuves.....	58
➤	Lexique en réception (LexR).....	58

➤ Lexique en production (LexP).....	58
➤ Répétition de mots (RepM).....	59
➤ Compréhension.....	59
➤ Répétition d'énoncés (RepE).....	60
➤ Production d'énoncés (ProdE)	60
c. Principes de passation des épreuves	60
d. Principes de cotation	61
III. Présentation et analyse des résultats.....	62
A. Questionnaire aux orthophonistes sur l'utilisation clinique de la Batterie	62
B. Etalonnage tahitien de l'ELO	63
1. Moyennes et écarts-types de l'échantillon tahitien	63
a. Lexique en Réception.....	64
b. Lexique en Production.....	64
c. Répétition de Mots.....	65
d. Compréhension	66
e. Répétition d'énoncés.....	69
f. Production d'énoncés.....	70
2. Comparaison des résultats tahitiens et métropolitains.....	71
a. Comparaison des étalonnages par épreuve	71
b. Analyse des résultats à l'épreuve de Lexique en Réception.....	71
➤ Analyse des scores pour l'item « sabot ».....	72
➤ Analyse des scores pour l'item « rabot »	72
➤ Analyse des scores pour l'item « courgette »	73
➤ Analyse des scores pour l'item « bicyclette »	74
c. Analyse des résultats à l'épreuve de Lexique en Production.....	74
➤ Analyse des scores pour l'item « glace ».....	74
➤ Analyse des scores pour l'item « tube de dentifrice »	75
➤ Analyse des scores pour l'item « cocotte-minute »	76
➤ Analyse des scores pour l'item « il se lave »	76
➤ Analyse des scores pour l'item « il se brosse »	77
d. Analyse des résultats à l'épreuve de Répétition d'Enoncés	79
➤ Analyse des scores pour l'item « Paul prendra un taxi »	80
➤ Analyse des scores pour l'item « les enfants boivent leur lait »	80
➤ Analyse des scores pour l'item « la voiture est lavée par le garagiste »	81
e. Analyse des résultats à l'épreuve de Production d'Enoncés	81
IV. Discussion.....	83
A. Vérification des hypothèses	83
1. Hypothèse n°1.....	83
2. Hypothèse n°2.....	85
3. Hypothèse n°3.....	86
a. Au niveau lexical (LexR et LexP).....	86
b. Au niveau de la phonologie (RepM)	88
c. Au niveau de la morphosyntaxe en réception (CI et CG) et en production (RepE et ProdE)	90
B. Comparaison de nos résultats avec des études similaires	91
1. Comparaison avec les résultats obtenus dans le cadre du programme ECOLPOM à Tahiti. (Nocus et al., 2010)	91
2. Comparaison avec les résultats obtenus dans le cadre du groupe de recherche UNADREO ERU2593	91
C. Biais et limites de l'étude	94
1. Le niveau socio-culturel	94

2.	Le temps de réponse.....	95
3.	Bilinguisme et profils linguistiques	95
4.	La batterie ELO.....	96
D.	Perspectives pour l'exercice de l'orthophonie.....	96
1.	Au niveau de l'évaluation.....	96
a.	Une batterie spécifique à Tahiti.....	96
b.	Elargissement géographique	97
c.	Une batterie complète pour évaluer le langage oral chez l'enfant tahitien	97
d.	Adapter les outils d'évaluation à d'autres domaines du langage à Tahiti.....	97
2.	Au niveau de la rééducation	98
	CONCLUSION.....	99
	BIBLIOGRAPHIE	101
	GLOSSAIRE	107
	LISTE DES ANNEXES.....	110
	ANNEXES.....	111

LISTE DES TABLEAUX, SCHEMAS, GRAPHIQUES ET CARTES

Tableau 1 : Répartition des langues polynésiennes parlées en Polynésie française (d'après les données publiées par Jacques LECLERC, 2001)

Tableau 2 : Système vocalique du français (d'après Hagège, 1982)

Tableau 3 : Système consonantique du français (d'après Hagège, 1982)

Tableau 4 : Système vocalique tahitien (d'après la Grammaire de la langue tahitienne, 1986)

Tableau 5 : Système consonantique du tahitien (d'après la Grammaire de la langue tahitienne, 1986)

Tableau 6 : Exemples de productions en tahitien et leurs traductions en F.T. et français standard (Gobern, 1997)

Tableau 7 : Répartition géographique des écoles (lieux de passation)

Tableau 8 : Population de l'échantillon : nombre de filles et de garçons par niveau scolaire (maternelle)

Tableau 9 : Population de l'échantillon : nombre de filles et de garçons par niveau scolaire (élémentaire)

Tableau 10 : Moyennes (m) et écarts-types (ET) et différences significatives (p) aux épreuves de Vocabulaire LexR et LexP et de Phonologie RepM du test ELO obtenus sur chacune des classes de l'échantillon tahitien

Tableau 11 : Moyennes (m) et écarts-types (ET) et différences significatives (p) des épreuves de Compréhension C1 et C2 du test ELO obtenus sur chacune des classes de l'échantillon tahitien

Tableau 12 : Moyennes (m) et écarts-types (ET) et degré de significativité (p) des épreuves de Production Linguistique RepE et ProDE du test ELO obtenus sur chacune des classes de l'échantillon tahitien

Tableau 13 : Comparaison des résultats tahitiens et métropolitains avec calcul des différences significatives

Tableau 14 : Distribution des réponses correctes en pourcentages à l'épreuve QQF de l'échantillon tahitien et métropolitain

Graphique 1 : Répartition de l'échantillon selon le lieu d'exercice des orthophonistes locaux

Graphique 2 : Répartition de l'échantillon selon le mode d'exercice des orthophonistes locaux

Graphique 3 : Fréquence des réponses correctes pour l'item 9 : **sabot**-gant-chaussure-botte de l'épreuve LexR

Graphique 4 : Fréquence de réponses correctes pour l'item 13 : marteau-**robot**-tournevis-râteau de l'épreuve LexR

Graphique 5 : Fréquence de réponses correctes pour l'item 15 : artichaut-chou-**courgette**-poireau de l'épreuve LexR

Graphique 6 : Fréquence de réponses correctes pour l'item 19 : trottinette-**bicyclette**-patins de roulettes-raquette à l'épreuve LexR

Graphique 7 : Fréquence des réponses correctes et des réponses « icecream » à l'item 6 de l'épreuve QQC : « **glace** »

Graphique 8 : Fréquence des réponses correctes et des réponses « pâte » à l'item 13 de l'épreuve QQC : « **tube de dentifrice** »

Graphique 9 : Fréquence des réponses correctes et des réponses « *pani* » à l'item 36 de l'épreuve QQC : « **cocotte-minute** »

Graphique 10 : Fréquence des réponses correctes et des réponses « il se baigne » à l'item 5 de l'épreuve QQF : « **il se lave** »

Graphique 11 : Fréquence des réponses correctes et des réponses « il se peigne » à l'item 8 de l'épreuve QQF : « **il se brosse** »

Graphique 12 : Fréquence des réponses correctes à l'item 10 de l'épreuve RepE : « **Paul prendra un taxi** »

Graphique 13 : Fréquence des réponses correctes à l'item 11 de l'épreuve RepE : « **Les enfants boivent leur lait** »

Graphique 14 : Fréquence des réponses correctes à l'item 12 de l'épreuve RepE : « **La voiture est lavée par le garagiste** »

Schéma 1 : Schématisation du modèle cognitif bilingue selon Cummins. Métaphore de l'iceberg ([www.scuole.vda.it/Ecole/47/04.htm] Cavalli, M.)

Schéma 2 : Modélisation de l'évaluation orthophonique (d'après G. Leloup, 2007)

Carte 1 : Répartition des écoles (lieux de passation)

Histogramme 1 : Nombre de passations par école et par niveau scolaire de maternelle

Histogramme 2 : Nombre de passations par école et par niveau scolaire l'élémentaire

Histogramme 3 : Résultats du questionnaire aux orthophonistes locaux

Histogramme 4 : Moyennes de l'échantillon tahitien et de l'échantillon métropolitain à l'épreuve Répétition d'Enoncés

Histogramme 5 : Moyennes de l'échantillon tahitien et de l'échantillon métropolitain à l'épreuve Production d'Enoncés

Histogramme 6 : Comparaison entre les pourcentages de réussite des tahitiens et métropolitains pour l'épreuve de Production d'Enoncés par type d'éléments morphosyntaxique

INTRODUCTION

La Haute Autorité de Santé (HAS), dans ses recommandations pour la pratique orthophonique (2001) [108] préconise l'utilisation d'outils statistiques pour l'évaluation du patient. En effet, ceux-ci, élaborés à partir des modèles théoriques, permettent de comparer les performances du patient à un échantillon de référence. Ainsi, l'orthophoniste observe quantitativement (grâce aux résultats statistiques), et qualitativement (l'œil du clinicien) le patient, et élabore son diagnostic à partir des observations objectives, complétées par des observations subjectives.

A Tahiti, il n'existe pas à ce jour d'outil d'évaluation spécifique au territoire, alors même que le contexte linguistique est très différent de celui de la métropole. En effet à la différence d'une métropole majoritairement monolingue, à Tahiti le locuteur évolue dans un environnement essentiellement bilingue entre le français et le tahitien.

Dans cette situation, les orthophonistes de Tahiti comparent les performances aux tests de leurs patients aux normes des échantillons métropolitains. Ils recourent alors souvent à des aménagements empiriques afin de compenser cet éventuel biais. Notre étude consiste à travers deux axes (un questionnaire et un étalonnage) à objectiver ce biais méthodologique en mettant en évidence la spécificité linguistique de Tahiti par rapport à la métropole.

Dans un premier temps, nous tenterons donc de définir la situation linguistique de Tahiti à travers son histoire, sa géographie, et la représentation des langues au sein de la société. Puis le développement du langage chez l'enfant bilingue et les aspects cognitifs du bilinguisme seront décrits selon une revue attentive des récentes recherches. Enfin, nous décrirons le bilan orthophonique et ses outils : les batteries de tests.

Dans un second temps, nous présenterons notre étude et les résultats obtenus. Cette étude consiste d'abord à récolter les avis des orthophonistes de Tahiti concernant l'évaluation du langage oral via un questionnaire. Puis, nous avons procédé à la passation d'une batterie de langage oral (ELO, Evaluation du Langage Oral de Khomsi, 2001) [71] sur un échantillon représentatif de la population tahitienne de PSM au CM2 afin de comparer les moyennes obtenues aux résultats métropolitains et d'obtenir un étalonnage tahitien de l'ELO.

ASSISES THEORIQUES

I. Le contexte linguistique à Tahiti (S.D.)

Dans un objectif d'évaluation du langage de l'enfant tahitien, nous devons nous demander comment son langage se développe. Pour cela il faut comprendre la situation linguistique dans lequel il évolue et les facteurs qui déterminent ce contexte.

Tahiti se différencie de la France métropolitaine par la présence, outre de celle officielle du français, de la langue locale, le tahitien. Cette situation de bilinguisme collectif résulte d'une histoire propre et d'un ancrage géographique particulier au sein du triangle polynésien qu'il est nécessaire de connaître pour pouvoir aborder et comprendre la situation linguistique de ce territoire et ses implications. Nous tenterons de décrire et de comprendre les relations qu'entretiennent entre elles les langues française et tahitienne et leur dynamique actuelle.

Le contact de ces deux langues se caractérise par l'existence de plus en plus prégnante d'un troisième parler, le français parlé de Tahiti. Nous tâcherons de décrire et d'interpréter ce phénomène linguistique. Les débats qu'il soulève révèlent son importance et nous amènent à nous interroger sur les représentations que portent les langues à Tahiti. La langue est au cœur des enjeux identitaires et scolaires.

A. Une société bilingue ?

Toute situation linguistique est dépendante de l'environnement dans lequel ses locuteurs évoluent. La situation géographique et l'histoire de Tahiti ont déterminé son contexte linguistique actuel avec la cohabitation du français la langue officielle et celle du tahitien sans oublier la présence de différents dialectes régionaux. En 2007, à Tahiti, 86% de la population de plus de 15 ans maîtrise le français et 62% une langue polynésienne. Seulement 24 % de la population n'est pas bilingue (d'après les chiffres de l'ISPF, Institut Statistique de Polynésie française) [65]. Comment s'effectue la répartition de ces langues au sein de la société tahitienne ? Peut-on parler de diglossie entre un français officiel et formel, et un usage tahitien dans une sphère plus restreinte et informelle ? Il semble nécessaire de dépasser cette dichotomie et de considérer le contexte linguistique d'un point de vue dynamique. Cette évolution tend à une revalorisation du tahitien dans le cadre d'une baisse de

son nombre de locuteurs. Cet apparent paradoxe s'exprime ainsi : de langue maternelle hors l'école, le tahitien entre aujourd'hui dans l'école en tant que langue d'apprentissage. Ce phénomène qui s'inscrit au sein d'un « *renouveau identitaire* » (Brami-Celantano, 2002) [27] s'effectue en parallèle d'une « *vernacularisation** » du français (Lombardini, 1997) [86].

1. Le fruit de l'ancrage géographique et historique : vers une société bilingue

a. L'ancrage géographique

L'île de Tahiti est la plus grande île de la Polynésie française. Cette dernière se compose de plus d'une centaine d'atolls et d'îles. Ce territoire s'inscrit au sein du triangle polynésien qui forme une unité ethnique et linguistique dans le Pacifique sud.

Le triangle polynésien est le « *centre géométrique du Pacifique* » (Bachimon, 1990) [6]. Les îles d'Hawaï, de Nouvelle-Zélande, et de Pâques en sont ses trois sommets. « *L'unité du triangle polynésien est principalement ethnique* » (Bachimon, 1990) [6] ; en effet, les îles polynésiennes sont celles du peuplement *ma'ohi* et de la cristallisation de sa culture. Cet espace constitue une unité ethnique issue des migrations indo-malaises vers l'est de 300 à 600 après J.-C. On retrouve cette unité sur le plan linguistique. Les différents parlers locaux du triangle polynésien sont certes variés, mais ont une parenté commune bien connue, ils sont tous de la famille des langues austronésiennes (Pletzer, 2009) [105]. A titre d'exemples, l'horizon se dit *iri a tai* en tahitien et *ilikai* en hawaïen. La maison se traduit par *fale* en samoan et *fare* en tahitien. Comme le constate Michel Wauthion (2005) [117], « *un degré d'intercompréhension* » existe entre les langues polynésiennes, « *les variations lexicales sont souvent, pour des mots d'étymologie identique, dans les systèmes consonantiques* ».

La Polynésie française occupe une superficie, 5 millions de km², aussi vaste que l'Europe avec seulement 3700 km² de terres émergées (l'équivalent de la moitié de la Corse). Elle se compose de 118 îles organisées en quatre archipels :

- l'archipel de la Société à l'ouest formé de 14 îles dont Tahiti, l'île-capitale ;
- les archipels des Tuamotu et des Gambier à 300 km au nord-est de Tahiti (85 îles) ;
- les Australes à 600 km au sud de Tahiti ;
- les Marquises à 1500 km au nord-est de Tahiti.

On distingue plusieurs langues régionales polynésiennes parlées sur ce territoire de 268 270 habitants en 2012 (ISPF) [65]. Toutes ces langues ont une filiation commune, elles font partie de la famille des langues austronésiennes au même titre que les autres langues du triangle polynésien. Leur diversité s'explique par l'isolement insulaire et les distances importantes entre les îles qui ont limité les échanges (Pletzer, 2009) [105]. On distingue :

- le *reo tahiti*, la langue tahitienne (Archipel de la Société),
- le *reo mareva* ou *magareva*, la langue mangarévienne (Gambier),
- le *reo nu'uhiva* ou *reo'enana* (Marquises),
- le *reo tuha'a pae* (Australes) avec cinq variétés linguistiques,
- le *reo pa'umotu* (parlé dans l'archipel des Tuamotu) avec sept variétés linguistiques.

Toutes ces langues sont communément regroupées par une appellation commune, le *reo ma'ohi*.

Si on observe le statut de ces différentes langues entre elles au sein de l'espace polynésien, le *reo tahiti*, ou plus communément appelé le tahitien (appellation qu'on utilisera dans la suite de cette étude) est la langue la plus utilisée. C'est la langue maternelle pour la majorité des habitants d'origine polynésienne de l'Archipel de la Société, le plus peuplé des archipels de Polynésie française (239 852 habitants en 2012 selon le dernier recensement de l'ISPF) [65]. Mais elle est également la langue de communication du territoire polynésien. On peut considérer qu'elle occupe la place de langue véhiculaire* par rapport aux autres parlers vernaculaires*.

Langues	Nombre de locuteurs
Tahitien (îles de la Société)	145 000
Mangarévien (Gambier)	2000
Marquisien (Marquises)	8200
Tubua'i (Australes)	11000
Langues de Tuamotu	21000

Tableau 1 : Répartition des langues polynésiennes parlées en Polynésie française
(d'après les données publiées par Jacques Leclerc, 2001) [76]

Tahiti est composée de deux parties reliées par l'isthme de Taravao. Tahiti Nui* est la plus grande et aussi la plus peuplée. Tahiti Iti*, est moins peuplée, son extrémité n'est pas accessible par la route. La répartition de la population tahitienne est déséquilibrée au profit de Tahiti Nui et surtout de la capitale macrocéphalique, Papeete. En effet, l'agglomération de Papeete qui rassemble sept communes (Arue, Faa'a, Mahina, Paea, Papeete, Pirae, Punaauia) totalise une population de 136 235 habitants en 2012 (ISPF) [65].

Tahiti a un statut linguistique particulier par rapport aux autres îles de Polynésie française. Son statut d'île-capitale en est la principale cause. Elle est la plus grande île du territoire (1042 km²), elle en est aussi le cœur économique et démographique (186 909 habitants au dernier recensement 2012 par l'institut statistique de Polynésie française, ISPF) [65] concentrant 74 % de la population de la Polynésie française.

Les particularités de Tahiti ont des répercussions sur sa situation linguistique par rapport aux autres îles de Polynésie française. En effet, les situations de bilinguisme sont moins nombreuses : 86% de la population de plus de 15 ans maîtrise le français (parlé, compris, lu, écrit) contre 79% pour le reste de la Polynésie française. Les langues polynésiennes sont maîtrisées par 62% de la population tahitienne contre 75% pour le reste du territoire. La présence en plus grand nombre de non-polynésiens en est un facteur : 14% de la population de Tahiti est née hors de la Polynésie contre une proportion de 9% pour le reste de la Polynésie (d'après les données de l'ISPF recueillies en 2007) [65].

De plus, on constate que la langue parlée en famille est majoritairement le français contrairement au reste de la Polynésie qui utilise en majorité une langue polynésienne au foyer.

La Polynésie française trouve son unité linguistique également par le français qui constitue la langue officielle sur tout le territoire et la démarque ainsi des autres îles du triangle polynésien essentiellement anglophones (et hispanophone pour l'île de Pâques rattachée au Chili). Cette unité n'est alors plus géographique mais politique et historique.

b. Aperçu historique

La Polynésie française a connu ses premiers peuplements aux îles Marquises et dans les îles de la Société (300-600 après J.-C.). Jusqu'au XVI^{ème} siècle, la civilisation *ma'ohi* s'est donc cristallisée et développée. Du fait de l'éloignement des îles entre elles et de leur

isolement maritime, les langues polynésiennes ont évolué indépendamment dans chaque archipel pour devenir des langues différentes.

Au XVIème et XVIIème siècles, les premières îles des Tuamotu et des Marquises sont découvertes par les navigateurs européens (Magellan, Mendana, Queiros). Le capitaine Wallis découvre Tahiti en 1767, suivi de Bougainville un an plus tard, puis de Cook qui y effectua plusieurs voyages (1769, 1773, 1777). Les récits de leurs voyages ont été des sources précieuses concernant la géographie et la culture polynésiennes. Mais ils ont également contribué à l'élaboration du mythe paradisiaque de Tahiti qui doit être nuancé (Bachimon, 1990) [6].

Les premiers récits nous apprennent que la Polynésie jouissait d'une forte démographie. Suite à l'arrivée des européens, elle a connu en quelques années une baisse significative de sa population due à des maladies qui restent aujourd'hui encore inconnues (Babadzan, 1982) [5]. Cette dépopulation massive a entraîné une diminution du nombre de locuteurs des langues locales.

En 1797, l'arrivée des missionnaires de la London Missionary Society (LMS) a pour but l'évangélisation et l'instruction des Tahitiens. Cependant, ils se heurtent à la difficulté d'enseigner l'anglais aux Polynésiens. Yves Lemaître (1973) [79] l'explique par l'éloignement des deux systèmes phonétiques. Les anglais vont alors poursuivre l'alphabétisation des Polynésiens en tahitien. C'est l'époque des premiers écrits en langue tahitienne et donc d'une normalisation du tahitien. La civilisation polynésienne d'oralité entre dans l'écrit.

En 1842, la France établit son protectorat sur Tahiti et les Marquises. Pendant cette période, les missionnaires anglais sont remplacés par des français et les instituteurs tahitiens continuent d'enseigner dans leur langue. En 1860, la première école publique est créée au sein de laquelle l'enseignement se fait exclusivement en français. Le français devient progressivement la langue principale d'enseignement au détriment du tahitien au fur et à mesure de la création des écoles publiques.

L'Annexion en 1880 marque le début de la politique d'assimilation qui durera un siècle. L'enseignement se fait exclusivement en français dans toutes les écoles (publiques et religieuses), le tahitien y est interdit. Les manifestations culturelles tahitiennes traditionnelles sont peu tolérées (Pletzer, 2009) [105]. L'usage du tahitien et des autres langues polynésiennes est alors cantonné à la sphère familiale ou informelle. Cependant, le tahitien

survit à ce siècle d'interdiction. Louise Pletzer (2009) [105] avance plusieurs facteurs pour expliquer cette survivance : hormis la famille, l'école du dimanche a joué un grand rôle dans la transmission du tahitien et des autres langues polynésiennes. Elle a été mise en place par les missionnaires anglais et a été adoptée par tous les cultes avec succès sur l'ensemble du territoire. La majorité des enfants tahitiens a donc bénéficié de cet enseignement en tahitien. L'attachement de la population pour sa culture et sa langue est le dernier facteur de transmission du tahitien.

Le centre d'expérimentation atomique du Pacifique (CEP) est créé en 1967 en Polynésie. Cela participa à l'essor économique de la Polynésie et notamment au développement de Tahiti et de Papeete, sa capitale. Cet essor et l'augmentation de la population métropolitaine (*popa'a**) sur le territoire, majoritairement concentrée à Papeete, renforcèrent la pratique du français et sa représentation de modernité et d'ouverture au monde. De plus, cette période a été marquée par un isolement de la Polynésie française au reste du monde océanique anglophone. (Leclerc, 2001) [76].

Cette politique d'assimilation prend définitivement fin en 1981 avec l'application de la loi Deixonne [82] en Polynésie française, trente ans après sa création en France. Cette loi de 1951 [82] autorise l'enseignement des langues régionales. En 1984, la Polynésie française adopte le statut d'autonomie interne [83]. La société polynésienne se lance alors le défi de devenir une société bilingue.

2. Statut institutionnel des langues en Polynésie française

La Polynésie française a, depuis 1984, le statut de Pays autonome [83]. La répartition des compétences entre l'Etat et la Polynésie française est définie dans le Statut d'Autonomie dont la dernière version date de février 2004 [84].

La seule langue officielle de Polynésie française est le français. L'Article 2 de la Constitution Française [39] ne laisse aucune ambiguïté : « *La langue de la République est le français.* ». L'article 57 de la loi organique n°2004-192 du 27 février 2004 [85] le précise également : « *Le français est la langue officielle de la Polynésie française.* » Quant à la « *langue tahitienne* » elle « *est un élément fondamental de l'identité culturelle : ciment de cohésion sociale, moyen de communication quotidien, elle est reconnue et doit être préservée, de même que les autres langues polynésiennes, aux côtés de la langue de la*

République, afin de garantir la diversité culturelle qui fait la richesse de la Polynésie française. » [85].

La volonté de bilinguisme de l'Etat polynésien se heurte à la législation. Le tahitien et les autres langues locales doivent se contenter d'appartenir au patrimoine de la République au même titre que les langues régionales métropolitaines comme le breton, le basque, etc. : « *Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France.* » (Article 75-1 de la Constitution du 4 octobre 1958) [40]. Cette différence de statut entre les deux langues a amené de nombreux auteurs à qualifier la situation linguistique à Tahiti de diglossique.

Le rapport de force entre l'influence française et la culture polynésienne est spécifique à l'histoire de Tahiti et à son insularité au sein d'une aire culturelle et linguistique propre. L'équilibre entre ces deux cultures se matérialise au niveau linguistique par une société bilingue. Ce bilinguisme collectif se caractérise par une différence de statut entre le français, langue officielle et le tahitien, langue locale de communication. De ce point de vue, on peut considérer que le bilinguisme est diglossique.

3. Une situation de diglossie français/tahitien ?

a. Définitions

Le terme linguistique de « *diglossie** » est utilisé pour la première en 1886 par Psichari [106] pour décrire la situation sociolinguistique de la Grèce où s'opposait le grec écrit et le grec parlé. Selon lui, c'est « *la coexistence, dans la même nation, de deux langues rivales* » [106].

Charles Ferguson, en 1959, dans son article *Diglossia*, reprend ce terme et le décrit à travers trois études de cas [49]. Selon lui, la diglossie est une forme particulière de bilinguisme : au sein d'une même société, les deux variétés d'une même langue occupent chacune un statut social différent selon la situation du locuteur ou des interlocuteurs. Il distingue une forme « *haute* » employée dans les domaines les plus formels et une forme « *basse* » réservée à la situation courante et aux situations informelles. La notion de « *prestige* » est associée à la variété haute.

Laroussi, en 2006, résume la diglossie selon Ferguson comme « *la coexistence de deux variétés d'une même langue (proches parentes), une dite haute et l'autre basse, ces variétés sont fonctionnellement complémentaires au sein de la même communauté linguistique.* » [73].

Ce terme a été beaucoup repris par les linguistes dans une définition plus étendue pour décrire le paysage linguistique des pays post-colonisés ou des régions de conflits linguistiques (par exemple, le Pays Basque). Les deux langues ne sont alors pas parentes mais regroupées dans le même territoire par l'histoire politique.

Appliquer ce terme à la société tahitienne est intéressant du point de vue des notions de hiérarchie des langues et de complémentarité de leurs fonctions.

b. La répartition du français et du tahitien dans la société tahitienne

On ne peut traverser Tahiti sans observer sur nombre de panneaux, d'enseignes de boutiques, des inscriptions tahitiennes accompagnant les françaises. Par exemple, en entrant dans la commune de Pirae, un panneau vous accueille par « *Bienvenue* » suivi de « *Maeva* » sa traduction tahitienne ; un médecin est signalé par le panneau « *taote* », etc. La présence du tahitien est visible au quotidien et traduit la volonté des représentants politiques locaux de promouvoir le bilinguisme.

La répartition des langues dans la société tahitienne tend à la complémentarité des deux langues principales. Selon Louise Pletzer (2009) [105], les domaines privilégiés d'utilisation du tahitien sont :

- la famille, la vie quotidienne et sociale, les activités culturelles (chant, danse), artisanales (tressage, sculpture, tatouage, etc.), associative ;

- le culte et les activités religieuses, l'école du dimanche ;

- les médias qui respectent une distribution équitable des langues: 50% des antennes radios et de télévision sont diffusées en langue tahitienne. Les journalistes des journaux télévisés sont le plus souvent bilingues avec une totale parité des deux langues. Des débats politiques s'effectuent en tahitien. Deux radios émettent en langue marquisienne ;

- les écoles, depuis 1981, en tant que langue d'apprentissage ;

- la politique ; les débats dans l'enceinte de l'Assemblée peuvent se dérouler en tahitien. Il est fréquent, dans les discours, que les hommes politiques s'expriment en tahitien, ce qui revêt alors une signification politique.

Le français est présent dans les domaines suivants :

- de façon exclusive, dans l'enseignement : elle reste la seule langue d'enseignement ;

- l'administration, la justice, les documents administratifs ;
- les médias (presse, radios, télévision).

On remarque que, dans les domaines les plus formels de la société, seulement le français est d'usage. Dans les situations plus informelles on constate une superposition des deux langues.

c. Les langues et leurs représentations

L'appartenance à la langue, à une ethnie, et à une classe sociale entretiennent des relations intimement liées dans la structure sociale tahitienne. Sur le plan de la composition ethnique on compte 71,1% de Polynésiens (et assimilés), 10,5% d'Européens (6% de locaux et 4% de métropolitains), 4,8% d'Asiatiques en majorité d'origine chinoise. A ces groupes, il faut inclure les « *Demis** » qu'ils soient à dominante polynésienne, européenne ou chinoise. (Leclerc, 2001) [76].

On constate une quasi-superposition des classes sociales aux groupes ethniques dont la langue est un signe d'appartenance fondamental. Ainsi, les Européens sont considérés comme la couche sociale élevée ; la maîtrise du français standard est leur signe d'appartenance accompagnée en majorité d'une non-connaissance du tahitien. La classe moyenne est généralement assimilée aux « *Demis* » et au statut de fonctionnaire. Ils revendiquent leur maîtrise de la langue française standard pour se distinguer de la population tahitienne. Les Polynésiens font encore partie aujourd'hui dans les représentations de la classe sociale populaire, et on leur associe le tahitien comme langue maternelle et une moins bonne maîtrise du français. A la communauté chinoise on associe le *hakka**, un dialecte issu du mandarin. Ce groupe est souvent considéré comme ayant atteint un statut social satisfaisant et tenant de nombreux commerces.

Cette description est schématique, il ne s'agit pas de décrire la réalité qui est plus nuancée mais les représentations qu'ont les habitants de leur société au regard de l'appartenance langagière. Dans les faits, les situations langagières sont bien plus perméables et en pleine évolution. Au même titre, la langue tahitienne est souvent associée à la tradition et le français à la modernité et à l'ouverture au monde. Le tahitien est souvent dévalorisé, et considéré comme un obstacle à la réussite scolaire. Mais paradoxalement, le tahitien est doté d'une valorisation affective particulière. De plus en plus d'européens souhaitent apprendre le tahitien.

4. Une situation linguistique en évolution à redéfinir

D'un point de vue dynamique, la situation linguistique à Tahiti tend vers une extension de l'usage du français au travers d'un double processus de « *véhicularisation/vernacularisation* »* du français (Lombardini, 1997) [86]. Ce phénomène s'effectue au détriment du tahitien qui serait alors en péril. Un nouveau cadre sémiologique est à trouver pour décrire le contexte linguistique de la société tahitienne.

a. Vernacularisation et véhicularisation du français

L'opposition schématique et traditionnelle langue de l'école (français) / langue du foyer (tahitien) n'est plus recevable aujourd'hui. En effet, d'un point de vue dynamique, on observe un double processus de « *véhicularisation/vernacularisation* » du français. Le nombre de locuteurs tahitiens tend à diminuer. Cette diminution n'est pas due à une baisse démographique de l'ethnie « *polynésienne* » comparée aux autres.

La baisse du nombre de locuteurs tahitiens est à considérer d'un point de vue diachronique : la proportion des locuteurs tahitiens diminue avec la baisse de l'âge. Florence Ferment Mear constate ce phénomène en 2010 [50] sur l'île de Raiatea (fait partie des îles Sous-Le-Vent, Archipel de la Société) chez les sujets de 40-50 ans, 71,5 % disent parler très bien le tahitien, ce pourcentage descend à 48% chez les 25-30 ans et à 33% pour les locuteurs entre 15 et 24 ans. On observe le même phénomène à Tahiti.

En parallèle, on constate une extension de l'usage du français. Les familles tendent à privilégier la transmission du français au détriment du tahitien dans un but de réussite scolaire. Ce choix est profondément lié à la représentation du français comme outil de promotion et d'ouverture au monde. De plus, à Tahiti toutes les populations sont en contact avec le français par le biais des médias, du contact quotidien avec l'administration et par la proximité des zones rurales aux zones urbaines. En revanche, une frange de la population (les *papa'a* surtout) peut évoluer sans connaissance approfondie du tahitien. En cela, nous pouvons parler d'une véhicularisation du français.

La « *contamination du tahitien* » (Ferment Mear, 2010) [50] par le français au niveau de la sphère informelle et restreinte montre un effet de vernacularisation de cette langue. Lombardini (1997) [86] remarque que l'usage du tahitien au sein de la famille est surtout privilégié dans la communication entre grands-parents et petits-enfants. Au sein de la fratrie la

communication peut se faire en français ou en tahitien avec une tendance pour le français. On retrouve ce phénomène au niveau des conjoints. Le français vernaculaire est aussi de plus en plus utilisé dans les milieux francophones portant une valeur identitaire.

b. Le tahitien en péril ?

Cette dynamique linguistique en faveur d'une « *véhicularisation/ vernacularisation* » du français met-elle le tahitien en péril ? Le tahitien qui avait un statut de langue vernaculaire par rapport au français véhiculaire est-il en concurrence avec l'émergence d'une forme vernaculaire de français ?

En effet, un troisième parler émerge à Tahiti qui s'apparenterait à un « *mélange* » de français et de tahitien selon les descriptions de certains instituteurs relevées par Lombardini dans une étude de 1997 [86]. C'est un langage parlé, spécifiquement local. Lombardini explique son existence par le désir des parents de transmettre le français à leurs enfants au détriment du tahitien dans un but de réussite scolaire. Cependant, certains parents maîtrisant mal le français ont mêlé au français du tahitien pour pallier à leurs méconnaissances. Cette hypothèse est également avancée par d'autres auteurs comme Gérard Bartoux (2012) [9] qui signale le risque d'une déperdition de la langue tahitienne. Toutefois, face à ce phénomène, un autre processus en apparence paradoxal est présent. Depuis plusieurs années, on assiste à un « *renouveau identitaire* » (Brami-Celantano, 2002) [27] pour la promotion de la culture et de l'identité polynésiennes et de ses langues. La politique linguistique, depuis les années 1980, va dans ce sens avec, entre autres, la création de l'Académie Tahitienne, l'enseignement du tahitien à l'école depuis 1981, la création d'un master de langues polynésiennes. Le tahitien est normalisé, institutionnalisé jusqu'à être enseigné. Cet apparent paradoxe ne traduit-il pas en réalité une volonté de la société d'assurer la survie d'une langue de moins en moins vivante ? Le tahitien ne serait-il pas en train de devenir une sorte de folklore, un patrimoine de la République comme le désigne la législation française ?

c. Essais de définition

Le plurilinguisme* de Tahiti est plus complexe qu'on aurait pu le penser. Les différentes tentatives sémiologiques des spécialistes le prouvent. Ainsi, Lombardini [86] emprunte à Jean Calvet (1999) l'expression de « *diglossie enchâssée* » afin de laisser

transparaître toutes les dimensions de ce paysage linguistique. Il y aurait un premier niveau d'enchâssement général entre le français et le tahitien. A un second niveau, il distingue :

- pour le français : le français standard et un français plus spécifique à Tahiti.

- pour le tahitien : le tahitien académique et les usages courants du tahitien. Signalons l'existence de deux systèmes graphiques différents : celui de l'Académie tahitienne et celui de l'Eglise Evangélique.

Il pose un dernier niveau d'enchâssement :

- au sein du français de Tahiti deux variétés : l'une « *haute* » et l'autre « *basse* » qui mélange tahitien et français.

- au sein du tahitien, un usage courant et un emploi métissé.

Florence Ferment Méar (2010) [50] préfère quant à elle décrire la situation en termes de continuum linguistique comprenant quatre étapes : aux deux extrémités le tahitien normé et le français normé et entre cela deux niveaux différents de « *contamination* » des langues. Les deux niveaux se différencient par la sévérité de cette contamination en termes de phonologie, lexique et syntaxe. A ces analyses dynamiques, il ne faut pas oublier la présence des autres langues polynésiennes et du dialecte de la communauté chinoise. L'ancrage géographique, les voisins les plus proches sont anglophones, explique également une influence de l'anglais sur le plan linguistique.

B. Les langues en contact : le français parlé à Tahiti

Dans ce contexte linguistique spécifique où cohabitent constamment la langue tahitienne et la langue française, qu'en est-il du français parlé à Tahiti ?

Comme nous l'avons décrit, certains auteurs (Ferment Méar, 2010 ; Lombardini, 1997) [50] [86] distinguent deux parlers situés entre le tahitien et le français standards. Un premier niveau qui serait un français « *contaminé* » par le tahitien mais finalement avec peu de variations et à un deuxième niveau un véritable mélange des deux langues : un lexique français mais une syntaxe tahitienne (Gobern, 1997) [54]. Ce second parler aurait un degré d'intercompréhension moins fort avec le français.

1. Articulation et phonologie du français parlé à Tahiti

Le français et le tahitien sont des langues éloignées l'une de l'autre (l'une appartient à la famille des langues indo-européennes et l'autre à celle des langues austronésiennes). Leur système phonologique respectif est sensiblement différent. Afin de mieux comprendre les variations de prononciation du français à Tahiti, décrivons et comparons auparavant ces deux systèmes phonologiques. Dans les tableaux ci-dessous les phonèmes différant dans les deux langues sont colorés en bleu.

a. Le système phonologique du français

➤ Voyelles

	Antérieures		Centrale	Postérieures
	Etirées	Arrondies		
Fermées	[i]	[y]		[u]
Semi-fermées	[e]	[ø]	[ə]	[o]
Semi-ouvertes	[ɛ]	Nasale [œ]	Nasale [oẽ]	[ɔ]
		[ẽ]	[oẽ]	Nasales [õ]
Ouvertes	[a]			[ɑ]

Tableau 2 : Système vocalique du français (d'après Hagège, 1982) [60]

Le français est composé de seize voyelles dont les variables sont le voisement, l'aperture, le degré d'antériorité, l'arrondissement, l'étirement. Contrairement au tahitien, la quantité vocalique n'est pas un critère distinctif. Quatre voyelles nasales sont présentes en français alors qu'elles n'existent pas en tahitien.

➤ Consonnes et semi-consonnes

Occlusives	[p]	[t]	[k]	Sourdes
	[b]	[d]	[g]	Sonores
	[m] Bilabiales	[n] Apico-dentaux	[ŋ] Vélaires	Nasales
Liquides	[l] Latérale	[R] Vibrante	[j] [w] [ɥ] Coulantes	
Fricatives	[f]	[s]	[ʃ]	Sourdes
	[v] Labio-dentales	[z] Apico-alvéolaires	[ʒ] Dorso-palatales	Sonores

Tableau 3 : Système consonantique du français (d'après Hagège, 1982) [60]

b. Le système phonologique du tahitien

Le système phonologique tahitien est peu fourni par rapport à celui du français, il contient dix-neuf phonèmes dont dix voyelles et neuf consonnes. Il est régi par des règles phonologiques spécifiques et originales en regard du français.

➤ Voyelles

Aperture	Antérieures		Postérieures	
Fermées	[i]	[i:]	[u]	[u:]
Semi – ouvertes	[e]	[e:]	[o]	[o:]
Ouvertes	[a] et [a:]			

Tableau 4 : Système vocalique tahitien (d'après la Grammaire de la langue tahitienne, 1986) [2]

Le système vocalique tahitien contient cinq timbres vocaliques mais dix voyelles compte tenu de la valeur distinctive de la quantité vocalique en tahitien. Ce trait distinctif n'existe pas en français. La quantité vocalique apparaît également dans le phénomène des liaisons et elle est aussi utilisée dans la création lexicale (création quantitative) comme par exemple dans le passage d'un verbe d'état à un verbe actif (*mani'i* = « être renversé » et *māni'i* = « renverser »).

➤ Consonnes

	Occlusives	Fricatives	Latérales	Nasales
Labiale	[p]	[f] sourde [v] sonore		[m]
Dentale	[t]			[n]
Palatale-vélaire			[r]	
Glottale	[ʔ]	[h]		

Tableau 5 : Système consonantique du tahitien (d'après la Grammaire de la langue tahitienne, 1986) [2]

Le système consonantique tahitien est composé de neuf consonnes. L'opposition sourde/sonore n'est pas un trait pertinent excepté pour les fricatives ([f] et [v]). L'occlusive glottale 'eta (notée ' dans la graphie tahitienne et correspondant au phonème [ʔ] en transcription phonétique dans l'A.P.I) existe également en français standard (par exemple : *la hache*). Cependant elle ne constitue pas un phonème du français n'ayant pas de valeur

distinctive ; elle a une valeur prosodique. Ce son « *est produit de façon sporadique, inconsciente et n'est pas entendu par les locuteurs du français standard* » contrairement aux locuteurs polynésiens qui « *entendent ces occlusives dans le français* » (Jourdan, 2009) [68].

c. Quelques spécificités morphologiques du tahitien par rapport au français

Il n'y a jamais de consonnes en fin de mot, la syllabe tahitienne est donc toujours ouverte alors qu'en français la syllabe peut être fermée ou ouverte. Aucune succession de consonnes contiguës n'est attestée en tahitien. Pour traduire des mots étrangers contenant un groupe consonantique le tahitien simplifie la syllabe (exemple : « Français » = *farani*). Au niveau de la distribution des phonèmes dans la langue, on relève une forte proportion d'utilisation de voyelles par rapport aux consonnes. Les monèmes grammaticaux sont plus fréquents que les lexèmes ou mots pleins ; leur fréquence calculée à partir de deux textes totalisant 2372 termes est de 39,7% pour les lexèmes et 60,3% pour les monèmes grammaticaux (Pletzer, 1997) [104]. Les mots du tahitien sont longs, en moyenne ils sont composés de deux ou trois syllabes (Jourdan, 2009) [68]. Les mots sont presque tous invariables à quelques exceptions près, notamment les pluriels par redoublement. Lorsque le début d'un mot commence par la même voyelle que la fin du mot précédent il y a formation d'une voyelle longue, phénomène de liaison : *noa atu = noātu* (« cela ne fait rien »). Au niveau de la prosodie, ni l'accent français ni l'accent tahitien n'ont de rôle distinctif. En tahitien, il est situé sur la more* pénultième (Pletzer, 1997) [104].

d. Les variations de prononciation

Les différences phonologiques des deux langues peuvent également expliquer en partie les variations de prononciation entre les locuteurs tahitiens et les locuteurs français (français désignant les Métropolitains par opposition aux Tahitiens même si bien entendu les Tahitiens sont des citoyens français).

Les mots sont entièrement syllabés à l'exception de quelques tournures très familières écrites : « je passe » sera toujours prononcé [jəpas] et non [jpas] contrairement au français parlé en métropole. La structure syllabique du tahitien pourrait en être un facteur. L'absence de liaisons est fréquente à Tahiti. On constate des confusions entre les phonèmes [e] et [ɛ] notamment en fin de mots (Jourdan, 2009) [68]. On pourrait avancer l'hypothèse de l'absence du phonème [ɛ] dans le système vocalique tahitien comme un facteur de cette confusion, ainsi

que l'absence de syllabes fermées. Cependant le son [ɛ] est correctement produit à l'intérieur des mots et aussi la plupart du temps dans les mots féminins se terminant par une consonne comme « fête », « prête » mais « prêt » est prononcé comme « pré ». La confusion n'est donc pas phonologique. On retrouve cette confusion dans des mots courants comme : « treize » prononcé /trez/, « seize » prononcé /sez/, « à l'aise » prononcé /alez/, « trapèze » prononcé /trapez /.

L'occlusive glottale est prononcée dans tous les cas où elle est prononcée en français standard mais tend à être produite plus souvent. Par exemple : « pays » est prononcé /peʔi/, « dehors » est prononcé /døʔɔR /. « *Même s'il est plus accentué ici, le phénomène de base reste une tendance du français standard* » (Jourdan, 2009) [68].

Il y a une confusion totale en production et en perception entre les phonèmes [õ] et [ã]. Rappelons qu'en tahitien les voyelles nasales sont inconnues. Le son prononcé est intermédiaire avec une tendance à se rapprocher du phonème [ã], on constate des variabilités inter et intra-individuelles (Jourdan, 2009) [68]. Toutefois, ces variations ne sont pas toujours perçues par l'interlocuteur français qui rectifie inconsciemment par suppléance mentale. Cette confusion a cependant des conséquences sur l'orthographe des mots et peut être source de confusions sémantiques.

Une autre spécificité du locuteur tahitien est la production phonème [r] roulé par opposition au [R] grasseyé du français standard. Notons que le [R] grasseyé est un phonème dont l'articulation est elle-même variable selon les locuteurs et les mots. De plus dans certaines régions françaises, on relève aussi un [r] roulé. Nous avons donc fait le choix de ne pas prendre en compte cette variation d'articulation lors de notre étude.

2. La structure du français parlé à Tahiti

« *En Polynésie française il existe une façon très particulière de parler le français. C'est certes comme en France métropolitaine, une langue orale aux usages différents de ceux de l'écrit, mais c'est aussi un français spécifiquement local* » (Gobern, 1997) [54]. Ce langage a une structure propre, il est régi par des règles spécifiques : « *le français parlé à Tahiti a ses règles, extrêmement précises* » (Bauer, 1999) [12]. Il se constitue d'un lexique en majorité français et de structures syntaxiques tahitiennes. En parallèle, des « *détournements d'usage* » sont utilisés afin de traduire une expression ou un mot polynésien qui n'a pas son correspondant en français (Gobern, 1997) [54].

a. Le lexique

Le lexique est en majorité emprunté au français. Des vocables tahitiens sont tout de même intégrés. Les formules de politesse sont généralement exprimées en tahitien : « *ia ora na* » (bonjour), « *nana* » (au revoir), « *maururu* » (merci). Mais c'est aussi le cas de signifiés exclusivement locaux comme les animaux, les aliments, les coutumes (par exemple, le « *va'a* » qui désigne la pirogue polynésienne, sport très pratiqué). On relève également des mots empruntés à l'anglais comme la glace dite « *ice cream* » mais prononcée à la tahitienne : /*ɛskrim*/. Ces emprunts à l'anglais sont facilement compréhensibles au regard de l'histoire tahitienne et de l'ancrage géographique de la Polynésie française au sein d'une aire en majorité anglophone (Assises théoriques I. A. 1. L'ancrage géographique et historique).

Le lexique français connaît lui-même des variations par rapport au lexique utilisé en métropole. A titre d'exemples, relevons « se baigner » utilisé aussi bien pour se baigner dans la mer que pour se doucher, « se peigner » pour se coiffer, « un tricot » pour désigner un tee-shirt, le « casse-croûte » pour désigner le sandwich, « le bleu » pour désigner la mer profonde où l'eau est plus foncée (le terme est issu du tahitien « *moana* » signifiant à la fois l'océan et la couleur bleue). Olivier Bauer dans son Petit lexique du Parler local (1999) [12] propose la liste de ses termes lexicaux spécifiques au français parlé à Tahiti.

Des syntagmes courants associant les deux lexiques sont fréquents. Par exemple, l'expression typique « c'est *fiu* » ou « je suis *fiu* » qu'on pourrait traduire par « c'est énervant, chiant » (mais sans l'idée de vulgarité) ou « j'en ai marre, je suis blasé, las ». La difficulté de trouver un équivalent français adéquat explique l'utilisation du mot tahitien « *fiu* ». Le français parlé de Tahiti a conservé le terme tahitien car il est le plus approprié et peut-être aussi pour des raisons de simplicité phonologique. De même, d'autres adjectifs tahitiens sont communément préférés à leur équivalent français : « c'est *api* » sera la plupart du temps préféré à « c'est neuf » ou « c'est nouveau ».

Même s'il manque des études pour l'attester, il n'est pas improbable que la fréquence des mots selon leur nature soit différente des fréquences observées en français standard : en français parlé de Tahiti, on utiliserait d'avantage de prépositions qu'en français standard. De plus, l'environnement et le mode de vie tahitiens sont significativement différents de ceux de la métropole. L'utilisation des mots de la langue n'est donc certainement pas la même en terme de fréquence au sein des champs sémantiques.

b. La syntaxe

Le français parlé à Tahiti utilise le fonctionnement de la syntaxe polynésienne. « *C'est la reconstruction quasi-systématique de la phrase française à la manière polynésienne : on prend les matériaux/lexèmes du français et on les assemble selon une manière/syntaxe polynésienne* » (Gobern, 1997) [54].

Voici quelques exemples cités par Roselyne Gobern :

En tahitien	En F.T.	En français
Ua ite au <i>iana</i>	J'ai vu à <i>lui</i>	Je l'ai vu
E pereoo <i>ninamu</i> to <u>matou</u>	En a à <u>nous</u> voiture <i>bleue</i>	Nous avons une voiture bleue
Ua <u>parari</u> te fare	<i>C'est</i> <u>cassé</u> la maison	La maison est cassée
E aha ta <u>oe</u>	<i>C'est</i> quoi à <u>toi</u> ?	Selon le contexte : - Qu'est-ce que tu as ? - Qu'est-ce que tu veux ?
<u>O vai</u> <i>oe</i>	<i>C'est</i> qui <u>toi</u> ?	Qui es-tu ?
Ua patiahia <i>ona</i> e te <u>manu</u> <u>patia</u>	On a piqué à <i>lui</i> c'est <u>la</u> <u>guêpe</u>	Une guêpe l'a piqué
Ua <u>tamaihia</u> <i>vau</i> e tou tuahine	On a <u>grondé</u> à <i>moi</i> c'est ma sœur	Ma sœur m'a grondé
Ua parau <i>vau</i> <u>iana</u>	<i>J'ai dit</i> à <u>lui</u>	Je lui ai dit

Tableau 6 : Exemples de productions en tahitien et leurs traductions en F.T. et français standard (Gobern, 1997) [54]

Pour Roselyne Gobern [54] « *on perpétue une manière d'être collective par une manière de parler, une culture par son expression* ». Ainsi, c'est dans ce parler que se concrétise la double culture de Tahiti, l'appartenance française et polynésienne.

c. Détournements d'usage

Un autre phénomène linguistique est observable : des expressions ou des mots du français voient leur signification détournée. Ces détournements d'usage sont : « *soit le fait d'une association d'idée, toujours selon le mode de fonctionnement du tahitien soit dus à la nécessité de traduire une expression ou un mot polynésien qui n'a pas son correspondant en français* » (Gobern, 1997) [54]. Parmi les plus typiques, on relève l'utilisation de l'adverbe « seulement » et de l'expression « Ok alors » qui clôt une conversation. Au lieu d'utiliser la formule de politesse « s'il te plaît », on utilise la locution « un peu » qui a valeur d'atténuer un ordre en requête. Ce terme serait l'équivalent de la locution « *na* ». En tahitien, la requête n'est pas formulée par la forme interrogative. L'utilisation d'un atténuatif est le reflet d'un mode de pensée : on atténue la demande car on sait qu'on va gêner en demandant un service alors on demande à son interlocuteur de faire l'action mais « un peu » pour ne pas le déranger. La dernière ressemblance avec le tahitien est l'emploi d'une seule locution. (Gobern, 1997) [54].

Le tahitien et le français ne sont pas des langues proches. Dans chacune de ces langues des marques signifiantes existent qui n'existent pas dans l'autre. Roselyn Gobern (1997) appelle les champs conceptuels superposables des « *concepts inter-traduisibles* » [54]. Les détournements d'usage sont une solution simple pour répondre aux concepts non traduisibles : on détourne de leur usage des mots ou expressions de la langue française pour traduire un concept de l'autre langue. L'autre choix est de conserver le mot tahitien (« c'est *fiu* »).

« *Ces détournements sont aussi l'expression d'une créativité dans l'appropriation : je prends des éléments extérieurs et je m'en sers à ma façon, je leur donne un air de chez moi, je leur imprime la marque de ma propre culture.* » (Gobern, 1997) [54].

d. Aspects pragmatiques

Le tutoiement est généralisé à toutes les situations excepté les plus formelles. L'utilisation du vouvoiement est alors une marque d'exclusion, lorsqu'il est utilisé c'est dans une volonté de s'adapter à un interlocuteur désigné comme étranger. L'utilisation exclusive de la 2^{ème} personne du singulier est valable dans le français parlé de Tahiti mais également dans la forme la plus proche du français normé et dans le français normé à Tahiti.

e. Communication non verbale

Une caractéristique de la communication à Tahiti est l'expressivité non verbale. Le haussement des sourcils est utilisé non pas pour accompagner le discours mais a une valeur communicative indépendante. Ce mouvement a une valeur d'acquiescement, d'affirmation. Parfois sa signification est seulement phatique. Il est intéressant de noter que ce mouvement est très rapidement détecté par les nouveaux arrivants sur le territoire même s'ils n'en comprennent pas immédiatement la signification. De surcroît, ils intègrent et reproduisent assez vite ce signe par imitation. Le haussement de sourcils a une valeur communicative et culturelle telle que certains tahitiens le produisent inconsciemment.

3. Interprétations

Ce langage ne met pas les spécialistes d'accord quant à sa nature et ses implications. Cette divergence de points de vue est déjà remarquable par les diverses appellations qu'il reçoit : « *mélange* » pour la majorité des enseignants interrogés par Lombardini (1997) [86], « *charabia* » en général par la population tahitienne, « *parler local* » (Olivier Bauer, 1999) [12], etc. Nous avons choisi de retenir l'appellation de Roselyne Gobern (1997) [54] « *Français de Tahiti* » ou « *F.T* » qui a le mérite de ne porter aucune connotation.

Selon Gérard Barthoux (2012) [9], ce parler est à combattre. Son extension se ferait au détriment du tahitien. Il reprend l'expression du sociologue Basil Bernstein (1976) [13], « *code restreint** » qui désigne un sous-système linguistique à opposer au « *code élaboré** ». Cette dualité typologique est avancée par Bernstein pour expliquer le phénomène de reproduction sociale. Selon Bernstein, le « *code restreint* » aurait un discours orienté vers des significations « *particulières* », le code élaboré vers des significations « *universalistes* ». Le « *code restreint* » est utilisé par tous les groupes sociaux dans certaines situations. En revanche, le « *code élaboré* » ne serait accessible qu'à une partie de la société, les couches sociales les plus favorisés. Gérard Barthoux (2012) [9] reprend cette opposition et craint que le français parlé de Tahiti empêche une partie de la population d'avoir accès au « *code élaboré* » c'est-à-dire ni au français, ni au tahitien, et de s'élever dans la société.

Pour d'autres, comme Roselyne Gobern (1997) [54], le F.T. est une variété de français : « *Il constitue une variété locale de français, [...] une partie du puzzle des parlers de l'espace francophone* ». Elle constate qu'il occupe de plus en plus le statut de langue

maternelle. On remarque d'ailleurs une adaptation du locuteur selon les situations d'énonciation. Nous donnerons ici un exemple personnel d'un jeune Tahitien de 24 ans s'exprimant avec nous en français, avec les variations énoncées plus haut, puis s'adressant avec un ami de son âge en F.T. : notre compréhension de leur discussion était quasi-nulle.

Roselyne Govern (1997) [54] considère ce parler comme une langue à part entière, qui n'est pas à assimiler comme un registre de langue : « *de part sa différence de structuration par rapport au français, et de part la relative pérennité de cette structuration, on peut conclure que le F.T. ne peut être considéré, par rapport au français, comme un registre de langue.* ». Selon elle, il remplace le statut qu'avait le tahitien comme langue rejetée de l'école et connotée péjorativement. Elle préconise sa normalisation et son entrée dans l'enseignement et avance même l'espoir qu'il puisse devenir la langue de Polynésie française.

C. La langue au cœur des enjeux identitaires et scolaires

1. La valeur identitaire et sociale des langues dans la société tahitienne

Aujourd'hui la culture *ma'ohi* connaît un engouement de plus en plus significatif après une période de dénigrement pendant la politique d'assimilation. Cet intérêt est à la fois sociétal et le fruit d'une volonté politique de valorisation. La promotion des langues polynésiennes s'ancre dans ce « *renouveau identitaire* » (Brami-Celantano, 2002) [27].

Il s'exprime par une réinvention de la tradition *ma'ohi*, son institutionnalisation et sa transmission grâce aux médias modernes. Cet engouement dépasse les frontières de l'île : il passe par exemple par des événements incontournables sportifs ou culturels comme le *Heiva* en juillet (concours de danse polynésienne), ou les courses de pirogue de la *Hawaiki Nui* en octobre, le tatouage est également très en vogue (Brami-Celantano, 2002) [27]. La langue est un élément indissociable de cet engouement : « *le tahitien est même devenu à la mode chez les Européens, les cours privés refusent du monde chaque année* » (Pletzer, 2009) [105]. Le tahitien a certes moins de locuteurs, mais il acquiert plus de prestige.

L'émergence de ce mouvement de renouveau culturel fut initialisé dans un premier temps à la fin des années soixante par quelques artistes engagés contre l'implantation du centre atomique. Dans un second temps, ce mouvement prit un véritable essor avec l'autonomisation de la Polynésie et le développement du tourisme au milieu des années 1980.

Cette revalorisation répondait donc à des enjeux politiques et économiques (Brami-Celantano, 2002) [27]. Ce regain d'intérêt est sociétal mais il est soutenu par toute une politique de valorisation identitaire qui passe en particulier par une politique linguistique de promotion de la culture locale.

La langue tahitienne est un symptôme de ce mouvement ; il en est aussi son symbole. L'usage du tahitien a une signification politique que les hommes politiques utilisent consciemment. En 1999, le Haut Commissaire de la République a décidé d'apprendre le tahitien. Cela ne manqua pas d'avoir un impact très positif sur la population. Cette revalorisation touche beaucoup de domaines de la société, et l'école en fait partie par l'enseignement obligatoire du tahitien.

2. L'enseignement des langues à l'école, un sujet qui fait débat

« En Polynésie française l'Ecole de la République est aussi l'Ecole du Pays. En lui donnant compétence pour organiser et développer son système scolaire, la République tient compte des intérêts propres de la Polynésie française, de sa géographie, de sa population et de sa culture » (préambule de la Charte de l'Education 2011) [33]. Le système scolaire pré-élémentaire, élémentaire et secondaire relève de la compétence de la Polynésie.

Depuis 1981 et l'adoption de la loi Deixonne à la Polynésie française [82], les langues polynésiennes peuvent être enseignées à l'école. Aujourd'hui, *« la langue tahitienne est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et primaires, dans les établissements du second degré et dans les établissements d'enseignement supérieur. »* (Article 57 Loi organique n° 2004-192 du 27 février 2004 portant sur le statut d'autonomie de la Polynésie française [84]). De plus, *« la langue tahitienne peut être remplacée dans certaines écoles ou établissements par l'une des autres langues polynésiennes. »* [84]. Le tahitien voit son statut passer de langue exclue de l'école et dévalorisée au statut de langue d'apprentissage. Cette évolution est un signe de la politique menée par la Polynésie de revalorisation de son identité culturelle, elle est un des symboles de ce *« renouveau identitaire »* (Brami-Celantano, 2002) [27].

Cependant, les débats sur l'apprentissage des langues et sur le système éducatif en général ne se font pas sans remous dans la société. La Charte de l'Education (2011) [33] constate au vu des résultats aux évaluations une moyenne inférieure à celle de métropole.

Divers facteurs sont avancés pour expliquer cet « *échec scolaire* » (Barthoux, 2012) [9] comme des facteurs sociaux, économiques mais aussi éducatifs et langagiers. La question de la langue est un point de divergence dans ce débat. Certains accusent le français parlé de Tahiti d'être un « *code restreint* » (Barthoux, 2012) [9] dans les classes sociales les moins favorisées ; cela empêcherait l'élève d'atteindre un discours « *universaliste* » nécessaire aux apprentissages scolaires (Bernstein, 1976) [13]. Face à cette situation scolaire pas assez satisfaisante, certains s'alarment du temps consacré à l'apprentissage du tahitien, temps qui pourrait être consacré aux compétences générales.

D'autres, dans l'esprit de la Charte de l'Education (2011) [33], pensent que valoriser la culture tahitienne par l'apprentissage du tahitien permettrait aux élèves l'émergence d'un bilinguisme additif. Le programme de recherche « Ecole plurilingue Outremer » (ECOLPOM) a été créé dans l'objectif d'examiner l'impact de dispositifs d'enseignement des langues locales à l'école primaire dans trois collectivités d'Outremer : la Nouvelle-Calédonie, la Polynésie française et la Guyane. La recherche « ECOLPOM » s'est déroulée de 2009 à 2011, l'étude portant sur la Polynésie française s'est développée sur un axe psycholinguistique et un axe sociolinguistique. Il s'agit d'évaluer l'impact du dispositif LCP (Langues et culture polynésiennes) installé dans une vingtaine d'écoles primaires augmentant le volume horaire de l'enseignement du tahitien à raison de 5 heures hebdomadaires (pour 2h40 dans les autres sites). (Nocus et coll., 2010) [97].

L'hypothèse initiale est de confirmer que ce dispositif permet aux élèves de progresser dans leur langue maternelle mais aussi de favoriser un bilinguisme additif, en apportant des bénéfices en français et dans les compétences scolaires en général.

En conclusion, Tahiti est une société en majorité bilingue voire plurilingue. Les profils linguistiques sont très variés selon les locuteurs. Le français présente des spécificités propres par rapport au français parlé en métropole. Dans un tel contexte de contact des langues comment se développe le langage oral de l'enfant à Tahiti ?

II. Le développement du langage chez l'enfant bilingue (S.D. et T.B.)

A. Quelques définitions

1. Le bilinguisme

Le terme de bilinguisme apparaît en 1918 avec le linguiste Antoine Meillet qui l'utilise au sens de « *fait de parler deux langues* » [91].

En 1935, Bloomfield [24] réduit cette définition au bilinguisme parfait, comme « *la possession d'une compétence de locuteur natif dans deux langues* » : le bilingue aurait alors des compétences dans les deux langues comparables aux compétences des individus monolingues dans chacune des langues.

Weinreich (1953) [118] proposera une définition plus ouverte du bilinguisme : « *est bilingue celui qui possède au moins une des quatre capacités (parler, comprendre, lire, écrire) dans une langue autre que sa langue maternelle* ».

Toujours en termes de compétences, la même année, Haugen [63] met la production langagière au premier plan : « *le bilinguisme commence lorsque l'individu peut produire des énoncés ayant un sens dans une langue autre que sa langue maternelle* ».

En 1976, Mackey [87] complètera cette acception du bilinguisme comme « *une alternance de deux ou plus de deux langues chez un même individu* ».

Hamers et Blanc (1983) [62] introduisent le terme de « *bilingualité** » correspondant au bilinguisme sociétal qui est « *l'état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique ; se réfère à l'état d'un individu ou d'une communauté chez lesquels deux langues sont en contact avec pour conséquence que deux codes peuvent être utilisés dans une même interaction et qu'un certain nombre d'individus sont bilingues* ».

En 1992, Grosjean [57] remet lui aussi en cause la définition du bilinguisme du point de vue des compétences langagières et la notion de « *déséquilibre* » qui en découle. Il propose de considérer le bilinguisme en termes de compétences communicatives.

Hagège (1996) [61] reviendra à une définition en termes d'équilibre, pour lui un individu est bilingue « *lorsque ses compétences linguistiques sont comparables dans les deux langues* ».

De nombreuses définitions plus ou moins restreintes du bilinguisme ont donc été développées en fonction des orientations des auteurs. Une définition consensuelle est difficile à émerger tant ce phénomène est complexe. Cependant, les dimensions sociale et communicative ignorées initialement sont de plus en plus considérées. Barbara Abdelilah-Bauer, en 2008, propose « *d’aborder le bilinguisme non pas par la maîtrise que possède les bilingues des deux langues, mais par sa compétence communicative dans la vie de tous les jours* » [1]. D’autre part, le bilinguisme ne représente pas seulement une augmentation des connaissances à travers la maîtrise d’une seconde langue, elle implique aussi des représentations nouvelles, un éclairage différent sur le monde.

2. Typologie des bilinguismes

Les types de bilinguisme définis ci-dessous s’opposent deux par deux. Plutôt que de les considérer de façon dichotomique, il convient de les considérer comme un continuum. Ils seront mis en lien avec les situations de bilinguisme à Tahiti ; cependant ces exemples ne pourront être exhaustifs du fait de la complexité et de la diversité des profils de bilinguisme.

a. Selon l’âge et le mode d’acquisition

Le bilinguisme est dit « précoce * » si la seconde langue est introduite avant 5-6 ans. Le bilinguisme peut alors être :

- « simultané* » (de 0 à 3 ans) : l’enfant est exposé aux deux langues dès la naissance, cela peut être le cas d’un enfant ayant un parent français et un parent tahitien qui communiquent avec leur enfant dans leur langue maternelle respective ;

- « consécutif* » (de 3 à 6 ans) : l’enfant est exposé à une première langue qu’il acquière puis il appréhende une seconde langue dans les premières années de vie. Cette situation peut correspondre à l’acquisition du français qui débute avec l’entrée à l’école, alors que la sphère familiale de l’enfant est tahitianophone.

Barthoux en 2012 [9], précise que la situation polynésienne contemporaine apparaît être davantage celle d’un « *bilinguisme simultané que d’un monolinguisme tahitien à la maison et français à l’école, du fait notamment de l’évolution économique et sociale du Pays et de l’influence des médias, pour la plupart francophones* ».

Le bilinguisme est en revanche dit « tardif* » s'il se fait après 6 ans. De façon plus précise, Hamers et Blanc (1983) [62] distinguent la bilingualité d'enfance (entre 5 et 10 ans), la bilingualité d'adolescence (entre 10 et 17 ans), et celle de l'âge adulte (après 17 ans).

b. Selon les implications culturelles

Etre bilingue ne consiste pas seulement à parler deux langues : langue et culture entretiennent des liens étroits, la langue est vecteur de la culture.

Le bilinguisme peut être :

- « biculturé* » : le bilingue s'identifie positivement aux deux cultures impliquées par les langues qu'il maîtrise ;

- « monoculturé* » : il s'identifie seulement à une des deux cultures ;

- ou bien « acculturé anémique* » : il ne s'identifie à aucune des deux cultures. Dans ce cas, « *l'individu échoue à s'approprier les représentations et les codes linguistiques spécifiques des deux cultures car il n'arrive à exprimer d'appartenance ou d'allégeance à aucune.* » (Royer M., 2009) [110].

L'enfant tahitien, s'apparenterait, en apparence, davantage au bilingue « monoculturé », les parents ne transmettant que la culture tahitienne qui est la leur. Cette conception doit être contrastée, en effet, comme le souligne Barthoux (2012) [9], la population tahitienne est métissée, et ce métissage est « *intense et ancien* ». De fait, le bilinguisme « biculturé » pourrait être prédominant : d'une part avec les enfants « demis », leurs parents leur ont transmis les deux cultures, d'autre part, avec les enfants qui ont des origines des îles avoisinantes ayant leurs propres spécificités culturelles.

Les profils linguistico-culturels de la population tahitienne sont très variés.

c. Selon les compétences linguistiques

La « bilingualité équilibrée » s'oppose à la « bilingualité dominante ». Dans le premier cas, le locuteur possède des compétences linguistiques identiques dans les deux langues alors que dans le second cas, une langue est mieux maîtrisée que l'autre à différents degrés.

D'autre part, le bilinguisme « actif* » se distingue du bilinguisme « passif* ». Dans le premier cas, la seconde langue est aisément comprise et parlée, alors que dans le second cas,

la seconde langue est seulement comprise par le bilingue : il ne l'emploie pas pour communiquer.

Cette situation de « bilinguisme passif » s'apparente à la situation rencontrée par de nombreux enfants selon Lombardini (1997) [86] qui, n'étant exposés que trop peu à la langue tahitienne (avec leurs grands-parents, par exemple), ont les capacités de comprendre cette langue mais pas de la produire.

B. Bilinguisme et développement langagier et cognitif

1. Mécanismes d'acquisition du langage

Le développement du langage et de ses prérequis débutent très précocément : on observe des capacités perceptives avant même la naissance. En effet, des études ont montré que le fœtus percevait une différence entre les voix maternelle et paternelle. Condon et Sanders (1974) [38] ont mis en évidence la préférence du nourrisson pour la voix humaine produisant du langage. Le nourrisson réagit également à la voix maternelle intonée par rapport à des voix étrangères (De Querleau, Renard, 1981 et Mehler, 1971) [107] [90].

Durant les premiers mois de vie, le nourrisson perçoit une variété de sons plus étendue que l'adulte. Mais à partir de 10-12 mois, une discrimination catégorielle des phonèmes de la langue s'opère.

Au niveau de la production, le nouveau-né produit jusqu'à l'âge de 6 mois des cris et des vocalisations. A partir de 6 mois, les productions donnent lieu au babillage dont la forme s'apparente à une succession de consonnes et de voyelles. Ce babillage d'abord indifférencié évolue petit à petit pour ressembler de plus en plus à la langue maternelle. Il y a une influence de la langue maternelle au niveau du schéma syllabique et de la distribution des sons de la langue (Boysson-Badies, 1984) [26]. Au fur et à mesure, le babillage varie et se complexifie. L'enfant s'approprie progressivement l'inventaire phonémique de sa langue, le système d'opposition et les schémas syllabiques ainsi que les règles phonotactiques.

On observe un décalage de 4-5 mois entre l'acquisition du lexique passif* et actif*. La compréhension des premiers mots se fait vers 8-10 mois alors que la production du premier mot apparaît vers 11-13 mois en moyenne. Bassano en 2000 [10], explique ce décalage par la différence des capacités sollicitées, les deux versants mettent en jeu des mécanismes distincts. Le développement du vocabulaire est dans un premier temps assez lent. Vers 24 mois, on assiste à une explosion lexicale jusqu'à 36 mois. On remarque cependant de grandes

variations interindividuelles pendant cette période. La nature des premiers mots sont en majorité des substantifs. Cependant Barbara de Boysson-Badies (1996) [25] remarque une variation de leur nature selon la langue maternelle.

A 2 ans, l'enfant commence à associer deux mots et progressivement tend à acquérir les règles syntaxiques de l'adulte vers 3 ans. Dans une perspective constructiviste (Piaget, 1923) [102], ce développement se fait par stades avec des tâtonnements, des erreurs spécifiques qui relèvent plus de la création linguistique permettant à l'enfant de construire sa propre grammaire qu'il adaptera au fur et à mesure à celle des adultes. Le développement de la syntaxe chez l'enfant oppose plusieurs théories entre les partisans d'une conception innéiste et l'existence d'une « *grammaire universelle* » décrite par Chomsky (1968) [35] et ceux qui défendent l'importance de l'entourage (courants béhavioriste* et interactionniste*) dans l'acquisition et le développement du langage. On observe que le langage parlé de l'entourage de l'enfant est de manière générale constitué d'interruptions, de phrases incomplètes, de répétitions. Malgré cela, le jeune locuteur réussit à extraire et à généraliser les règles de la langue. Ces observations amènent Chomsky à s'opposer à Piaget et, en 1968, à avancer l'hypothèse d'une « *grammaire universelle* », les êtres humains naîtraient avec ce dispositif inscrit dans leur cerveau [35].

Pour Bruner (1983) [30], chef de file de l'interactionnisme, les capacités innées ne suffisent pas pour que l'enfant acquière le langage. L'interaction avec l'entourage proche, la mère en particulier est indispensable. L'enfant construit son langage à travers ces interactions dès le plus jeune âge et par l'installation de rituels. Ce sont les interactions qui permettent le passage d'une communication non attentionnelle à une communication attentionnelle.

2. Une organisation spécifique du cerveau bilingue ? Aspects anatomo-fonctionnels

Depuis les travaux de Broca (1865) on attribue les capacités langagières à l'hémisphère gauche (chez l'adulte droitier) [29]. Cependant, au fil des avancées médicales et scientifiques les chercheurs s'intéressent à l'hémisphère droit et nuancent la pleine dominance de l'hémisphère gauche. Des paramètres comme la mémoire, la prosodie, les habiletés discursives et pragmatiques relèveraient de la compétence de l'hémisphère droit (Joanette, 2004). [67]

Des travaux ont montré qu'en cas de lésions étendues de l'aire de Broca et de l'aire de Wernicke certains patients ne montraient pas de déficits de production ni de compréhension. La plasticité cérébrale a permis à l'hémisphère droit de prendre le relais. Selon Bates (1999), la plasticité cérébrale est non linéaire que ce soit en cas de lésions ou pour les mécanismes d'acquisition de la langue native et des autres langues. [11]

Les progrès de l'imagerie fonctionnelle ont permis de constater qu'après vingt-cinq ans les capacités langagières se répartissent entre les deux hémisphères contrairement à la période de l'enfance où la répartition est dominante à l'hémisphère gauche.

Existe-t-il une différence dans le traitement du langage entre monolingue et bilingue ?

Chez le bilingue précoce (avant 6 ans), les régions qui traitent les deux langues sont quasiment superposées. En revanche, chez le bilingue tardif, le centre de traitement de la deuxième langue est localisée dans des régions différentes du cerveau. De plus, on observe une grande variabilité du site selon les individus. Pour Barbara Abdelilah-Bauer (2008) cela expliquerait « *éventuellement la grande diversité des compétences en seconde langue d'adultes bilingues tardifs* ». En termes d'efficacité plus un enfant est familiarisé tôt à la langue plus l'acquisition de celle-ci est rapide et efficace. [1]

Il est convenu de considérer que la discrimination de certains phonèmes est impossible pour le bilingue tardif du fait du phénomène de spécialisation phonémique de la langue maternelle à partir de six mois. Cependant, des études récentes montrent que ces difficultés ne sont pas irréversibles. En 2005, des chercheurs britanniques (Iverson et Goodman) ont fait passer dix sessions d'entraînement à la perception des phonèmes /l/ et /r/ à des adultes d'origine japonaise. Ils ont constaté une augmentation de 18% en moyenne de la reconnaissance de ces phonèmes. [66] Des résultats similaires ont été obtenus lors d'une étude sur une population de Sri-lankais et d'Allemands. Ainsi une certaine plasticité existe lorsque le sujet est soumis aux bonnes stimulations.

Les notions de bilinguisme coordonné et bilinguisme composé font écho à la question du stockage des représentations mentales. Soit elles s'organiseraient en deux systèmes indépendants soit en un système interdépendant en fonction de l'âge d'acquisition de la langue. Les bilingues précoces auraient un système interdépendant (le bilinguisme est dit alors composé) : les unités conceptuelles sont les mêmes quelque soit la langue utilisée. Les bilingues tardifs auraient deux systèmes indépendants (le bilinguisme est dit alors coordonné) : chaque langue implique des unités conceptuelles liées à elle.

Les avancées de la recherche ces dix dernières années n'ont pu ni confirmer l'hypothèse de la dépendance ni de l'indépendance des systèmes linguistiques. Aujourd'hui, le consensus se fait autour de l'hypothèse d'un « *module intégré* » (Abdelilah-Bauer, 2008). [1]

L'organisation du langage du bilingue consisterait en un système comportant deux lexiques phonétiques distincts, interconnectés à des niveaux différents et notamment partageant un lexique sémantique commun. Ainsi, lors d'une étude en 1990 (Garman), on a mesuré le temps de réponse d'adultes bilingues à des tâches de traduction (désignation d'images dans une langue puis dans l'autre) et de désignation d'objets dans une seule langue. Les résultats montrent un temps de réponse plus élevé pour la tâche de traduction. Garman en déduit que les sujets lors de la traduction doivent passer par le lexique sémantique. [52]

Cummins (1981) compare l'organisation du langage avec un iceberg à deux pics immergés qui correspondent aux deux systèmes linguistiques distincts. La partie immergée correspond aux concepts et aux représentations mentales non verbales, elle est la base unique de la compétence langagière. [44]Ainsi « *tout comme on n'apprend pas à marcher deux fois, l'enfant apprend à parler une seule fois, à poser une acte de communication, à nommer chaque composante du monde qui l'entoure* » (Abdelilah-Bauer, 2008). [1]

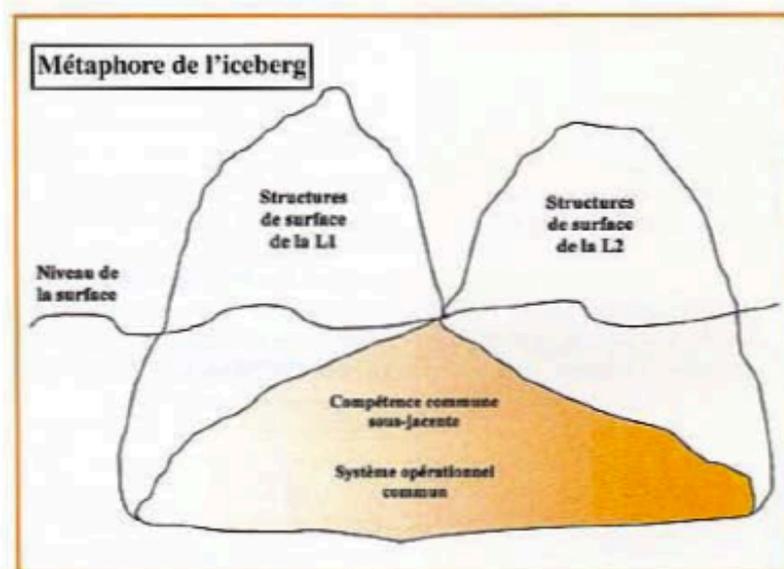


Schéma 1 : Schématisation du modèle cognitif bilingue selon Cummins. Métaphore de l'iceberg ([www.scuole.vda.it/Ecole/47/04.htm] Cavalli, M.)

Selon les théories de modularité du langage, les modules mis en jeu ne sont pas les mêmes pour la langue maternelle et la langue seconde. La première langue ferait appel à la mémoire procédurale et donc à des processus involontaires et automatiques. L'acquisition d'une deuxième langue impliquerait la mémoire déclarative, épisodique (activité plus volontaire et consciente) (Moretti, Bava et al. 2001). [96]

Le bilingue lorsqu'il alterne les langues, doit désactiver un système avant d'activer l'autre. Des chercheurs britanniques, en 2006 (Crinion et al.), ont réussi grâce à l'imagerie à localiser la région du changement de langue au niveau du noyau caudé. [43]

On sait également que l'activité cérébrale est plus intense pour des langues éloignées l'une de l'autre (comme le tahitien et le français) que pour des langues voisines. Cette charge de travail supplémentaire du cerveau bilingue est à l'origine d'un des principaux débats sur les effets du bilinguisme. Cela serait pour certains source d'une surcharge cognitive handicapante et pour d'autres au contraire le bilingue aurait, grâce à cela, une meilleure flexibilité mentale que le monolingue.

3. Bilinguisme et cognition

Jusque dans les années 1960, les études portant sur le bilinguisme ont montré que celui-ci présente des effets négatifs sur la cognition et sur le langage. Surcharge cognitive et confusions des langues en seraient les symptômes principaux.

Baker (2003) passe en revue ces études. [7] Il cite un exemple typique : celui des travaux du gallois D.J Saer (1923) qui a soumis des enfants bilingues et monolingues à des tests verbaux d'intelligence. Les résultats montraient une supériorité de 10 points de Q.I. (Quotient Intellectuel) des enfants monolingues par rapport aux bilingues. Baker remet en cause ce type d'études qui utilisent des tests ne mesurant qu'une partie infime de l'intelligence associée à la vision de pensée de la société occidentale. [7]

De plus, toutes ces études manquaient de rigueur scientifique comme l'avance Abdelilah-Bauer (2008) : « *on y comparait les performances des enfants d'immigrants à des tests verbaux en anglais, langue qu'ils étaient en train d'apprendre, à celle d'enfants anglophones. Qui plus est, le milieu social dont étaient issus les enfants n'étaient pas pris en compte.* » [1]

Dans la même lignée, l'étude de Macnamara (1966) révèle un déficit scolaire des enfants bilingues par rapport aux monolingues. [88]

Bien que ces études portaient sur des enfants évoluant dans un contexte où leur langue maternelle était dévalorisée et qui venaient de milieux socio-culturels très défavorisés, cette vision négative du bilinguisme reste figée dans l'esprit de certains parents et professionnels (Vernaudeau, J et Fillol, V., 2009). [114]

En effet, le bilinguisme peut se révéler « *soustractif* »* (Lambert, 1981) si le contexte socio-culturel est tel que la langue maternelle est dévalorisée dans l'entourage de l'enfant. [72]

A Tahiti, selon Gobern (1997) [54], le français parlé de Tahiti est en train de connaître le même sort que le tahitien il y a quelques décennies : il est dévalorisé, et même nié puisque comme nous l'avons vu dans l'étude de Lombardini (2007) beaucoup d'instituteurs ne mentionnent même pas son existence. [86]

Or selon Gobern, « *l'utilisation du FT à Tahiti ressemblerait de près à celle d'une langue maternelle.* » [54] Ainsi, dans ce contexte, le bilinguisme soustractif prendrait le dessus. Les effets sur la cognition seraient neutres voire négatifs chez l'enfant tahitien.

D'autre part, Cummins (1981) avec son « *hypothèse de l'interdépendance développementale et du double seuil de compétence bilingue* » mentionne que l'enfant doit avoir acquis un certain niveau de L1 (première langue) pour acquérir une L2 (deuxième langue), au risque de développer un « *semilinguisme* » c'est-à-dire, une compétence insuffisante de l'enfant dans les deux langues qu'il utilise. [44]

L'enfant tahitien bilingue, selon ces hypothèses, serait donc handicapé par son bilinguisme puisque ces compétences langagières et cognitives versant tahitien ne sont pas développées.

A contrario, une étude d'ECOLPM qui porte sur l'enseignement du tahitien à l'école, à raison de 5h/semaine (au lieu des 2h40/semaine selon les programmes scolaires actuels) sur une période de 3 ans pour 1500 élèves apparentés à un groupe contrôle qui n'en bénéficie pas, a réfuté cette idée avec un effet massif du dispositif tahitien. Plus précisément, les groupes expérimentaux sont aussi performants en français que ceux du groupe contrôle et bien meilleurs que ces derniers dans leur langue d'origine (Nocus, Guimard, Florin, et al., 2010). [97]

Cela corrobore les recherches actuelles sur le développement bilingue (Bialystok, 2009). [14]

En effet, les études récentes portant sur le bilinguisme ont clairement montré que celui-ci a des effets neutres ou positifs sur la cognition si toutes les compétences cognitives

sont développées dans les deux langues (Abdelilah-Bauer, 2008) [1]. Le bilinguisme « *additif* »* est alors invoqué : quand les deux langues sont suffisamment valorisées dans la société, l'enfant peut tirer un bénéfice maximal sur le plan cognitif, il profite ainsi d'une stimulation enrichissante qui lui permet de développer une plus grande flexibilité cognitive par rapport à l'enfant monolingue. Ces études rejoignent celle antérieure de Peal et Lambert (1962) qui, les premiers, montraient à travers une étude sur des bilingues français-anglais apparentés à des monolingues français-anglais, que les bilingues se distinguaient par leur souplesse mentale, leur mobilité conceptuelle et leur capacité à résoudre les problèmes résultant de l'habitude de passer d'un système à l'autre. [100]

Bialystok, en 2009, résume les derniers travaux sur le bilinguisme chez le jeune enfant. [14] Les résultats ont montré que :

- le vocabulaire des deux langues chez le bilingue a tendance à être moins développé que le vocabulaire du monolingue dans une langue (Oller, D.K. et al., 2002). [98] Cependant on observe chez les bilingues une conscience métalinguistique aussi bonne (Bialystok et al., 2003) [15] voire meilleure que chez les enfants monolingues (Bialystok et al., 1988) [18] ;

- les habiletés d'alphabétisation dépendent de la relation entre les deux langues et du niveau de maîtrise de la seconde langue (Bialystok et al., 2005). La proximité alphabétique des langues est un facteur positif ; on ne constate pas ou moins d'effets si les langues sont plus éloignées [20] [22] ;

- de meilleures capacités dans la résolution de problèmes qui fait appel aux fonctions attentionnelles de contrôle et de sélectivité ainsi qu'aux fonctions exécutives (l'inhibition) (Bialystok et al., 2004 et 2005). [21] [17]

Une autre étude de 2004 (Bialystok et al.) sur le sujet âgé bilingue montre les effets positifs du bilinguisme à atténuer les effets négatifs du vieillissement sur les fonctions exécutives. [19]

Au niveau du développement du langage, peu d'études ont été réalisées du fait de la complexité de réunir un échantillon homogène d'enfants bilingues.

Cependant, deux théories concernant le développement du langage du bilingue simultanément émergent :

- Le développement du langage se ferait dans un système linguistique commun, l'« *unitary language system hypothesis* », avec un « *code-mixing* » des deux langues qui se

différencie vers l'âge de 3 ans. Cette hypothèse met en avant la confusion que le bilinguisme peut entraîner chez l'enfant (bilingualism deficit hypothesis) (Genesee, Paradis, Craco, 2004 [53] ; Oller et al., 2002 [98]).

- Le développement du langage se ferait à travers deux systèmes linguistiques qui se développent en parallèle dès le début de l'acquisition du langage.

La première théorie est remise en cause avec le principe d'exclusion mutuelle. En effet, l'enfant monolingue utilise ce principe (Merriman et Bowman, 1989) [93] pour l'acquisition des mots : s'il entend un mot qu'il ne connaît pas, alors il l'associera à un concept, une chose qu'il ne connaît pas encore. Ce principe lui permet de développer son vocabulaire en faisant des liens déductifs. Chez l'enfant bilingue, le fonctionnement de ce principe est très discuté. La première idée suppose que ce principe est suspendu. En effet, s'il utilise ce principe, cela signifie que son vocabulaire dans les deux langues sera complémentaire ; autrement dit, pour une chose, un concept, il n'aura qu'une seule représentation linguistique. Or, on sait que dans le développement du langage de l'enfant bilingue, il existe des doublets : un même concept, une même chose a deux représentations linguistiques (une dans chacune des langues).

Ainsi, des recherches sont en cours afin de définir comment ce principe agit chez l'enfant bilingue. Il serait opérationnel, mais différent de chez les monolingues : il serait double du fait de l'existence de deux langues en présence (Zablitz, C. et Trudeau, N., 2008). [119]

Au niveau des acquisitions lexicales, l'étude de Conboy et Thal (2006) sur des bilingues anglais/espagnol a montré que l'organisation du vocabulaire et l'évolution de cette organisation sont similaires dans les deux langues et ressemblent à la composition rapportée chez les monolingues. En effet, cette organisation serait liée à l'input que l'enfant reçoit. [37]

Les scores monolingue (nombre de mots du lexique de l'enfant dans une seule des deux langues), total (tous les mots dans le lexique de l'enfant dans les deux langues, comprenant les doublets), et conceptuel (nombre de concepts présents dans le lexique de l'enfant, on ne tient pas compte des doublets) aident à considérer l'évaluation de l'enfant bilingue.

D'autre part, l'explosion lexicale, aussi présente chez les bilingues simultanés (observations parentales réunies lors de l'étude de Zablitz, Trudeau, 2008), serait soit visible dans le vocabulaire total, soit elle débiterait dans une langue, avec stabilité dans la seconde

langue, puis elle surviendrait dans la seconde langue peu de temps après. La différence majeure réside dans l'âge de début de l'explosion lexicale : chez l'enfant monolingue, on l'observe au courant de la 2^{ème} année de vie, chez le bilingue, elle débiterait 1 an plus tard. Ces observations sont à nuancer car on observe chez l'enfant monolingue comme chez l'enfant bilingue de grandes variabilités interindividuelles dans le développement du lexique chez l'enfant. [119]

Quelques éléments sur la « cognition polynésienne »

Quelques études explorant la cognition des enfants polynésiens ont été réalisées que Troadec recense dans un article de 1996 : [112]

1982 : « Analyse du comportement des enfants polynésiens face à une épreuve classique dérivée des cubes de Kohs » (Groupe de Recherche des Psychologues Scolaires de Polynésie française). [59]

1984 : Etude du dessin de l'arbre (Chansay et Mortreuil) [32]

1986 : Travail d'étalonnage du PM47 (Progressive Matrice de Raven 1947) qui porte sur les capacités de raisonnement analogique (GRPS) [58]

1992 : Nouvelle Batterie Analytique NBA qui porte sur les pré-requis au langage écrit.

Les résultats qui en ressortent ne sont pas comparables aux résultats métropolitains, occidentaux. A titre d'exemple, pour l'étude du dessin de l'arbre, en ce qui concerne la caractéristique « *racines linéaires* », sa fréquence est sept fois plus élevée chez les polynésiens que dans la population occidentale. [32] Or, des travaux indiquent que cette caractéristique est présente chez les débiles. A moins de qualifier de débiles environ 25% des garçons de 9 ans d'origine polynésienne, ce qui apparaît inconcevable, les auteurs de l'étude insistent sur une interprétation extrêmement prudente. [112]

Selon Troadec (1996), il est donc possible d'envisager une « *cognition polynésienne* ».

La pensée tahitienne serait essentiellement perceptuelle (imagée), holistique et fortement encontextualisée. [112]

En conclusion, nous retiendrons que les recherches sur le bilinguisme et ses effets ne sont pas terminées et ont encore beaucoup de connaissances à nous apporter. Cependant, aujourd'hui on peut affirmer l'importance de considérer les particularités du bilingue par rapport au monolingue d'un point de vue neurophysiologique et du point de vue de l'environnement relationnel et culturel du sujet. Il semble alors

nécessaire de ne pas négliger ces aspects lors de l'évaluation du langage de l'enfant bilingue ou évoluant dans un contexte bilingue comme c'est le cas à Tahiti.

III. La problématique de l'évaluation orthophonique du langage oral à Tahiti (T.B.)

A. Structure et outils du bilan orthophonique

L'évaluation orthophonique repose sur le Bilan Orthophonique, qui a été inscrit officiellement au Décret de Compétence de 1983 (Ministère de l'emploi et de la solidarité, 2002). Il doit être réalisé avant toute prise en charge, afin de déterminer si un suivi est nécessaire, et dans ce cas-là, quels seront le projet thérapeutique à travers les axes de la rééducation, et les objectifs fixés par l'orthophoniste.

Au cours de la prise en charge, le praticien réitère cette démarche à travers le bilan de renouvellement afin de suivre l'évolution du patient et de contrôler si sa technique de rééducation est adaptée au patient. Il compare alors les résultats du patient avec ceux obtenus lors du précédent bilan.

L'évaluation est de même indispensable en fin de prise en charge pour justifier l'arrêt du suivi. Selon les Recommandations de la Haute Autorité de Santé (2001) : « *cette évaluation* » en cours de suivi « *doit permettre de décider d'arrêter, de poursuivre ou de modifier une rééducation* ». [108]

Le bilan est donc la clef de voûte de la pratique orthophonique puisqu'il est indispensable en amont, au cours, et à la fin de toute rééducation.

1. Structure

« *Tout le monde semble s'accorder sur un point, le bilan a pour but de poser ou d'apporter les hypothèses d'un diagnostic orthophonique afin de permettre une définition des objectifs de la rééducation et de planifier les étapes de la rééducation.* » (Gilles Loup, 2007). [78]

Ceci à la suite de l'observation et d'une réflexion autour du fonctionnement langagier et cognitif du patient. La méthodologie de conduite de bilan a évolué à travers 3 courants : instrumental, psychanalytique et neuropsychologique.

D'après les recommandations de la Haute Autorité de la Santé (2001), le diagnostic de « troubles spécifiques du langage oral chez l'enfant entre 3 et 6 ans » est un « diagnostic difficile. » [108]

Il est donc d'autant plus important de s'attacher à un cadre méthodologique rigoureux que l'on va décrire dans cette partie. Ce cadre permet d'avancer des arguments diagnostiques qui, rattachés à un modèle théorique choisi par le clinicien, font sens vers une conception du fonctionnement global du patient et donc vers la définition de sa pathologie. On peut le modéliser ainsi :

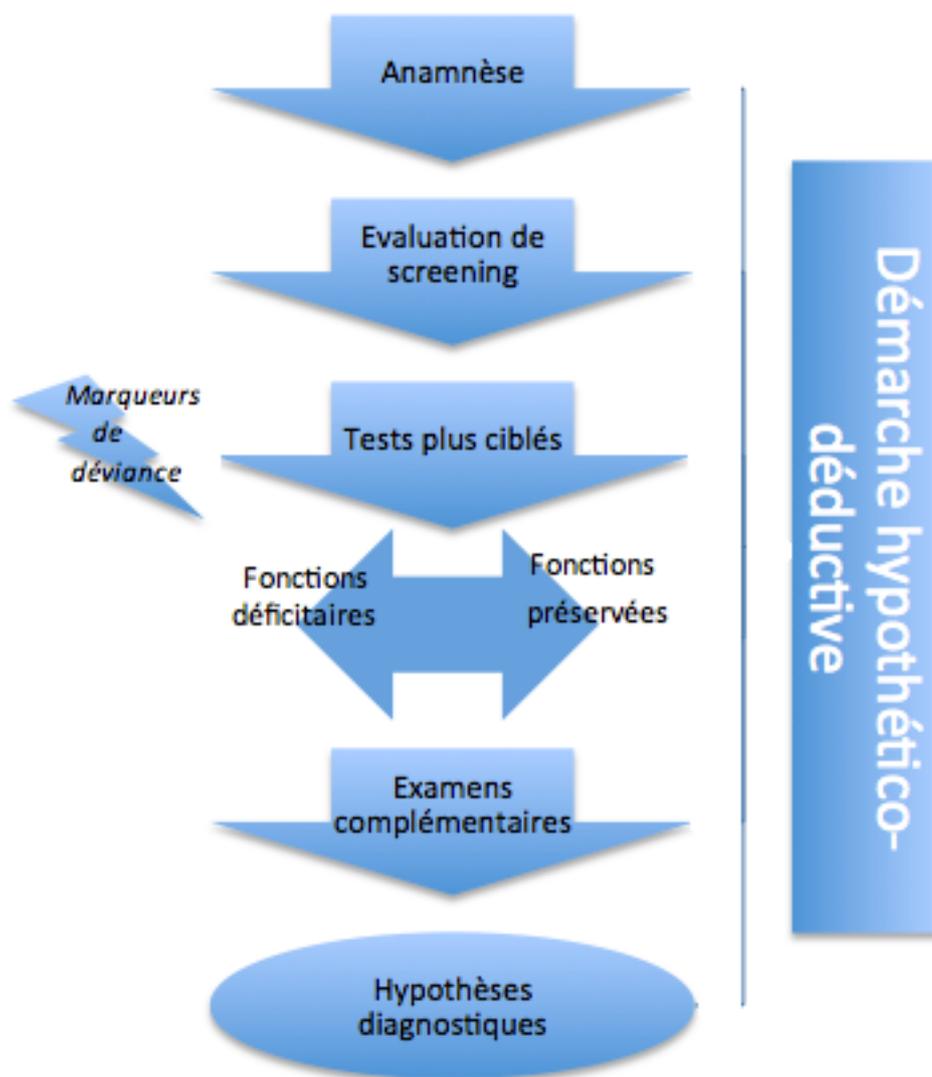


Schéma 2 : Modélisation de l'évaluation orthophonique (d'après G. Leloup, 2007) [78]

a. Anamnèse

Pour établir un bilan, l'orthophoniste débute par l'anamnèse : il écoute la plainte décrite par le patient, la raison de sa venue (initiative propre ou bien conseillée par un proche, un enseignant ou un médecin), les difficultés ressenties, et l'interroge à propos de ses antécédents médicaux ainsi que familiaux. Dans le cadre de l'évaluation du langage oral chez l'enfant, la plupart des questions seront posées aux parents qui pourront renseigner l'orthophoniste sur les principales étapes de son développement, sur le contexte familial et sur le comportement de l'enfant à la maison et à l'école en rapportant les dires de l'instituteur.

Parallèlement à cela, l'orthophoniste observe le comportement du jeune patient en situation spontanée.

Cette première étape du bilan permet de connaître la plainte du patient et le motif de consultation, ainsi que de comprendre dans quel environnement évolue le patient, et comment il s'est développé au cours de sa vie (histoire du patient, et histoire de la maladie) (Coquet, 2002). [42]

b. Evaluation de screening

En fonction du motif de consultation et des observations de l'orthophoniste, ce dernier choisit une évaluation de screening qui est une évaluation globale de ses compétences langagières dans un domaine (verbal et/ou non verbal, oral et/ou écrit). Cela permet d'établir de façon objective un premier profil global du patient en comparant ses performances à une population de référence.

c. Marqueurs de déviance

Les comparaisons par rapport à une population de référence permettent de mettre en évidence les marqueurs de déviance (écart de -2 ou -3 écarts-types à la norme) qui objectivent un dysfonctionnement.

Le praticien pourra ainsi objectiver la plainte : « *l'analyse statistique des données recueillies auprès d'un sujet en situation de test permet de nourrir les observations qualitatives du testeur* » (Pierre Ferrand, 2007). [51]

L'orthophoniste observe ainsi si les plaintes évoquées oralement se retrouvent au niveau des performances. L'orthophoniste peut alors en partie définir quelles fonctions cognitives ou langagières sont déficitaires et lesquelles sont efficaces.

De même, l'évaluation qualitative du patient par l'observation du clinicien vient nuancer les performances évaluées quantitativement (par exemple, des performances quasi-nulles peuvent être dues à une non compréhension de la consigne, le clinicien doit alors prendre en compte cette observation qualitative qui justifie l'échec de l'épreuve).

La démarche du bilan est un système de vases communicants entre qualitatif et quantitatif pour une interprétation des résultats aux tests : un « *diagnostic ne répond pas seulement à des critères de normes mais également à des critères qualitatifs* » (Estienne, Piérart, 2006). [48]

d. Epreuves ciblées

A partir des hypothèses du clinicien, celui-ci pourra affiner son observation en choisissant de faire passer d'autres épreuves testant des fonctions/modules cognitifs et/ou langagiers plus spécifiques, pour observer où se situe le déficit de façon plus ciblée selon les hypothèses théoriques de fonctionnement cognitif/langagier retenues.

e. Examens complémentaires

Si l'orthophoniste détecte des déficits pouvant être dus à des atteintes sensorielles, ou des atteintes cognitives, des examens complémentaires doivent être demandés. En effet, le praticien doit orienter son patient chez d'autres professionnels en cas de suspicion de troubles ne relevant pas de son domaine.

f. Une démarche hypothético-déductive pour un diagnostic orthophonique et un plan de rééducation adapté...

Tout le déroulement de ce bilan se déroule dans une démarche hypothético-déductive de la part de l'orthophoniste, qui avance vers le diagnostic ou les hypothèses diagnostiques.

Selon Gilles Leloup (2007), « *le bilan ne se résume pas à une suite d'épreuves, il est un exercice de formulations d'hypothèses que l'on doit valider ou infirmer au service de la*

plainte du patient. [...] Le clinicien est confronté à une équation bien complexe, d'une part il doit avoir une démarche analytique en évaluant les différentes capacités linguistiques de l'enfant et d'autre part garder une observation globale (systémique) de son fonctionnement langagier. » [78]

g. ...S'appuyant sur des modèles théoriques de référence

« Une démarche d'évaluation se conçoit en fonction d'un modèle théorique de référence qui décrit le(s) trouble(s) du langage et l'étiologie, oriente les investigations et les modalités de prise en charge » (Françoise Coquet, 2000). [41]

Les approches peuvent être :

- considérées en termes de "syndrome" : trouble du langage secondaire ou associé à un déficit sensoriel, moteur, mental, de développement de la personnalité...ou trouble spécifique (primaire) du développement du langage (American Psychiatric Association, 2000) [3] ;
- une approche centrée sur la compétence langagière à l'intersection de trois composantes : la forme du langage : comment dire ? le langage est un code ; le contenu : quoi dire ? le langage exprime des idées ; l'utilisation pour quoi dire ?, le langage est utilisé pour communiquer (modèle tridimensionnel de Bloom et Lahey, 1978) ; [23]
- une approche modulaire : le langage est le produit de l'intégration de plusieurs sous-systèmes : phonologie, lexicale, morphosyntaxe, discours, pragmatique, auxquels s'ajoute un niveau métalinguistique (Rondal, 1997) ; [109]
- une approche qui s'inscrit dans une démarche psychothérapeutique (Chassagny, 1977) ; [34]
- considérées en termes de « dysfonction » d'habiletés spécifiques hiérarchisées : au niveau primaire sensori-moteur, au niveau secondaire gnosique et pratique, au niveau tertiaire des opérations cognitives (démarche de la neuropsychologie).

La démarche hypothético-déductive prend tout son sens : il s'agit de faire des hypothèses sur le profil du patient à partir de l'observation et de proposer les épreuves

adaptées pour vérifier ces hypothèses. Il s'agit aussi d'observer les dissociations au niveau des performances pour avérer la spécificité d'un trouble.

En clinique, il faudra tout de même modérer cette vision simplifiée : les modèles sont des hypothèses de fonctionnement langagier et/ou cognitif, ils sont donc souvent difficiles à appliquer strictement à la clinique. Cependant, ils constituent une ligne de réflexion indispensable.

2. Les outils de mesures quantitatives

L'utilisation de tests standardisés est nécessaire pour une évaluation de qualité, selon les recommandations de la Haute Autorité de Santé (2001), il est suggéré aux orthophonistes de « *renforcer leur pratique clinique individuelle par une meilleure prise en compte des données objectives et par une démarche scientifique plus rigoureuse* ». [108]

Les données objectives sont fournies en appliquant un test sur le patient. Un test est comme « *une épreuve impliquant une tâche définie pour tous les sujets et comportant une technique précise pour l'appréciation des succès et des échecs* » d'après Metz-Lutz (1988) [94].

Il permet de mesurer de la façon la plus objective possible, les performances d'un sujet et de les comparer à une population de référence représentative du patient testé.

Pichot (1967) complètera cette définition : « *on appelle test mental une situation expérimentale standardisée servant de stimulus à un comportement* ». [103]

La Société Française de Psychologie, à travers son adaptation française des Recommandations Internationales sur l'Utilisation des Tests (Vrignaud, 2003) opte pour une série de propositions organisant le domaine visé. [115] Nous en soulignerons quatre :

- la passation de tests comprend des procédures permettant la mesure des comportements normaux ou pathologiques, voire des dysfonctionnements ;
- les procédures de passation de tests sont habituellement construites pour être administrées selon des conditions soigneusement contrôlées ou standardisées, qui incluent des protocoles cotés de manière systématique ;
- ces procédures fournissent des mesures de la performance et amènent à tirer des inférences à partir d'échantillons du comportement ;

- elles comprennent également des procédures qui peuvent aboutir à catégoriser ou à classer les personnes.

L'objectif de l'évaluation à travers un test standardisé est d'explorer le profil langagier et cognitif du patient à l'aide d'un outil objectif. Ces tests doivent donc répondre à des principes constitutifs et des critères psychométriques.

a. Principes constitutifs d'un test

➤ *Standardisation*

La standardisation est la caractéristique essentielle des tests : elle permet d'assurer une certaine objectivité à l'évaluation. Elle consiste en l'uniformisation des conditions d'observation du patient. La passation des tests exige des consignes de passation strictes pour une tâche définie sur un matériel standardisé. De même, les critères de correction et les consignes de notation doivent être strictement respectés. La standardisation permet de réduire le biais lié à l'observateur et aux conditions d'observation dans l'évaluation du patient.

Dans ces conditions, la comparaison des résultats du patient à ceux de la population de référence est alors possible et fournit des éléments diagnostics objectifs.

➤ *Normalisation*

La normalisation consiste à calibrer une épreuve en l'administrant à une population de référence selon certains critères (âge, niveau scolaire, sexe, ...) afin d'obtenir des résultats correspondant à une norme de la population générale. Cette norme servira de référence pour comparer les performances du patient.

➤ *Étalonnage*

Selon Marin-Curtoud et al. (2010), l'étalonnage consiste à créer un étalon, c'est-à-dire une échelle des notes obtenues par la population de référence. [89]

Cette échelle peut être quantifiée (catégories ordonnées de même effectif) ou normalisée (distribution de Laplace-Gauss avec calculs d'écart-type par rapport à la moyenne). La note obtenue par le patient est placée sur cette échelle, ce qui permet de la comparer aux résultats de la population de référence.

Pour Leif et Rustin (1974) « *l'étalonnage d'un test est la graduation de cet instrument de mesure, sous la forme d'un barème qu'on utilise pour le classement de la valeur d'un individu par rapport à l'ensemble des valeurs de même nature, caractéristiques d'une population, notamment d'une classe, d'un groupe d'élèves* ». [77]

L' « *échantillon de l'échantillonnage* » doit être aussi représentatif que possible de la population parente qui est l'ensemble de la population étudiée.

b. Caractéristiques psychométriques des tests

➤ *Validité*

Selon Huteau et Lautrey (1999), « *un test est dit valide lorsqu'il permet d'atteindre de manière satisfaisante les objectifs que le constructeur ou l'utilisateur ont choisis* ». [64]

Mais pour Walton et Bartram (1994), la validité d'un test ne se résume pas à sa propension à effectivement mesurer ce qu'il est censé mesurer. Les auteurs préfèrent adopter une autre définition de la validité : « *la validité renvoie à la pertinence et à la possibilité de justifier les affirmations que l'on peut faire à partir des scores à un test, elle concerne également les éléments dont on dispose pour justifier les inférences que l'on peut faire à partir des scores à un test.* » [116]

➤ *Fidélité*

Selon Amyotte (1996), la fidélité d'une épreuve est « *la constance dans les résultats lorsqu'on effectue la même mesure sur le même objet à plusieurs reprises* ». Si le test est reproductible, alors la stabilité temporelle et la consistance interne sont correctes. C'est-à-dire si le test est appliqué aux mêmes sujets mais par des examinateurs différents, ou si l'épreuve fait l'objet d'un test/retest, ou bien si le test est reproposé plus tard dans le temps, alors les résultats ne doivent que très peu varier pour prouver la fidélité du test. [4]

➤ *Sensibilité*

La sensibilité d'un test correspond à sa « *finesse discriminative* ». C'est-à-dire à observer les différences les plus fines possibles entre les individus, ou pour le même individu dans le temps, quant à l'aptitude mesurée par le test. Un test n'est pas sensible s'il manque de pouvoir de discrimination, on peut alors observer :

- un « *effet plafond* » : si les items sont trop faciles pour la population testée, les sujets obtiennent ainsi tous une note très élevée voire maximale ;

- un « *effet plancher* » : si les items sont trop difficiles pour la population testée, les sujets obtiennent ainsi tous une note très faible voire nulle.

B. Evaluation du langage oral chez l'enfant à Tahiti

1. Les principales batteries disponibles pour l'évaluation du langage oral chez l'enfant à partir de 2 ans ½ jusqu'au CM2

Cf Annexe XIV [113]

2. L'évaluation dans un contexte linguistique spécifique

a. Les outils spécifiques

Selon une revue attentive de la littérature, il y a peu d'instruments d'évaluation ou de dépistage proposant des normes différentes selon le milieu socioculturel des enfants ou leur contexte linguistique (Royer, 2009). [110]

Des outils ont néanmoins été validés dans le cadre de recherches spécifiques (Mercier et coll, 2012) [92] ou de mémoire de fin d'études en Orthophonie.

On peut recenser quelques batteries francophones étalonnées sur des populations évoluant dans des contextes linguistiques spécifiques :

- 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 (Sandrine Mercier, 2011) [92]

- Mémoire en orthophonie : Illettrisme et aphasie en Guadeloupe : élaboration d'un outil d'évaluation du langage oral pour le patient aphasique (Barbotteau, Potisk, 2011). Ce mémoire consiste à créer un outil d'évaluation de l'aphasie standardisé et étalonné sur la population guadeloupéenne. [8]

- Dans le cadre du programme de recherche ECOLPOM : élaboration et calibrage d'outils d'évaluation, y compris en langues locales, susceptibles d'être ensuite utilisés pour évaluer les compétences des élèves. Cinq épreuves ont été calibrées en cinq langues (drehu, ajië, tahitien, nengee et créole guyanais) en vocabulaire, en syntaxe et en lecture (Nocus et al., 2010). [97]

- Mémoire en orthophonie : Polyculture – polylinguisme : pertinence des tests informatisés métropolitains pour l'évaluation langagière d'écoliers d'Outre-Mer (Royer, 2009). Il consiste en la passation des batteries BILO et BLI à 96 élèves de CM2. [110]

Dans cette liste nous nous sommes restreintes aux territoires français.

b. L'évaluation de l'enfant bilingue

Nous avons montré que le développement du langage de l'enfant dépend du contexte linguistique dans lequel il évolue. Or, celui de Tahiti est bien distinct du contexte métropolitain comme nous l'avons vu dans la première partie de notre exposé.

L'évaluation à travers l'ELO étalonné en métropole est donc faussée puisqu'en utilisant des tests métropolitains nous comparons les performances de nos patients évoluant dans un contexte bilingue, possédant des compétences langagières dans deux langues, à celles d'enfants monolingues métropolitains alors même que le développement de leur langage suit une dynamique différente.

Pour que l'évaluation quantitative du versant français soit cohérente, il s'agirait de comparer notre patient tahitien à une population contrôle similaire à l'enfant testé : une population tahitienne.

En effet, il est consensuel d'observer que le stock lexical d'un enfant bilingue se révèle plus restreint que celui d'un enfant monolingue, mais que le stock lexical d'enfants bilingues s'avère équivalent à celui des monolingues à condition de combiner les lexiques des deux langues (Pearson, 1998). [101]

Une évaluation complète du lexique de l'enfant bilingue consisterait à mesurer le score conceptuel qui est l'indicateur de leurs compétences totales. Le score conceptuel représente le nombre de concepts présents dans le lexique de l'enfant, on ne tient pas compte des doublets (concepts identiques étiquetés avec deux représentations linguistiques) (Zlabit & Trudeau 2008). [119]

Notre étalonnage apportera donc des éclairages pour l'évaluation du langage oral de l'enfant. Il faudra toujours considérer que nous évaluons, avec cette batterie, seulement un versant des compétences langagières de l'enfant : le versant français.

c. Apport de la neuropsychologie

➤ *Le facteur temps*

D'autre part, l'HAS recommande de « *surveiller et noter le temps de réponse avec précision, lorsque c'est prévu dans la procédure.* » (2001). [108]

En effet, selon Lété (2004) « *les traitements cognitifs sont consommateurs de temps* » et leur « *dysfonctionnement devrait se traduire par un ralentissement des processus engagés* ». [81]

Le temps de réponse est donc à observer lors des différentes épreuves réalisées par le patient : les fonctions cognitives sont toujours plus ou moins impliquées.

Mais il faut tenir compte du biais que peut constituer le calcul des temps de réaction par des examinateurs différents, qui peut infléchir les résultats (Le Gall et Allain, 2001), un examinateur pouvant être plus réactif qu'un autre. Le facteur temps en tant que facteur quantitatif est pertinent dans le cadre d'un test informatisé. [75]

➤ *Un modèle pour des liens hypothético-déductifs*

Afin de réfléchir au fonctionnement langagier du patient lors de l'évaluation, l'orthophoniste peut s'appuyer sur le modèle neuropsychologique de Segui et Ferrand (2000) qui suit la même logique que les hypothèses théoriques sur lesquelles repose l'ELO. (Annexe XIII)

En conclusion de cette partie théorique, nous avons pu dégager les caractéristiques et les enjeux sociolinguistiques actuels de la société tahitienne pour mieux comprendre l'environnement langagier dans lequel évolue l'enfant tahitien. D'un point de vue psycholinguistique, une revue des données récentes sur le bilinguisme a permis de mieux connaître les mécanismes d'acquisition du langage chez cet enfant évoluant au contact de plusieurs langues. Ces développements préalables ont été nécessaires pour aborder la problématique de l'évaluation langagière de l'enfant tahitien. C'est dans ce cadre théorique et dans la continuité de travaux similaires déjà réalisés que s'inscrit notre étude à Tahiti.

PROBLEMATIQUE

La situation linguistique à Tahiti est différente de celle de métropole ; ses caractéristiques sont liées à la fois à l'histoire politique de Tahiti et à son ancrage géographique. A la différence d'une métropole majoritairement monolingue, le locuteur, à Tahiti, évolue dans un environnement bilingue entre les deux langues véhiculaires de la région, le français et le tahitien. A celles-ci se côtoient les langues vernaculaires que sont les différents dialectes polynésiens et chinois.

Ces deux langues, le français et le tahitien, évoluent au contact l'une de l'autre et cette spécificité linguistique se reflète par l'existence de ce que Roselyne Govern appelle le « *français parlé de Tahiti* » (1997), de plus en plus utilisé dans la vie quotidienne et qui mêle le lexique français aux structures syntaxiques du tahitien. [54]

Dans un tel environnement on peut alors se poser la question du développement du langage chez l'enfant tahitien : est-il identique à celui de l'enfant métropolitain monolingue ? Si on se réfère aux récentes études sur le bilinguisme, le développement du langage chez le sujet bilingue diffère du sujet monolingue.

Derrière cette thèse émerge la problématique de l'évaluation du langage en orthophonie: est-il pertinent d'utiliser les mêmes outils d'évaluation qu'en métropole ou bien est-il nécessaire de prendre en compte ce contexte linguistique spécifique dans l'évaluation en adaptant les outils ?

Pour Abdelilah-Bauer (2008), « *le bilinguisme n'est pas simplement une juxtaposition de deux compétences linguistiques, c'est un état particulier de compétences langagières qui ne peut être évalué avec les termes de la norme monolingue.* » [1]

Les compétences langagières de l'enfant évoluant à Tahiti ne peuvent donc être évaluées en se référant aux normes métropolitaines. Or, à ce jour il n'existe pas d'outils standardisés spécifiques pour l'évaluation quantitative du langage à Tahiti.

Pour attester ce manque nous avons dans un premier temps interrogé les orthophonistes exerçant sur l'île par un questionnaire. Dans un second temps, pour confirmer ce constat il nous faut comparer les résultats obtenus aux épreuves des enfants tahitiens à ceux des enfants métropolitains et relever une différence significative.

L'utilisation de la batterie de tests ELO de Khomsi (2001) permet une évaluation des différentes compétences linguistiques au niveau du langage oral (vocabulaire, phonologie, compréhension, production d'énoncés). Elle a été étalonnée sur une population métropolitaine. [71]

C'est par les passations de cette batterie à un échantillon représentatif des enfants tahitiens que nous pourrions recueillir les données suffisantes pour comparer les résultats à l'étalonnage métropolitain. Si une différence significative est mise en évidence, un ré-étalonnage de l'ELO à la population tahitienne permettra de mettre un outil d'évaluation du langage oral adapté à disposition des orthophonistes.

PARTIE PRATIQUE

I. Hypothèses de l'étude

Notre étude vise à tester les hypothèses suivantes :

- 1) D'un point de vue clinique, l'étalonnage métropolitain de l'ELO n'est pas adapté à l'évaluation des enfants tahitiens. En effet, il existe une différence significative entre les moyennes obtenues par les enfants métropolitains et tahitiens aux épreuves de la batterie ELO pour toutes les épreuves et tous les niveaux scolaires.
- 2) Un étalonnage par groupe de niveaux scolaires de la PSM au CM2 de la batterie ELO sur la population tahitienne est pertinent.
- 3) Des spécificités linguistiques propres au langage oral des enfants tahitiens existent qui ne s'observent pas en métropole.

II. Méthodologie

A. Objectifs de l'étude

Les objectifs de ce mémoire sont triples :

Les orthophonistes de Tahiti ne disposent pas à ce jour de batteries de tests étalonnées sur la population tahitienne, or face au contexte linguistique très spécifique dans lequel les enfants évoluent, un étalonnage adapté paraît cohérent.

Notre objectif premier est donc d'étalonner un test de langage oral à la population tahitienne (ELO).

Cependant, avant de mettre à disposition ces résultats, nous nous devons d'observer si les différences sont significatives pour chaque épreuve entre les résultats des enfants métropolitains et les résultats des enfants tahitiens, pour justifier la nécessité d'un nouvel étalonnage spécifique à cette population.

Aussi, les items les plus chutés seront étudiés précisément afin de déterminer quels avantages ou difficultés peuvent rencontrer les enfants tahitiens vis-à-vis de ce test : notre dernier objectif est donc de déterminer comment se manifestent les spécificités linguistiques tahitiennes dans des épreuves développées en métropole et testant le langage oral.

En amont de ce travail, un questionnaire a été proposé aux orthophonistes de l'île afin de déterminer l'apport que cet étalonnage confèrera à l'évaluation orthophonique à Tahiti du point de vue clinique des praticiens.

B. Usage clinique de la batterie ELO à Tahiti

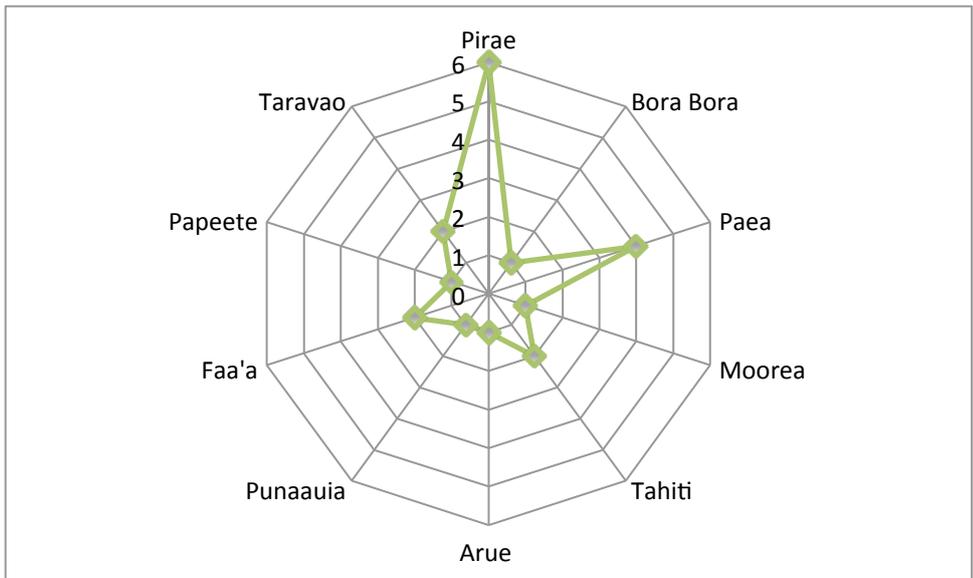
Un questionnaire aux orthophonistes a donc été créé et proposé aux 40 orthophonistes exerçant en Polynésie Française afin de connaître leur opinion sur l'utilité de cet étalonnage dans leur pratique clinique, mais aussi de les informer de l'existence du projet.

La diffusion du questionnaire informatisé a été faite par mail, dans lequel le lien google du questionnaire apparaissait : (Annexe IV)

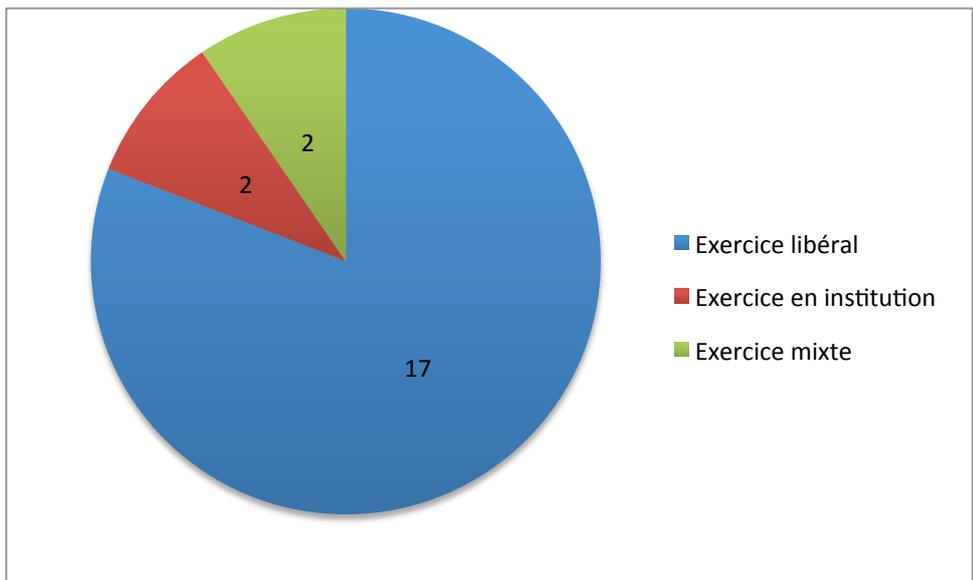
<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?fromEmail=true&formkey=dEZxZnMtcktsMWxRbjNSTmxFc0JhN2c6MQ>

Le questionnaire est court : la réponse se fait en 10 minutes seulement. Facile d'utilisation, il suffit de cocher une case ou bien d'écrire quelques mots pour répondre à chaque question. 21/40 orthophonistes (soit 52%) ont répondu au questionnaire.

Les variables retenues sont le lieu d'exercice, le mode d'exercice, l'année d'obtention du certificat de capacités en orthophonie. Les réponses sont directement consignées par le logiciel dans un tableur au format Excel, elles ont été collectées entre le 12 juillet 2012 et le 31 octobre 2013.



Graphique 1 : Répartition de l'échantillon selon le lieu d'exercice des orthophonistes locaux



Graphique 2 : Répartition de l'échantillon selon le mode d'exercice des orthophonistes locaux

L'année d'obtention moyenne du certificat de capacités en orthophonie est 1999. La médiane se situe en 2002.

C. Étalonnage tahitien de l'ELO

Le test choisi dans notre étude est la batterie pour l'Évaluation du Langage Oral de A. Khomsi (Khomsi, 2001). Celui-ci permet une évaluation des compétences langagières de l'enfant de la Petite Section de Maternelle au Cours Moyen 2ème année.

Il présente des épreuves testant :

- la phonologie : épreuve de répétition de mots ;
- le lexique : épreuves de lexique en réception et en production ;
- la morpho-syntaxe : épreuve de compréhension (réception), de répétition d'énoncés et de production d'énoncés (production) [71]

Il est donc quasi complet d'après les critères retenus par la HAS ; le récit et la pragmatique resteraient des versants à évaluer avec d'autres outils (Recommandations, 2001). [108]

L'ELO est facile d'utilisation : la prise en main est rapide tout comme la passation qui dure en général une trentaine de minutes. De plus, il est déjà très largement répandu sur l'île, en effet, 75% des orthophonistes qui ont répondu à notre questionnaire ont déjà utilisé la batterie ELO (soit 16/21 des orthophonistes interrogés, cf histogramme 3)

En pratique, les orthophonistes de Tahiti utilisent ce test avec l'étalonnage métropolitain. Ils doivent cependant recourir à des aménagements empiriques pour éviter de diagnostiquer des faux positifs. Dans ces conditions, la standardisation du test n'est donc pas respectée puisqu'ils utilisent leurs propres critères de cotation.

1. Présentation de la population

Nous avons choisi l'École comme lieu de passation, d'une part pour des raisons logistiques, d'autre part, afin de pouvoir tirer au sort les enfants directement parmi la population parente cela permettant d'éviter aussi le biais du choix de l'examineur.

Pour ce faire, nous avons contacté la Direction de l'Enseignement Primaire (DEP) de Polynésie française en octobre 2012, afin d'obtenir leur accord pour intervenir au sein de leurs écoles. (Annexe I).

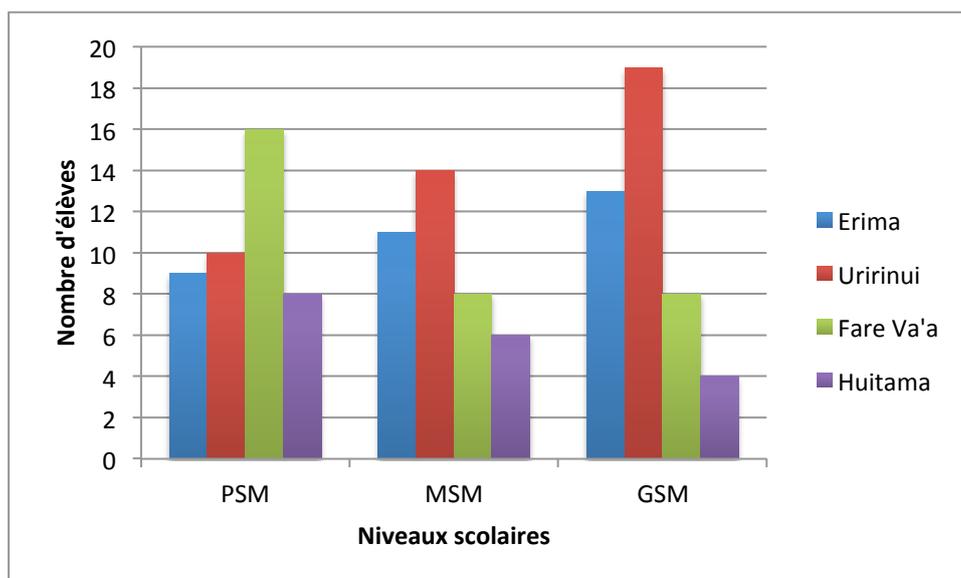
Nous avons rencontré la DEP lors d'un entretien au cours duquel nous avons exposé notre projet, ainsi nous avons pu organiser nos interventions avec leur accord (Annexe II) et leur soutien. Ceux-ci nous ont exhortés à contacter les directeurs de chaque circonscription, puis selon leur accord, les directeurs d'école concernés.

Nous avons tiré au sort 11 écoles au total : 7 écoles élémentaires et 4 écoles maternelles, cette différence est due au fait qu'en élémentaire il y a 2 niveaux scolaires de plus qu'en maternelle.

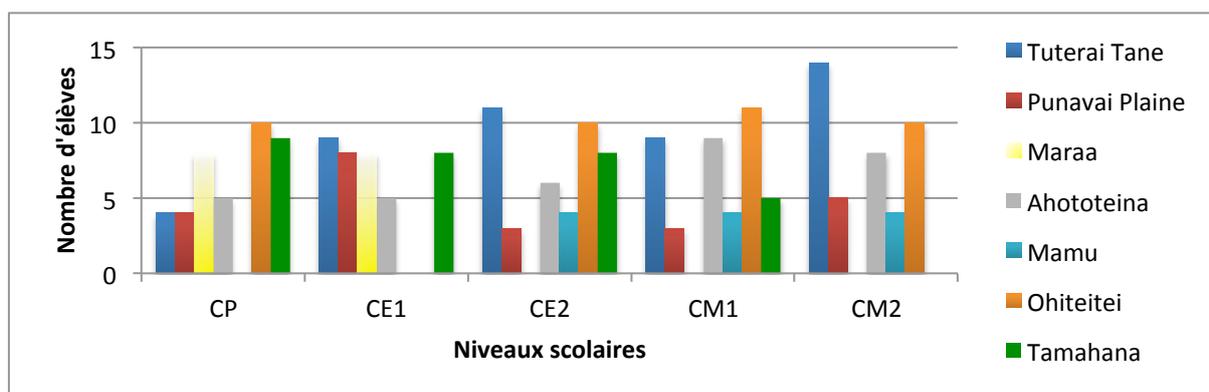
Dans un souci de représentativité, les écoles de tout le territoire ont participé à ce tirage au sort. Du fait des différences culturelles et linguistiques présentes au sein même de l'île, cela nous a permis de limiter un éventuel biais dû à un effet de localisation géographique.

	Nom de l'école	Ville	Position géographique (Cf carte ci-dessous)
Maternelles	Erima	Pirae	
	Uririnui	Punaauia	
	Fare Va'a	Mahina	
	Huitama	Tautira	
	Tamahana	Arue	
	Primaires	Ohiteitei	Taravao
Maraa		Paea	
Ahototeina		Teahupoo	
Mamu		Papenoo	
Tuterai Tane		Pirae	
Punavai Plaine		Punaauia	

Tableau 7 : Répartition géographique des écoles (lieux de passation)



Histogramme 1 : Nombre de passations par école et par niveau scolaire de maternelle



Histogramme 2 : Nombre de passations par école et par niveau scolaire de l'élémentaire

a. Echantillon

Notre échantillon est constitué de 328 élèves, soit environ 20 filles et 20 garçons pour chaque niveau scolaire (détails dans les tableaux ci-dessous) de la Petite Section de Maternelle au Cours Moyen 2^{ème} année.

	PSM	MSM	GSM
Filles	23	20	21
Garçons	20	19	23
Total	43	39	44

Tableau 8 : Population de l'échantillon par niveau scolaire et par sexe (maternelle)

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Filles	20	17	20	20	20
Garçons	20	21	22	21	21
Total	40	38	42	41	41

Tableau 9 : Population de l'échantillon par niveau scolaire et par sexe (élémentaire)

Les critères d'exclusion suivants ont été retenus :

- Absence de déficit visuel, auditif, ou intellectuel.
- Pas de prise en charge orthophonique.
- Exclusion des primo-arrivants.

Pour le dernier critère, les enfants habitant la Polynésie Française depuis moins de 3 ans ont été exclus de l'échantillon.

b. Dates de passation

Toutes les passations ont été réalisées entre le 29 octobre 2012 et le 27 février 2013.

c. Conditions de passation

Après avoir obtenu l'accord écrit des parents pour la participation de leur enfant (Annexe III), la batterie ELO a été administrée individuellement dans une salle calme mise à disposition par les directeurs d'établissement.

La première prise de contact s'est faite dans les classes où nous avons été présentées par les instituteurs de façon collective. Les enfants ont été vus individuellement sur le temps scolaire. Préalablement à la passation, nous avons expliqué à l'enfant brièvement le but de notre entrevue, puis nous l'interrogeons sur son âge, sa classe, sa date de naissance, la profession de ses parents.

Les passations se sont bien déroulées, les enfants appréciant le caractère partiellement ludique de la batterie. Il a été en revanche très difficile d'obtenir certaines informations comme les professions des parents, les réponses des enfants étant souvent très vagues, et ceci même pour les plus grands.

Lors de la passation de la batterie, nous avons consigné les productions de l'élève sur nos feuilles de passation (Annexe V), puis nous avons transformé les résultats en données quantitatives consignées dans un tableur Excel qui nous a permis de traiter les données recueillies.

2. Protocole de l'étude

a. Présentation et finalité

L'ELO est une batterie qui a pour but de détecter et d'évaluer les troubles de langage oral purs ou bien dans une pathologie plus globale. Elle permet aussi de préciser ce trouble puisqu'elle explore le langage oral en réception et en production sur des épreuves testant le lexique, la syntaxe et la phonologie, la pragmatique de façon très partielle (dernière épreuve de production d'énoncés pour laquelle l'enfant doit prendre en compte l'énoncé de l'adulte pour conditionner sa réponse).

b. Ordre et présentation des épreuves

➤ *Lexique en réception (LexR)*

Cette épreuve est présentée en premier, elle permet de mettre les plus petits comme les plus grands en confiance : les enfants, malgré notre attitude rassurante et bienveillante, sont souvent impressionnés par cette mise en situation de test. Cette épreuve est rassurante car elle ne nécessite pas de parler, mais seulement de pointer du doigt une image, ce qui est moins intrusif pour les plus timides.

Elle consiste à désigner parmi une planche de quatre images, l'item-cible est donné oralement par l'examineur. Comme son nom l'indique, elle vise à tester le lexique en réception, ce qui permet d'évaluer le stock lexical passif.

Les distracteurs sont phonologiques ou sémantiques.

➤ *Lexique en production (LexP)*

Cette épreuve consiste à dénommer l'image présentée par l'examineur. Les images représentent des noms « Qu'est-ce que c'est ? » (50 items au total) du plus fréquent au moins fréquent et des verbes « qu'est-ce qu'il fait ? » (10 items), l'enfant n'a donc à produire qu'un seul mot pour répondre à chaque item.

Comme son nom l'indique, l'épreuve vise à tester le lexique en production, ce qui permet d'évaluer le stock lexical actif.

➤ *Répétition de mots (RepM)*

Cette épreuve consiste à répéter un mot donné par l'examinateur. Les items varient en termes de fréquence, de longueur et de complexité.

L'épreuve est divisée en deux parties : les 16 premiers mots sont courts et simples, les 16 derniers sont plus longs et plus complexes.

Elle vise à tester l'articulation (maîtrise de la production de tous les phonèmes) et la phonologie (organisation des phonèmes dans la chaîne parlée, ici, au niveau du mot).

➤ *Compréhension*

Cette épreuve consiste à pointer une image qui correspond à l'énoncé de l'examinateur parmi une planche de 4 images pour chaque item. Si l'enfant fait une erreur, l'énoncé est répété par l'examinateur, et l'enfant peut alors changer sa réponse en proposant une autre image. Ce changement est induit par la répétition de l'énoncé, mais en aucun cas on ne doit lui indiquer explicitement qu'il peut changer sa réponse. L'épreuve C1 est proposée aux enfants de PSM et de MSM et l'épreuve C2 est destinée aux enfants à partir de la GSM. Pour l'épreuve C2, on distingue deux types d'énoncés présentés à l'enfant : des énoncés à contenu imagé (Ig) « *pour lesquels le choix de l'image peut être construite à partir de compétences morphologiques et syntaxiques minimales* » (Khomsî, 2001) et des énoncés à contenu inférentiel (If) « *pour lesquels le choix de l'image cible ne peut se faire qu'à partir d'inférences mettant en œuvre des compétences morphosyntaxiques complexes* » (Khomsî, 2001). [71]

Cette épreuve vise à tester la compréhension des principales structures morphologiques et syntaxiques :

- des phrases simples (exemple : *le garçon dort*),
- des passives (exemple : *la voiture est poussée par le camion*),
- du pluriel (exemple : *les oiseaux volent*),
- des prépositions spatiales (exemple : *le chat est derrière l'arbre*),
- des pronoms relatifs
- des interrogatives (exemple : *le camion est-il cassé ?*),
- de la négation (exemple : *le bol n'est pas cassé*),
- des propositions indirectes (exemple : *je mange les cerises que maman cueille*)

-des temps (exemple : *Philippe va lire un livre.*)

➤ *Répétition d'énoncés (RepE)*

Cette épreuve consiste à répéter l'énoncé donné oralement par l'examineur.

Elle vise à tester les capacités morphosyntaxiques en production de l'enfant. Pour cette épreuve, un aménagement a été fait, les enfants au-delà de la Grande Section de Maternelle ont aussi été soumis à cette épreuve alors que le protocole de l'ELO ne le prévoit pas.

➤ *Production d'énoncés (ProdE)*

Cette épreuve consiste à compléter l'énoncé donné par l'examineur, à l'aide d'un support imagé.

Elle vise à tester les articles contractés, la voie passive, le nombre, le genre, les pluriels irréguliers, les désinences verbales, la négation, les temps en production. Elle teste aussi de façon très partielle la pragmatique, en effet, l'enfant doit répondre en tenant compte du contexte oral (énoncé donné par l'examineur) et visuel (support imagé).

c. Principes de passation des épreuves

Pour toutes les épreuves, les consignes sont données oralement par l'examineur, elle consiste en une phrase simple. Les épreuves de compréhension et de production d'énoncés débutent par 3 items de présentation pour s'assurer que la consigne est bien comprise par l'enfant.

Les autres épreuves débutent directement par les items cotés.

L'enfant répond soit à un stimulus sonore (LexR, RépM, Compréhension, RépE), soit à un stimulus visuel (LexP), soit les deux (ProdE). L'examineur consigne les productions (LexP, RépM, RepE, ProdE) ou l'image désignée par l'enfant (LexR, compréhension), puis il les cote.

d. Principes de cotation

C'est l'examineur qui juge de l'adéquation des réponses, grâce aux consignes de cotation du manuel. Pour éviter le biais du jugement de l'examineur, les réponses attendues sont strictes.

Pour les épreuves de lexique en réception et de compréhension, on notera 1 ou 0 si la bonne ou la mauvaise image a été désignée. Pour l'épreuve de compréhension, si la réponse donnée en première intention est incorrecte, alors l'enfant aura la possibilité de donner une réponse de seconde intention après répétition de l'item par l'examineur qui donnera lieu à un second score.

Les réponses données à ces épreuves relèvent de la compréhension orale, mais aussi de la perception visuelle des images.

Pour toutes les autres épreuves, les productions de l'enfant sont notées, afin d'analyser les productions qualitativement.

Pour l'épreuve de Lexique en production, les productions acceptées sont consignées dans le manuel et sont très strictes.

Pour l'épreuve de Répétition de mots, seul la répétition exacte de l'item-cible est acceptée, c'est la seule épreuve dans laquelle on tient compte de la phonologie. Dans notre cas, nous avons accepté les transformations du /R/ en /r/, en effet, c'est la façon locale de prononcer ce phonème.

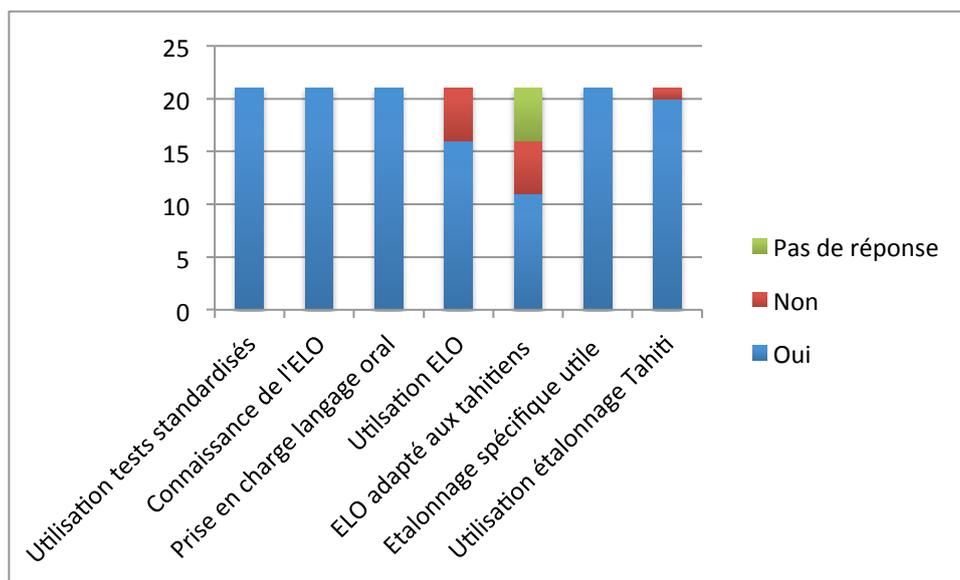
Pour l'épreuve de Répétition d'énoncés, on accepte deux types de réponses : RepSyn : l'enfant répète alors exactement l'item-cible. RepSem : sa production est correcte d'un point de vue syntaxique et le sens de la phrase est respecté, mais la forme est légèrement modifiée par l'enfant.

Pour l'épreuve de Production d'énoncés, les productions acceptées figurent sur le manuel. En revanche, on cote les erreurs comme DysL lorsque l'erreur relève d'un dysfonctionnement langagier, et est typique des retards de langage. On cote comme DysP lorsque l'erreur relève d'un manque de pragmatique, l'enfant ne tient pas compte de l'énoncé donné par l'examineur, ou bien de l'image associée.

Seuls deux examinateurs ont fait passer le test afin de limiter le biais de l'examineur.

III. Présentation et analyse des résultats

A. Questionnaire aux orthophonistes sur l'utilisation clinique de la Batterie



Histogramme 3 : Résultats du questionnaire proposé aux orthophonistes locaux

La question : « *L'ELO vous semble-t-elle une batterie adaptée aux enfants tahitiens ?* » soulève un débat. En effet, les orthophonistes semblent ne pas vouloir s'en tenir à une réponse catégorique (oui/non), nous avons relevé 8 commentaires de la part des orthophonistes. Certains pensent que le vocabulaire n'est pas du tout adapté, d'autres pensent que seulement quelques items ne sont pas appropriés et représentatifs du lexique du français de Tahiti. Les réponses sont mitigées. Globalement, il en ressort que, selon les cliniciens, l'ELO est une batterie de tests adaptée car la passation est rapide, et un étalonnage tahitien permettra de définir une nouvelle norme au niveau du territoire ; elle n'est pas adaptée car représentative du lexique métropolitain et non du lexique de Tahiti. Au niveau de la syntaxe, les orthophonistes ne font pas de commentaires.

B. Etalonnage tahitien de l'ELO

1. Moyennes et écarts-types de l'échantillon tahitien

Nous avons calculé les moyennes et les écarts-types à chaque épreuve selon le niveau scolaire. Une analyse statistique de type ANOVA a permis d'étudier également la pertinence d'un étalonnage par groupe selon le niveau scolaire. Dans les tableaux ci-dessous sont exposés les moyennes, les écarts-types et le degré de significativité entre les classes pour chaque épreuve (***: $p < 0,001$; **: $p < 0,01$; *: $p < 0,05$). Les niveaux d'arrêt sont représentés par une bordure plus épaisse.

		LexR	LexP	QQC	QQF	RepM	RepM1	RepM2
PSM	m	10,1	10,6	7,9	2,7	8,9	8,9	
	ET	2,4	2,7	2,0	1,6	2,6	2,6	
	p	***	***	**	***	***	***	
MSM	M	11,4	15,8	10,6	5,2	11,7	11,7	
	ET	2,0	4,2	3,0	1,9	2,8	2,8	
	p	*	*		**		**	
GSM	M	12,4	18,0	12,0	6,0	21,2	13,1	8,1
	ET	2,1	3,6	2,7	1,3	3,7	1,9	2,3
	p	***				***	**	**
CP	M	13,9	23,9	17,5	6,4	24,5	14,4	10,1
	ET	1,8	6,1	4,9	2,0	4,9	1,9	3,3
	p		***	***		*		
CE1	M	14,4	27,5	20,8	6,7	26,8	14,9	11,9
	ET	1,9	5,4	4,8	1,2	3,5	1,4	2,5
	p	*	*		**			
CE2	M	15,3	29,6	22,0	7,6	28,3	15,1	13,2
	ET	1,5	5,1	4,7	1,2	3,4	1,1	2,5
	p							
CM1	M	15,7	27,3	27,3		28,2	14,9	13,3
	ET	1,5	4,8	4,8		5,1	2,6	2,8
	p		***	***				
CM2	M	16,4	31,8	31,8		29,0	15,2	13,8
	ET	1,5	5,0	5,0		5,0	2,5	2,7
	p							

Tableau 10 : Moyennes (m) et écarts-types (ET) et différences significatives (p) aux épreuves de Vocabulaire LexR et LexP et de Phonologie RepM du test ELO obtenus par chacune des classes de l'échantillon tahitien

a. Lexique en Réception

L'épreuve Lexique en Réception donne lieu au calcul d'une seule note, LexR. Les résultats suivants ressortent de la comparaison inter-classes pédagogiques :

- Les MSM obtiennent significativement de meilleurs scores que les PSM ;
- Les GSM obtiennent significativement de meilleurs scores que les MSM ;
- Les CP obtiennent significativement de meilleurs scores que les GSM ;
- Les CE2 obtiennent significativement de meilleurs scores que les CE1.

Entre les autres classes, la différence des moyennes n'est pas significative mais les performances continuent cependant d'augmenter. Cette épreuve permet donc d'identifier un niveau de performance dans le traitement du lexique en réception en fonction de la classe de la PSM au CP et entre le CE1 et le CE2.

b. Lexique en Production

L'épreuve de Lexique en Production, épreuve de dénomination, donne lieu au calcul d'une note globale LexP subdivisée en deux notes selon les items présentés : QQC (qu'est-ce que c'est ?) et QQF (qu'est-ce qu'il fait ?). QQC est proposée à tous les enfants avec des niveaux d'arrêts différents selon la classe et QQF n'est proposée qu'aux enfants de la PSM au CE2.

Lors de la comparaison des notes QQC, il est nécessaire de tenir compte des niveaux d'arrêt. De la PSM à la GSM, 20 items sont proposés aux enfants, 32 entre le CP et le CE2 et 50 en CM1 et CM2. Il n'est donc pas pertinent de comparer les moyennes entre la GSM et le CP et entre le CE2 et le CM1.

Concernant les classes de maternelles, les MSM réussissent significativement mieux que les PSM. En revanche, la différence n'est pas significative entre les MSM et les GSM.

A l'épreuve QQF qui teste la dénomination d'actions les MSM réussissent cette épreuve significativement mieux que les PSM; les GSM réussissent significativement mieux que les MSM. Les élèves de CE2 réussissent significativement mieux que les CE1. Les écarts-types sont bas et homogènes entre toutes les classes, la dispersion n'est pas importante pour cette épreuve. La moyenne est fonction croissante du niveau scolaire.

Les comparaisons des moyennes globales LexP montrent une différence significative entre toutes les classes, la moyenne augmente avec le niveau scolaire sauf entre le CE2 et le CM1, cela étant dû au niveau d'arrêt. En effet, à partir du CM1, la dénomination d'actions n'est pas proposée, en revanche, l'épreuve QQF comporte plus d'items. Ces items supplémentaires sont des mots moins fréquents donc plus difficiles à dénommer, d'où une moyenne plus basse obtenue par les élèves de CM1, par rapport aux élèves de CE2.

L'épreuve LexP est donc pertinente pour l'évaluation du vocabulaire disponible en production et permet, pour une analyse plus fine, de distinguer jusqu'en CE2 la dénomination des objets et celle des actions.

c. Répétition de Mots

L'épreuve de phonologie de Répétition de Mots donne lieu à une note globale RepM subdivisée en deux épreuves RepM1 et RepM2. Pour les classes de maternelle et la classe de CP, les écarts-types assez bas et les différences significatives entre les quatre niveaux montrent une homogénéité des compétences dans chaque classe et une progression nette des compétences : la moyenne obtenue à cette épreuve augmente significativement avec le niveau scolaire. A partir du CE1, la différence entre les classes se réduit et à partir du CE2 les moyennes n'augmentent quasiment plus (on relève même un score moins performant en CM1 qu'en CE2) : les notes ne sont plus discriminantes. Il y a donc un effet plancher à partir du CE1, les différences ne sont plus significatives, même si les plus grands réussissent mieux que les plus petits.

d. Compréhension

		CI	lg1	lf1	CG	lg2	lf2
PSM	m ET P	9,0 3,0 ***			10,5 3,1 ***		
MSM	m ET	11,3 2,9			13,0 3,2		
GSM	m ET P	8,0 2,3 ***	7,0 2,2 ***	1 0,8	12,4 3,6 ***	10,3 2,7 ***	2,1 1,3
CP	m ET P	10,1 3,4 **	8,9 2,9 ***	1,1 0,9	15,5 3,5 ***	12,7 2,6 ***	2,8 1,3 **
CE1	m ET P	11,8 2,7 ***	10,4 2,6 ***	1,4 0,8	18,1 2,1	14,3 1,5 *	3,8 1,1
CE2	m ET P	14,0 2,5	12,1 2,0	1,9 1,0	19,2 1,8	15,2 1,1	4,0 1,0
CM1	m ET P	18,1 4,6 ***	12,0 2,8 ***	6,2 2,8 ***	27,0 5,2 **	15,1 2,6	11,9 3,1 ***
CM2	m ET	21,4 2,9	13,6 1,5	7,8 2,2	28,8 1,8	15,7 0,7	13,0 1,5

Tableau 11 : Moyennes (m) et écarts-types (ET) et différences significatives (p) des épreuves de Compréhension C1 et C2 du test ELO obtenus par chacune des classes de l'échantillon tahitien

L'épreuve de compréhension est composée de deux versions : une version pour les plus petits (PSM et MSM) et une épreuve pour les plus grand (GSM à CM2).

Pour les plus petits, l'épreuve fait appel essentiellement aux stratégies lexicales et propositionnelles. Deux notes sont prises en compte : celle de première présentation (CI) et de deuxième présentation (CG). On remarque que les enfants de PSM et de MSM s'auto-corrigent moins que les enfants plus vieux, en effet les écarts de moyennes entre la première et la deuxième présentation de l'item sont moins importants entre les MSM et GSM qu'entre les niveaux supérieurs. A cette épreuve, la différence entre les deux niveaux est significative que ce soit en première ou deuxième intention, les enfants de MSM réussissent

significativement mieux que ceux de PSM. L'évaluation de la compréhension par classe en PSM et MSM est donc pertinente.

A partir de la GSM jusqu'au CM2 l'épreuve comporte des contenus inférentiels et des contenus imagés qui donnent lieu à deux notes : respectivement, If et Ig. D'autre part, il y a une note en première intention (CI, If1 et Ig1), et une note en deuxième intention (CG, Ig2 et If2). Si le sujet donne la bonne réponse en première intention, alors la bonne réponse est automatiquement transférée en deuxième intention : seuls les items échoués sont reproposés directement après l'échec, l'examineur répète alors l'énoncé. De la GSM au CE2, l'épreuve est composée de 21 items. Pour les CM1 et CM2, les mêmes items sont proposés mais l'épreuve est plus longue : 11 items supplémentaires, plus difficiles sont proposés (les énoncés sont beaucoup plus longs, et exclusivement à contenu inférentiel).

A l'exception des classes de CE1 et CE2 en deuxième intention (les CE2 ne réussissent pas significativement mieux que les CE1 l'épreuve CG), les différences sont significatives entre toutes les classes pour les notes globales (CI et CG) que ce soit en première et deuxième intention : les niveaux inférieurs réussissent toujours significativement moins bien que les niveaux supérieurs, c'est-à-dire que :

- les CP réussissent significativement mieux que les GSM ;
- les CE2, significativement mieux que les CE1 en première intention ;
- les CM1, significativement mieux que les CE2 ;
- les CM2, significativement mieux que les CM1.

L'évaluation de la compréhension par classe en GSM et pour les élémentaires est donc pertinente.

La différence de moyenne sur les notes globales entre les CE2 et les CM1 ne paraît pas pertinente dans notre analyse du fait du nombre d'items différent à traiter.

Cependant, les items supplémentaires n'étant que des items à contenu inférentiel, le nombre d'items à contenu imagés (Ig) est identique dans l'épreuve proposée aux CE2 et CM1, on peut donc les comparer.

Les élèves de CM1 ne réussissent significativement pas mieux que les élèves de CE2 : les moyennes des deux classes sont équivalentes avec une plus grande dispersion pour les CM1. Les CM2 obtiennent quant à eux significativement de meilleurs résultats que les CM1 en première intention.

En revanche, les moyennes obtenues en deuxième présentation (Ig2) des items à contenu imagé plafonnent à partir du CE2, les différences ne sont pas significatives entre les classes de CE2 et CM1 et de CM1 et CM2.

L'évaluation de la compréhension par classe avec le score Ig1 est pertinente pour toutes les classes, en revanche, Ig2 n'est pertinente que jusqu'au CE2.

Le nombre d'items à contenu inférentiel est différent entre le CE2 (seulement 5 items) et le CM1 (16 items). Les CM1 obtiennent de meilleurs résultats (If), mais ceux-ci ne sont évidemment pas comparables, il n'est pas pertinent prendre en compte ces différences de résultats.

Les différences sont significatives entre la première et la deuxième intention pour toutes les moyennes (CI-CG, Ig1-Ig2, If1-If2). (Annexe VIII)

Les énoncés à contenu inférentiel sont très chutés en première intention (If1) par les élèves jusqu'en CE2 ; les différences ne sont pas significatives, même si les résultats augmentent avec le niveau scolaire. En deuxième intention, les CE1 réussissent significativement mieux l'épreuve que les CP, et les CM2 réussissent significativement mieux que les CM1. Ces notes chutées (If) sont difficiles à interpréter du fait du faible nombre d'items concernés jusqu'en CE2. Cette décision des créateurs de la batterie « *n'est pas le fruit du hasard. Elle est due aux résultats obtenus pour ce type d'énoncés à l'épreuve O.52 (Khoms, 1987, ECPA) et à la batterie LMC-R (Khoms, 1999, ECPA). Ces données montraient qu'il n'était pas possible de voir les stratégies nécessaires s'installer de façon significative avant le CE2.* » (Khoms, 2001). [71]

		RepSyn	RepSem	MorSyn	DysL	DysP
PSM	m	2,6	1,1	1,1	6,4	3
	ET	2,7	1,2	1,6	3,3	2,5
	p	***		***		
MSM	m	6,1	1,3	3,7	6,8	3
	ET	4,1	1,5	2,8	2,3	2,5
	p	***				
GSM	m	8,43	1,1	4,4	6,8	2,3
	ET	3	1,2	3	2,7	1,8
	p	***	***			
CP	m	11	0,5	9,7	11,4	1,3
	ET	2,45	0,7	4,5	3,3	2,1
	p	**			*	
CE1	m	12,5	0,3	11	9,7	0,9
	ET	1,9	0,6	5	4,8	1,1
	p			***	***	
CE2	m	13,1	0,2	15,5	7,4	0,4
	ET	1,8	0,4	3,2	2,7	0,8
	p					
CM1	m	13,2	0,0	15,5	7,0	0,2
	ET	2,6	0,2	4,1	3,1	0,6
	p			***	*	
CM2	m	14,1	0	18,3	4,9	0,2
	ET	0,9	0	2,9	2,5	0,4
	p					

Tableau 12 : Moyennes (m) et écarts-types (ET) et degré de significativité (p) des épreuves de Production Linguistique RepE et Prode du test ELO obtenus par chacune des classes de l'échantillon tahitien

e. Répétition d'énoncés

L'épreuve de répétition d'énoncés donne lieu à deux notes : RepSyn (l'énoncé est reproduit à l'identique par l'enfant, l'articulation n'est pas prise en compte), RepSem (l'énoncé produit par l'enfant est syntaxiquement correct et à le même sens que l'énoncé de départ). Cette épreuve a donné lieu à un aménagement du fait des difficultés que les enfants tahitiens rencontrent jusqu'en GSM, alors que l'étalonnage métropolitain s'en tient aux maternelles, nous avons proposé cette épreuve jusqu'en CM2.

Les différences sont significatives jusqu'en CE1 :

- les MSM réussissent significativement mieux que les PSM ;
- les GSM réussissent significativement mieux que les MSM ;

- les CP réussissent significativement mieux que les GSM ;
- les CE1 réussissent significativement mieux que les CP.
- Pour les classes supérieures, les différences ne sont pas significatives, mais les moyennes augmentent avec le niveau scolaire.

D'autre part, les CP font significativement moins de RepSem que les GSM. Globalement, très peu de RepSem sont observées.

f. Production d'énoncés

L'épreuve de production d'énoncés donne lieu à plusieurs notes : MorSyn (la réponse attendue est donnée), DysL (la réponse donnée est incorrecte et s'apparente à un dysfonctionnement langagier), DysP (la réponse donnée est incorrecte, elle n'est pas pragmatique).

Voici les différences significatives qui ressortent de la comparaison par classe :

- Les MSM réussissent significativement mieux que les PSM ;
- les CE2 significativement mieux que les CE1 ;
- les CM2 significativement mieux que les CM1.

Cette épreuve n'est donc pas discriminante entre tous les niveaux scolaires même si la moyenne augmente avec le niveau scolaire.

Cependant, jusqu'au CP, le nombre d'erreurs de type dysL augmente aussi avec le niveau scolaire, mais les différences ne sont pas significatives. La différence significative entre les CP et les CE1 n'est pas pertinente : à partir du CE1, l'épreuve est composée de 25 items, contre 16 jusqu'en CP. Les CP produisent significativement plus de DysL que les CE1. A partir du CE1, le nombre de DysL diminue jusqu'en CM2 :

- les CE1 font significativement moins d'erreurs de type DysL que les CP ;
- les CE2 significativement moins que les CE1 ;
- les CM2 significativement moins que les CM1.

Globalement, il y a très peu d'erreurs de type DysP et aucune des différences n'est significative.

2. Comparaison des résultats tahitiens et métropolitains

a. Comparaison des étalonnages par épreuve

Epreuves	PSM	MSM	GSM	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
LexR	NS	**	***	***	***	***	***	***
LexP	***	***	***	***	***	***	***	***
RepM	*	***	***	***	***	***	***	***
CI	***	***	***	***	***	***	***	***
CG	***	***	***	***	***	***	***	***
RepSyn	***	***	***					
MorSyn	***	***	***	***	***	***	***	***

NS = pas de différence significative

*=différence significative (p<5%)

**=différence très significative (p<1%)

***=certitude (p<0,1%)

 Ecart > à 10%

 Ecart > à 15%

 Ecart > à 30%

 Ecart > à 50%

Tableau 13 : Comparaison des résultats tahitiens et métropolitains avec calcul des différences significatives

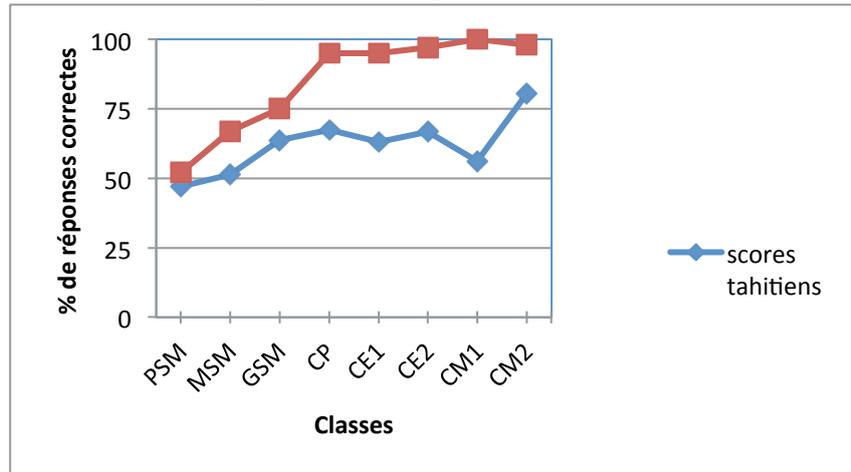
Les enfants métropolitains ont significativement obtenu de meilleurs résultats que les enfants tahitiens à toutes les épreuves sauf pour l'épreuve de lexique en réception pour les PSM.

Les écarts sont les plus importants sur les épreuves de répétition d'énoncés et de production d'énoncés qui testent la morphosyntaxe.

b. Analyse des résultats à l'épreuve de Lexique en Réception

Nous avons calculé la différence des scores entre les tahitiens et les métropolitains pour chaque item selon la classe. Cela a permis de dégager les items pour lesquels la différence est la plus grande et de mettre en évidence certains items spécifiques particulièrement chutés ou réussis.

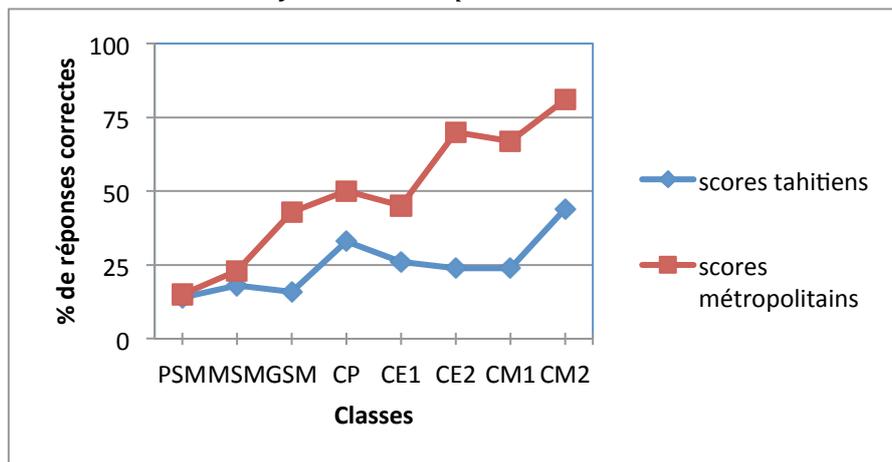
➤ Analyse des scores pour l'item « sabot »



Graphique 3 : Fréquence des réponses correctes pour l'item 9 : **sabot**-gant-chaussure-botte de l'épreuve LexR

Sur cet item, les 95% de bonnes réponses des métropolitains sont atteints dès le CP, alors que les tahitiens plafonnent à 80%. Le terme « sabot » déjà peu fréquent en métropole, l'est encore moins dans le lexique des enfants tahitiens. Ces scores chutés montrent également que les trois autres images ne permettent pas aux enfants d'effectuer un choix par élimination efficace.

➤ Analyse des scores pour l'item « rabot »

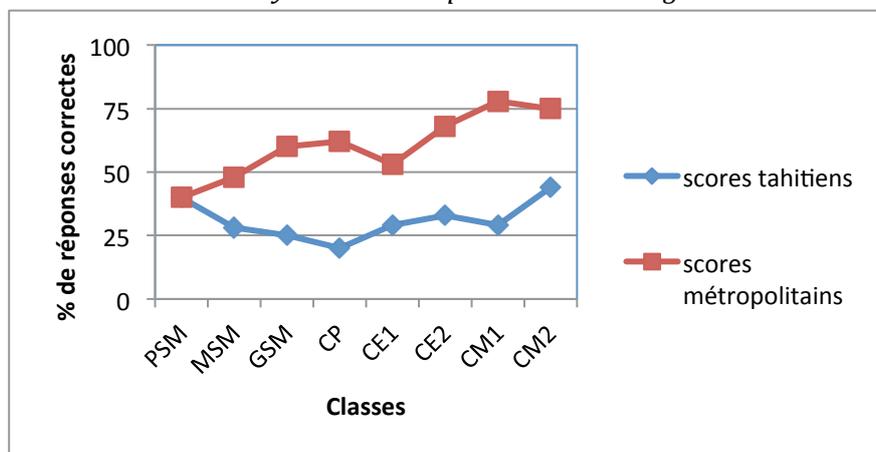


Graphique 4 : Fréquence de réponses correctes pour l'item 13 : marteau-**rabot**-tournevis-râteau de l'épreuve LexR

A cet item, le pourcentage de réponses correctes est très chuté en PSM pour les deux échantillons. L'écart augmente avec les classes scolaires en faveur des métropolitains. Le terme « rabot » est peu courant en métropole et à Tahiti (d'où les scores très bas en PSM).

Quelque soit le niveau scolaire la fréquence des réponses correctes ne dépasse jamais les 50% pour les tahitiens. Les autres images proposées ne semblent pas assez connues pour que l'enfant procède à une stratégie par élimination efficace.

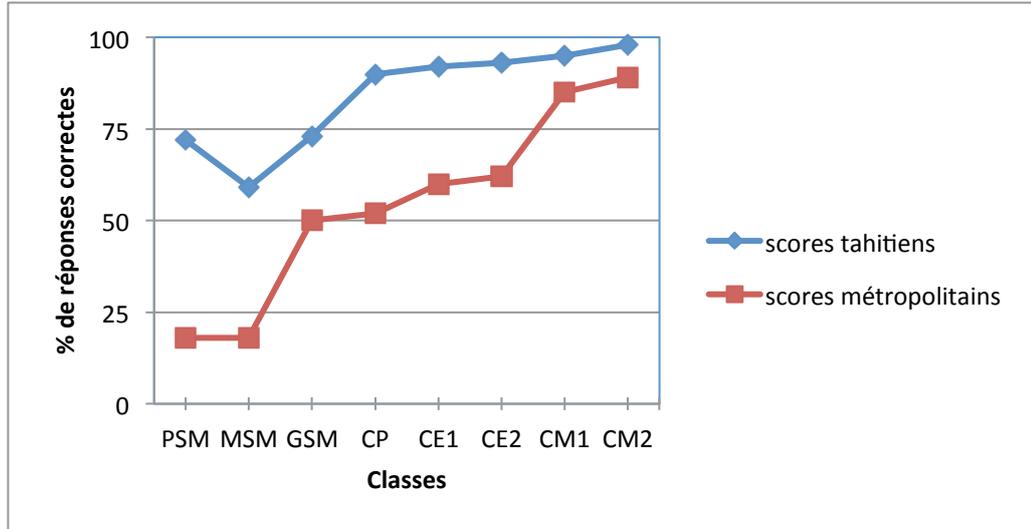
➤ *Analyse des scores pour l'item « courgette »*



Graphique 5 : Fréquence de réponses correctes pour l'item 15 : artichaut-chou-courgette-poireau de l'épreuve LexR

Sur cet item, les résultats tahitiens sont aux alentours des 25% soit $\frac{1}{4}$ de bonnes réponses. On pourrait croire que les réponses ont été données au hasard parmi les quatre images présentées. On ne remarque pas de progression avec l'augmentation du niveau scolaire : les CM2 obtiennent des scores à peine supérieurs aux scores des PSM. Une fois de plus les autres légumes proposés ne semblent pas être assez connus pour que les enfants utilisent une stratégie par élimination efficace. Il est intéressant de rappeler que le champ sémantique des aliments (Assises théoriques, I. B. 2. A. Le Lexique) est régulièrement désigné en langue tahitienne. Ces résultats ne montrent donc pas une méconnaissance du légume « courgette » mais bien du mot « courgette ».

➤ Analyse des scores pour l'item « bicyclette »

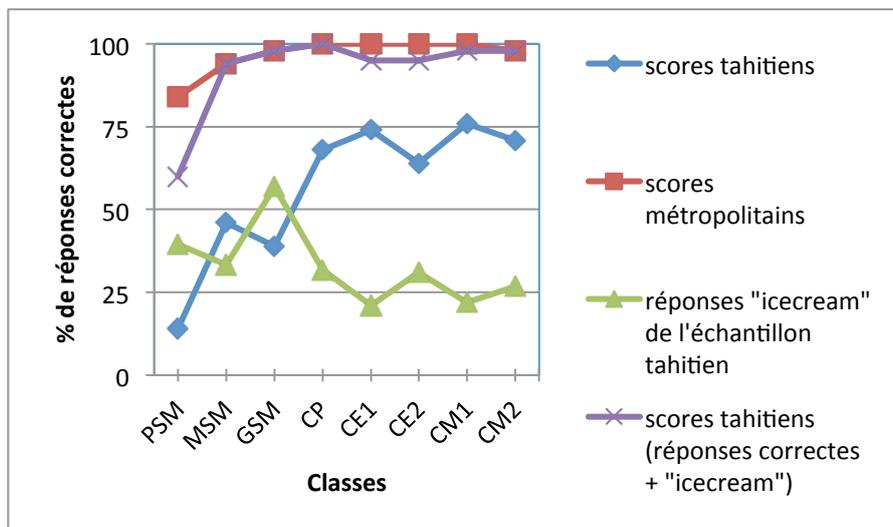


Graphique 6 : Fréquence de réponses correctes pour l'item 19 : trottinette-**bicyclette**-patins à roulettes-raquette de l'épreuve LexR

On remarque qu'à cet item les Tahitiens obtiennent de meilleurs résultats que les métropolitains. Cette différence de performance met en évidence une spécificité linguistique à Tahiti. En effet, le terme « vélo » très courant en métropole est très peu utilisé à Tahiti en faveur de « bicyclette ». A l'inverse, en métropole « bicyclette » est peu courant, le terme « vélo » lui est préféré.

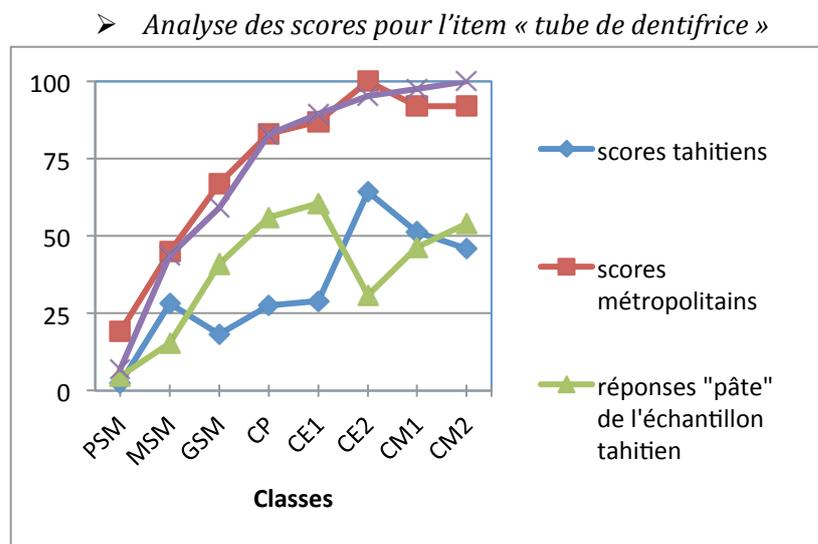
c. Analyse des résultats à l'épreuve de Lexique en Production

➤ Analyse des scores pour l'item « glace »



Graphique 7 : Fréquence des réponses correctes et des réponses « ice cream » à l'item 6 de l'épreuve QQC : « **glace** »

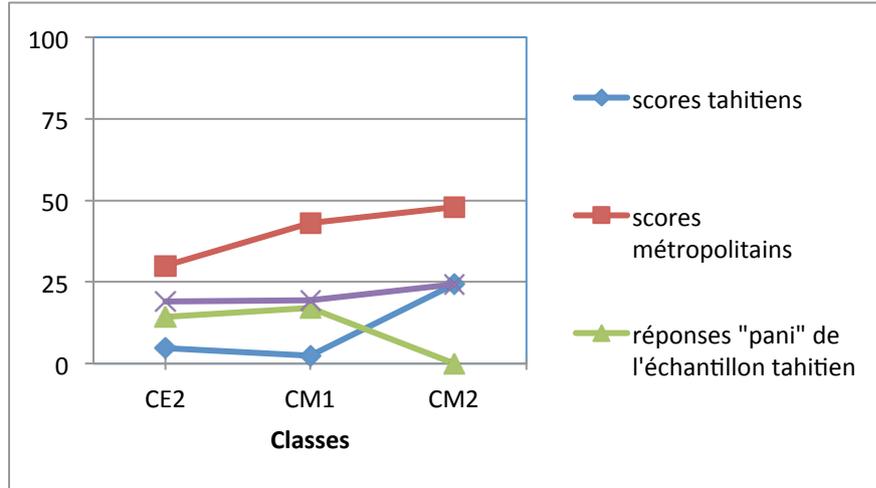
L'écart entre les scores métropolitains et tahitiens est très important à cet item, de 83% pour la PSM. On remarque que les réponses de l'échantillon métropolitain plafonnent dès le CP alors qu'elles ne dépassent pas les 76 % de réussite pour l'échantillon tahitien. Lorsqu'on analyse le type des réponses des tahitiens, on relève un nombre de dénominations identiques (réponse « ice cream ») élevé (34%). Cela met en évidence, là encore, une spécificité linguistique de Tahiti. Si on considère la réponse « ice cream » correcte, les Tahitiens obtiennent les mêmes scores que les métropolitains dès la MSM.



Graphique 8 : Fréquence des réponses correctes et des réponses « pâte » à l'item 13 de l'épreuve QQC : « tube de dentifrice »

Cet item met encore une fois en évidence une spécificité linguistique à Tahiti : en effet, pour « dentifrice », les Tahitiens parleront de « pâte ». Ainsi, en ajoutant « pâte » aux réponses admises comme correctes, les enfants tahitiens et métropolitains obtiennent les mêmes moyennes par niveau scolaire. En revanche, si on ne tient pas compte de cette spécificité, les tahitiens obtiennent au maximum 60% de bonnes réponses.

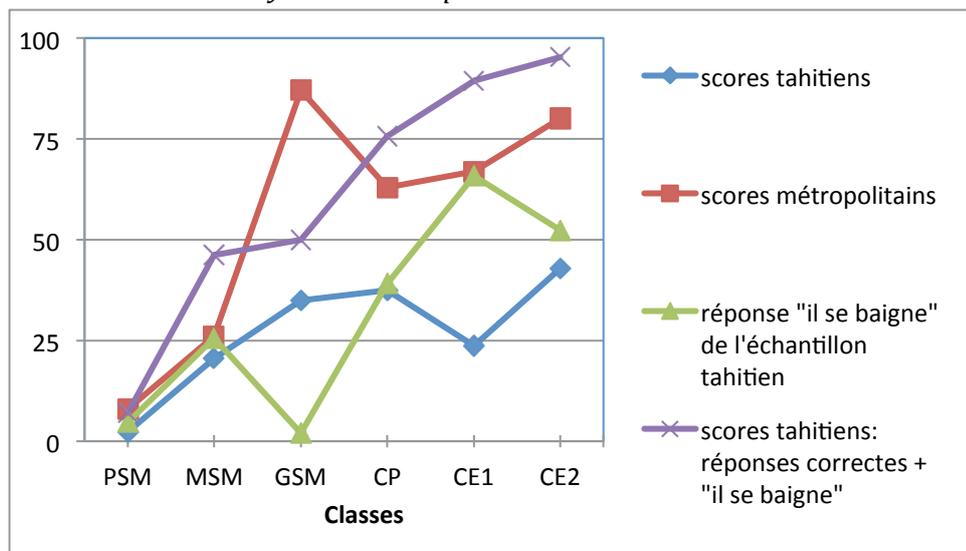
➤ Analyse des scores pour l'item « cocotte-minute »



Graphique 9 : Fréquence des réponses correctes et des réponses « *pani* » à l'item 36 de l'épreuve QQC : « **cocotte-minute** »

Sur cet item, les enfants tahitiens ont été mis très en difficultés, beaucoup ont donné une réponse en tahitien : « *pani* » qui signifie indifféremment marmite ou casserole. On remarque que cette réponse a été donnée plus souvent que la dénomination correcte en français « cocotte-minute » pour les CE2 et les CM1. En revanche, la tendance s'inverse en CM2 : aucune réponse en tahitien n'a été donnée et les enfants obtiennent 25% de réponses correctes contre 0% en CM1. Même si les scores restent inférieurs aux scores métropolitains il est intéressant de remarquer que la progression entre le CM1 et le CM2 est plus importante sur l'échantillon tahitien.

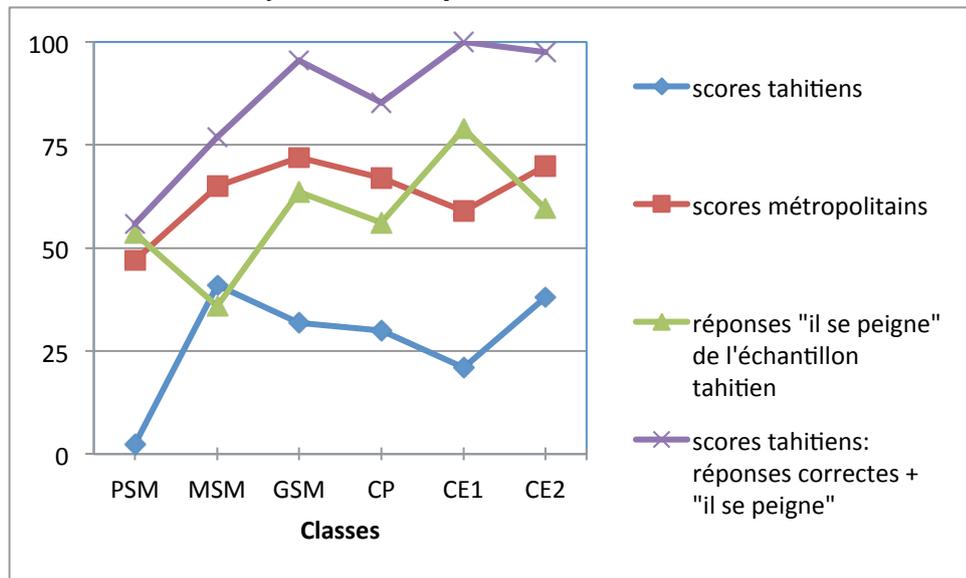
➤ Analyse des scores pour l'item « il se lave »



Graphique 10 : Fréquence des réponses correctes et des réponses « il se baigne » à l'item 5 de l'épreuve QQF : « **il se lave** »

Le verbe « se baigner » a tendance à être préféré à « se laver » à Tahiti (excepté en GSM).

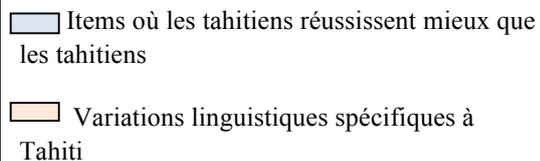
➤ *Analyse des scores pour l'item « il se brosse »*



Graphique 11 : Fréquence des réponses correctes et des réponses « il se peigne » à l'item 8 de l'épreuve QQF : « il se brosse »

Cet item révèle encore une spécificité linguistique de Tahiti : très peu de personnes utilisent « il se brosse », en revanche, c'est la formule « il se peigne » qui est la plus utilisée à Tahiti. Aucune réponse correcte « il se brosse » n'est donnée par l'échantillon tahitien en PSM, le pourcentage de bonnes réponses atteint les 41% en MSM, et retombe à 21% pour les CE1. En considérant la réponse « il se peigne » comme correcte, alors les tahitiens atteignent 100% de bonnes réponses dès le CE1, alors que les scores métropolitains plafonnent à 70%.

		PSM	MSM	GSM	CP	CE1	CE2
item1 <i>il dort</i>	Tahiti	56	69	86	90	87	98
	métropole	68	87	87	95	90	92
item2 <i>il pleure</i>	Tahiti	67	95	100	95	100	100
	métropole	79	76	87	95	89	93
item3 <i>il boit</i>	Tahiti	58	74	82	87,5	84	93
	métropole	71	58	55	83	64	82
item4 <i>il mange</i>	Tahiti	37	77	89	85	95	95
	métropole	55	68	75	92	89	90
item5 <i>il se lave</i>	Tahiti	2	21	5	37,5	24	43
	métropole	8	26	35	63	67	80
item6 <i>il lit</i>	Tahiti	16	44	68	82,5	87	100
	métropole	48	66	75	82	89	93
item7 <i>il conduit</i>	Tahiti	28	46	86	77,5	97	100
	métropole	24	48	68	78	79	87
item8 <i>il se coiffe</i>	Tahiti	2	41	32	30	21	38
	métropole	47	65	72	67	59	70
item9 <i>il saute</i>	Tahiti	5	31	43	32,5	55	71
	métropole	24	19	25	35	43	35
item10 <i>il bâille</i>	Tahiti	0	15	11	22,5	24	24
	métropole	6	3	30	55	41	53



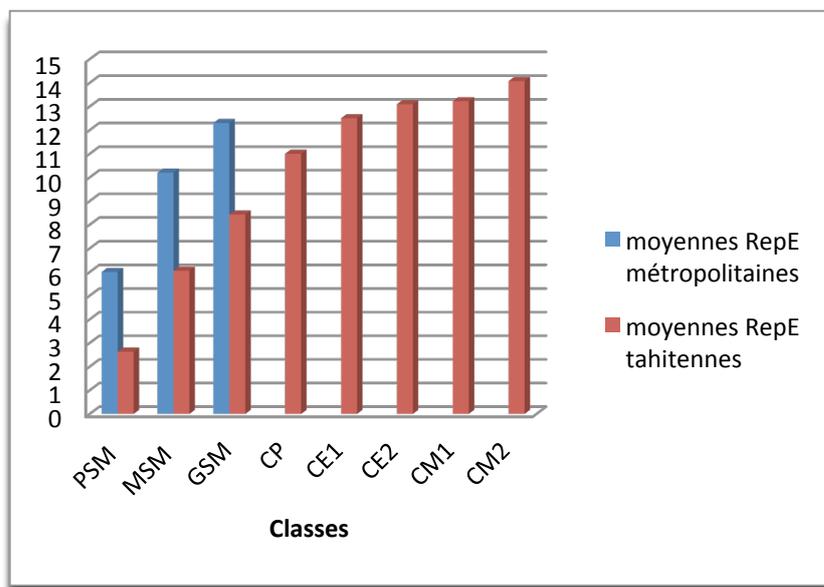
 ■ Items où les tahitiens réussissent mieux que les tahitiens

 ■ Variations linguistiques spécifiques à Tahiti

Tableau 14 : Distribution des réponses correctes en pourcentages à l'épreuve QQF de l'échantillon tahitien et métropolitain

On remarque qu'à un nombre non négligeable d'items les Tahitiens réussissent mieux que les métropolitains. Les métropolitains réussissent mieux que les Tahitiens à toutes les classes pour seulement deux items : « il se lave » et « il se brosse ». Ces deux items sont ceux qui présentent des variations linguistiques spécifiques à Tahiti (graphiques 8 et 9). Les PSM de l'échantillon tahitien obtiennent à tous les items des scores inférieurs à ceux obtenus par l'échantillon métropolitain.

d. Analyse des résultats à l'épreuve de Répétition d'Enoncés



Histogramme 4 : Moyennes de l'échantillon tahitien et de l'échantillon métropolitain à l'épreuve RepE

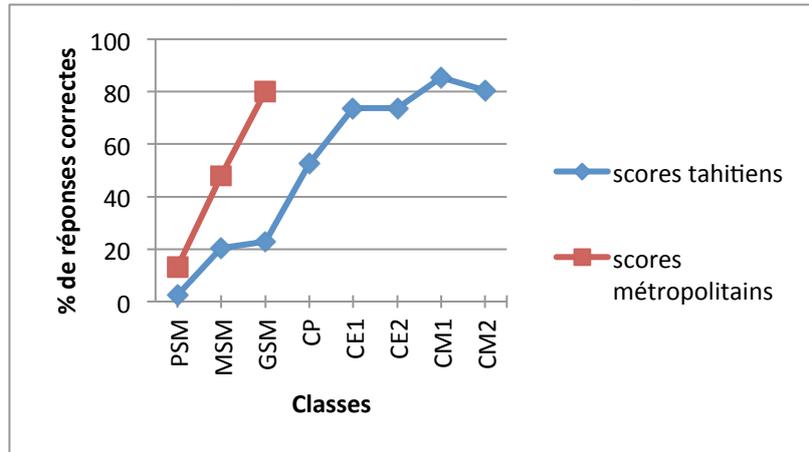
L'épreuve de répétition d'énoncés étalonnée jusqu'en GSM pour la métropole révèle également de grands écarts de moyennes. C'est la raison pour laquelle cette épreuve a été étalonnée jusqu'en CM2 à Tahiti.

Les scores tahitiens à cette épreuve suivent la même dynamique que les scores métropolitains mais avec deux ans de décalage :

- les GSM tahitiens obtiennent environ la même moyenne que les PSM métropolitains ;
- les CP tahitiens obtiennent environ la même moyenne que les MSM métropolitains ;
- et les CE1 tahitiens obtiennent environ la même moyenne que les GSM

A cette épreuve nous avons relevé trois items dont les scores tahitiens sont chutés à plus de 50% par rapport aux scores métropolitains sur les trois classes de maternelle.

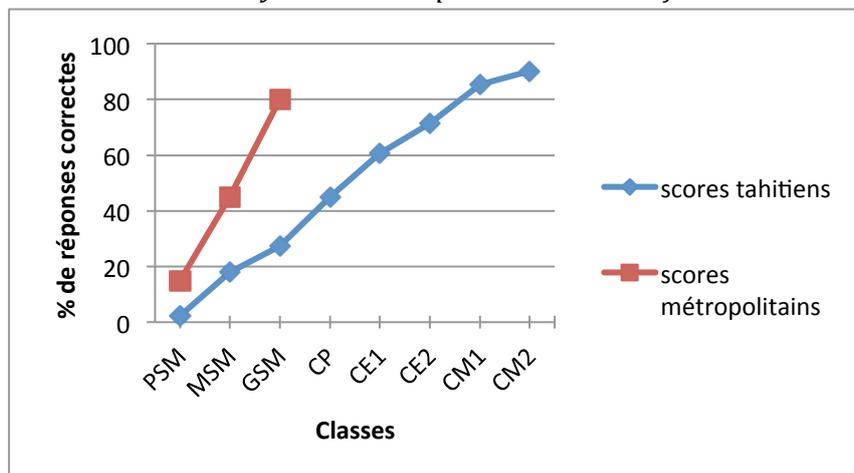
➤ Analyse des scores pour l'item « Paul prendra un taxi »



Graphique 12 : Fréquence des réponses correctes à l'item 10 de l'épreuve RepE : « Paul prendra un taxi »

Les réponses erronées des enfants tahitiens portent majoritairement sur la désinence verbale du futur simple de l'indicatif mais aussi sur le prénom « Paul » peu courant à Tahiti. On remarque que les enfants tahitiens de CM2 obtiennent un score équivalent aux élèves métropolitains de GSM. Cela justifie encore l'utilité d'un étalonnage tahitien sans niveau d'arrêt. L'écart est le plus grand en MSM avec une différence qui s'élève à 82% entre les tahitiens et les métropolitains.

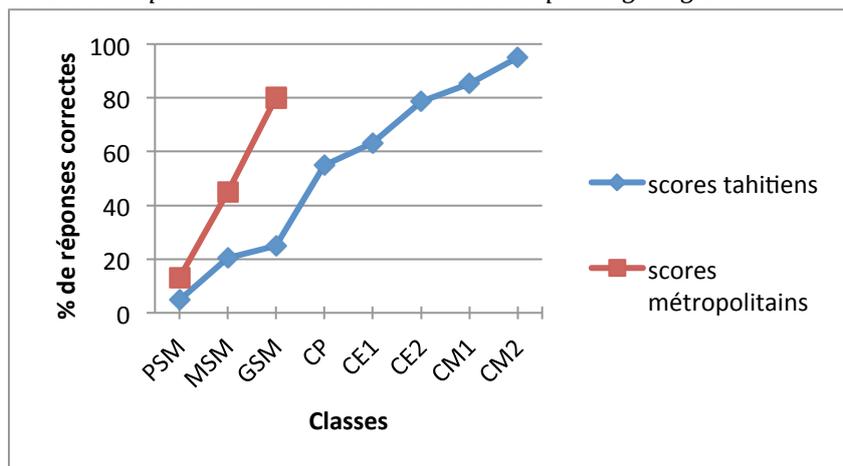
➤ Analyse des scores pour l'item « les enfants boivent leur lait »



Graphique 13 : Fréquence des réponses correctes à l'item 11 de l'épreuve RepE : « Les enfants boivent leur lait »

A cet item les tahitiens sont mis en difficulté par la désinence verbale de la troisième personne du pluriel de l'indicatif. Les erreurs portent aussi sur l'article possessif « leur ». Là encore la différence des performances est la plus élevée pour les enfants de PSM avec un écart de 84,5% entre Tahiti et la métropole.

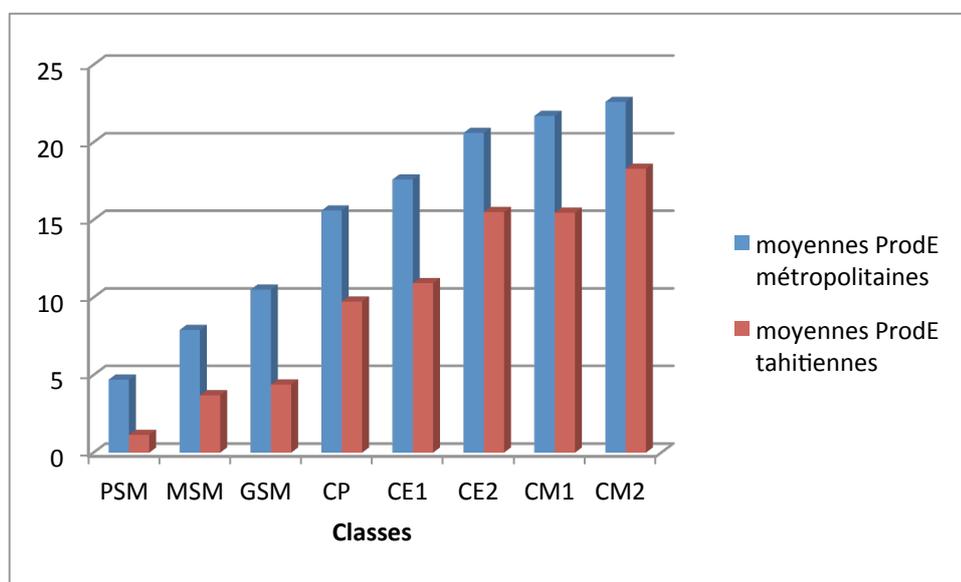
➤ Analyse des scores pour l'item « la voiture est lavée par le garagiste »



Graphique 14 : Fréquence des réponses correctes à l'item 12 de l'épreuve RepE : « La voiture est lavée par le garagiste »

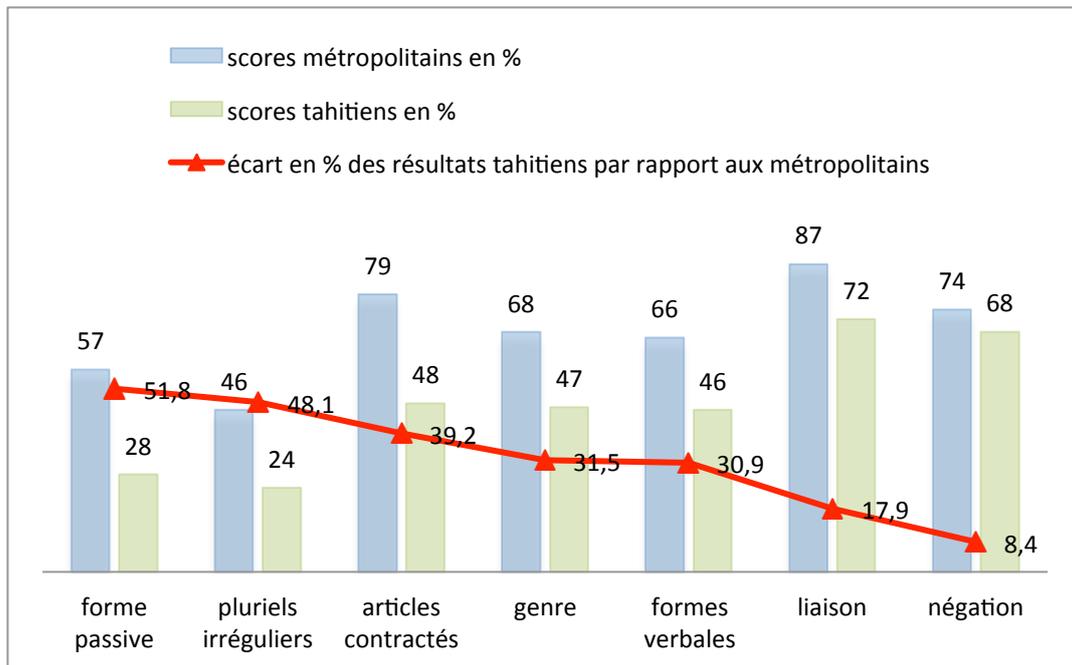
Ces résultats révèlent à la fois une difficulté particulière à l'emploi de la forme passive et une difficulté sur le mot « garagiste » peu employé à Tahiti et donc peu connu des enfants. Le score obtenu en GSM par l'échantillon métropolitain (80% de bonnes réponses), est atteint, par l'échantillon tahitien, seulement à partir du CE2.

e. Analyse des résultats à l'épreuve de Production d'Enoncés



Histogramme 5 : Moyennes de l'échantillon tahitien et de l'échantillon métropolitain à l'épreuve Production d'Enoncés

Sur cette dernière épreuve, l'écart entre les résultats métropolitains et les résultats tahitiens tend à se réduire quand le niveau scolaire augmente : cet écart est fonction décroissante du niveau scolaire.



Histogramme 6 : Comparaison entre les pourcentages de réussite des tahitiens et métropolitains pour l'épreuve de Production d'Énoncés par type d'éléments morphosyntaxiques

Cette épreuve vise à explorer différents éléments morphosyntaxiques : forme passive, pluriels irréguliers, articles contractés, genre, formes et désinences verbales, liaison, négation. Nous avons regroupé les items dans chacune de ces catégories. On remarque que c'est sur les items testant la forme passive que l'écart avec les résultats métropolitain est le plus important. Cette observation est corrélée aux résultats à l'épreuve de Répétition d'énoncés vus ci-dessus : la forme passive met également les enfants en difficultés lors de la passation de RepE. Les items testant les pluriels irréguliers, les articles contractés, le genre des noms et les formes verbales sont également chutés avec des scores ne dépassant pas 50% de réponses correctes.

IV. Discussion

A. Vérification des hypothèses

1. Hypothèse n°1

Les différences sont significatives entre les moyennes obtenues par les tahitiens et les métropolitains. (Tableau 14)

Cette première hypothèse est largement vérifiée : pour chaque épreuve par niveau scolaire, les tahitiens ont, avec certitude ($p < 0,05$; $p < 0,01$ ou $p < 0,001$), obtenu des scores très en-dessous des résultats des enfants métropolitains. On observe une seule différence non significative : entre les résultats des PSM tahitiens et ceux des PSM métropolitains sur l'épreuve de lexique en réception. Ce niveau marque l'entrée à l'école, l'environnement scolaire n'a pas encore eu d'impact significatif sur le développement du langage de ces enfants : le langage à cet âge-là s'est développé exclusivement dans la sphère familiale, contrairement aux années suivantes pour lesquelles l'enseignement scolaire joue un rôle prépondérant dans le développement du langage. A cette épreuve, les métropolitains progressent plus vite que les tahitiens quand le niveau scolaire augmente. On pourrait l'expliquer en prenant en compte le constat des échecs scolaires trop fréquents en Polynésie française (Barthoux, 2012, Charte de l'Education, 2011). [9] [33]

L'effet de l'école serait donc moins significatif à Tahiti qu'en métropole.

D'autre part, au niveau des écarts entre scores métropolitains et tahitiens, ils sont toujours plus grands sur les épreuves qui testent le langage versant production que quand il s'agit d'évaluer le versant réception. Autrement dit, les métropolitains obtiennent de meilleurs résultats que les tahitiens sur toutes les épreuves, cependant cette différence n'est pas linéaire : le versant réception est moins chuté que le versant production pour les scores tahitiens comparativement aux scores métropolitains. Ceci, que ce soit :

- au niveau du lexique : l'écart est plus grand pour l'épreuve de lexique en production que pour l'épreuve de lexique en réception ;
- au niveau de la syntaxe : l'écart est plus grand pour les épreuves de ProdE testant le versant production, que pour l'épreuve de compréhension testant le versant réception.

Lors des épreuves testant le versant production, l'enfant bilingue a, comparativement aux monolingues, davantage de difficultés que sur le versant réception.

Cela pourrait être dû à des déficits perceptifs (audition), certainement beaucoup plus fréquents à Tahiti qu'en métropole, car moins bien dépistés et pris en charge du fait du niveau socio-économique moins élevé.

Une autre explication serait que les épreuves testant la production implique un choix entre deux langues pour le bilingue : il doit sélectionner une des deux représentations linguistiques (en français ou en tahitien) cela ajoute donc une charge cognitive pour les bilingues vis-à-vis des monolingues. En revanche, en réception, la stimulation est orale, linguistique, ainsi le terme ou la phrase-consigne est d'emblée donnée, et l'enfant n'a pas à sélectionner entre les deux systèmes linguistiques qu'il maîtrise, sa réponse consiste à pointer une image.

Cela a été démontré, par Garman (1990), au niveau du lexique : les bilingues, lors de la traduction doivent passer par le lexique sémantique, ce qui inclut une charge cognitive supplémentaire puisqu'ils doivent alors sélectionner le mot-cible dans la langue congruente tout en inhibant son signifiant dans l'autre langue. [52]

Dans notre étude, ce phénomène se retrouve aussi au niveau de la syntaxe : il serait intéressant de vérifier si ce phénomène se retrouve dans d'autres études.

L'étalonnage métropolitain n'est donc pas adapté aux enfants tahitiens, et ne répond pas aux recommandations de la HAS (2001) sur l'utilisation de tests normés valides et sensibles par les professionnels. [108]

Ces différences montrent bien que l'enfant tahitien ne peut être comparé à l'enfant métropolitain. En effet, l'utilisation de l'étalonnage métropolitain de l'ELO pour l'évaluation des patients tahitiens amène à diagnostiquer de faux-positifs. Les scores des patients tahitiens sont considérés comme pathologiques au vu des comparaisons à la moyenne des enfants métropolitains de même niveau scolaire, alors qu'ils ne présentent aucune pathologie ou retard : l'échelle métropolitaine à laquelle on rapporte les résultats de notre patient tahitien n'est pas représentative de la population parente à laquelle appartient notre patient.

2. Hypothèse n°2

L'analyse statistique a permis de mettre en évidence la pertinence d'un étalonnage par classe pédagogique, cependant cette hypothèse est partiellement vérifiée sur la plupart des épreuves et entre la plupart des classes (Tableaux 11, 12 et 13).

Cependant, la moitié des épreuves plafonnent à partir du CE2 : LexR, RepM, RepE. Ces épreuves sont donc moins discriminantes pour les plus grands. Cela est dû aux items qui deviennent alors trop faciles quand le niveau augmente : ces épreuves ne sont pas aménagées pour les plus grands, contrairement aux autres épreuves (LexP et Compréhension) qui permettent d'observer des différences significatives entre les niveaux scolaires du CE2 au CM2. Cet effet plafond se retrouve sur l'étalonnage métropolitain. (Annexe VIII)

L'épreuve de ProdE, en revanche, présente un effet plancher jusqu'en GSM : les scores ne dépassent pas 4,4/16. Cependant, la différence est significative avec certitude entre les PSM et les MSM (les PSM obtenant le score de 1,1/16). Cet effet est dû à des items trop difficiles pour notre population. Ceci peut s'expliquer par le français parlé de Tahiti très utilisé pour communiquer par les Tahitiens dans la vie quotidienne. Ce français emprunte la syntaxe tahitienne et le lexique français (Gorbern, 1997). [54]

De fait, cette épreuve testant la morphosyntaxe en production s'avère très difficile pour les plus petits, qui sont alors exposés au français standard (à l'école) depuis trop peu de temps.

Toujours pour l'épreuve de ProdE, pour les plus grands (à partir du CE1), les différences sont significatives avec certitude seulement entre le CE1 et le CE2 ; et le CM1 et CM2. Cette épreuve n'est donc pas discriminante entre tous les niveaux scolaires. Une adaptation serait nécessaire, avec des items plus faciles pour les plus petits, et plus discriminants pour les plus grands.

3. Hypothèse n°3

Les résultats obtenus ont permis de mettre en évidence des spécificités linguistiques propres à Tahiti.

a. Au niveau lexical (LexR et LexP)

Le lexique a été évalué en réception et en production. A ces deux épreuves, l'échantillon tahitien obtient des moyennes significativement inférieures aux moyennes de l'échantillon métropolitain, excepté en classe de PSM pour le lexique en réception (tableau 14).

Ces résultats peuvent être nuancés à l'aune du bilinguisme prégnant à Tahiti et des données de la littérature qui ont montré que le vocabulaire des deux langues chez le bilingue a tendance à être moins développé que le vocabulaire du monolingue dans une langue (Oller, D.K. et al., 2002). [98]

Le vocabulaire des tahitiens n'a été évalué qu'en français ce qui amène à nuancer ces résultats dus à un probable effet du bilinguisme.

Les écarts aux moyennes métropolitaines sont moins importants à l'épreuve LexR qu'à l'épreuve LexP (tableau 14). Rappelons que le répertoire « actif » est toujours plus étendu que le répertoire « passif » comme c'est le cas dans cette étude.

Bassano (2000) explique ce décalage par la différence des capacités sollicitées, les deux versants mettent en jeu des mécanismes distincts (Assises théoriques, II. B. 1. § 4). [10]

A l'épreuve de réception l'enfant peut compenser une méconnaissance du mot cible par une stratégie déductive, par élimination grâce au support visuel. Cela nécessite la connaissance des autres concepts représentés sur les images. La littérature montre chez les bilingues de meilleures capacités dans la résolution de problèmes (Bialystok et al., 2004 et 2005). [16] [17]

La démarche déductive que demande cette stratégie compensatoire pourrait s'avérer plus efficace chez les enfants tahitiens évoluant dans un milieu bilingue que chez les métropolitains majoritairement monolingues.

Lors des passations, nous avons observé dans les productions erronées des enfants :

- de nombreuses **sur-extensions** sur les noms : lampe/ampoule, canard/pingouin, coq/pingouin, chaise/tabouret, armoire/bibliothèque, étagère/bibliothèque, courgette/poireau, crabe/scorpion, chevrette/scorpion, cuillère/louche, lagonarium /aquarium.

Ce phénomène est fréquent chez les jeunes enfants (Clark, 1995). [36]

La sur-extension consiste à utiliser un terme pour l'appliquer à un nombre de référents plus large que celui qui est inclus dans la catégorie telle que définie par l'adulte. Les principales raisons à ces sur-extensions seraient de pallier soit à un déficit phonologique en évitant de prononcer le mot soit à une imprécision sémantique en utilisant un nom de la même catégorie sémantique connu de l'enfant et donc plus fréquent. Ainsi certaines de ces sur-extensions pourraient être dues à une inadéquation de plusieurs items à l'environnement local. En effet, les items de l'ELO sont ordonnés selon leur degré de fréquence dans l'environnement métropolitain (Khomsi, 2001) [71]. Or, certains items sont peu présents dans l'environnement tahitien par rapport à l'environnement métropolitain. On note l'item « scorpion » dénommé « crabe » : du fait du caractère insulaire nous comprenons aisément pourquoi le scorpion est remplacé par le crabe ayant également des pinces mais étant un crustacé très présent à Tahiti. De la même façon on relève pour l'item « aubergine » la production « papaye », « hibiscus » pour « cactus », « lagonarium » pour « aquarium ». La réponse « raie » à l'item « hirondelle » semble plus étonnante (la sur-extension est plus éloignée) mais relève du même processus avec, de surcroît, un effet de proximité visuelle : l'hirondelle n'est pas présente à Tahiti, la raie est commune.

- des erreurs dues à une **proximité visuelle** : les enfants pallient à leur méconnaissance sémantique par un objet ayant non plus une proximité sémantique mais visuelle. Cela traduit une méconnaissance sémantique de l'item. C'est le cas pour « tournevis » identifié comme une guitare ou un ukulélé (dans ce cas avec une influence de l'environnement local).

- des erreurs dues à une **proximité phonologique** : ce type d'erreurs est observé bien moins fréquemment que les erreurs avec lien sémantique. L'enfant propose un mot sans lien sémantique avec le référent mais proche phonologiquement. On peut relever « poule » pour « ampoule », « château » pour « chapeau », « rasoir » pour « arrosoir », « loupe » pour « louche ».

- des remplacements par le correspondant au **niveau superordonné** : oiseau/hirondelle, oiseau/pingouin, légume/poireau, feu/bougie, lumière/ampoule. Ce phénomène révèle à la fois des capacités de catégorisation sémantique (la catégorie est connue et son étiquette également) et aussi l'imprécision de la représentation sémantique. Le bilinguisme des enfants se traduit une fois encore dans ces erreurs avec par exemple l'image « glace » dénommée « du *ma 'a* » (qui signifie nourriture en tahitien, terme répandu et utilisé au quotidien à Tahiti).

- des réponses traduisant des **variations spécifiques locales** par rapport au vocabulaire utilisé en métropole : le terme « ice cream » pour dénommer la « glace » (graphique 7); « bicylette » (graphique 6) préféré à « vélo »; « pâte » ou « pâte dentifrice » pour « tube de dentifrice » (graphique 8); « se peigner » préféré à « se brosser » (graphique 11); « se baigner » préféré à « se doucher » (graphique 10). Ces phénomènes n'objectivent pas une pauvreté des connaissances sémantiques ni une difficulté d'accès au lexique mais traduisent des spécificités lexicales propres à Tahiti, ce qui révèle une inadéquation de ces items à la terminologie locale.

- l'utilisation de **termes tahitiens** : soit ils correspondent strictement à l'équivalent français (*pani/cocotte-minute*), soit ils sont des sur-extensions produites en tahitien : *pota* (sorte d'épinards ou terme générique pour les légumes verts ; si on choisit la deuxième traduction, alors on parlera de remplacement par le correspondant tahitien au niveau superordonné, cependant, l'image est en noir et blanc, et le dessin ressemble beaucoup au pota)/ poireau.

Pour conclure, les résultats obtenus au niveau lexical sont à nuancer et sont certainement biaisés du fait de la non prise en compte de l'environnement et des variations linguistiques locaux (comme le signale la majorité des orthophonistes de l'île interrogés (Partie Pratique III. A. Questionnaire aux orthophonistes sur l'utilisation de la Batterie)) et du bilinguisme d'une grande partie de l'échantillon.

b. Au niveau de la phonologie (RepM)

La phonologie a été évaluée par l'épreuve de répétition de mots. Les scores sont chutés par rapport à la métropole (tableau 11). On retrouve des difficultés essentiellement sur :

- **les groupes consonantiques** : ces difficultés se traduisent soit :

- par élision d'une consonne : par exemple : « obɛʒin », « temomet », « spetak », « anivɛsɛ », « akwaRɔm », « ɔlɔʒ » ;
- par ajout d'une voyelle : « pønø » ; on retrouve en tahitien le même phénomène dans la création lexicale : par exemple le mot « français » a été traduit « *farani* » (Assises théoriques I. B. 1. a. Quelques spécificités morphologiques du tahitien) ;
- par des inversions phonémiques : « kaks », « kiɔks » ; « pøn » ;

Les groupes consonantiques n'existent pas en tahitien (Assises théoriques I. B. 1. a. Quelques spécificités morphologiques du tahitien); ce qui peut expliquer le grand nombre d'erreurs de ce type même dans les grandes classes ;

- **les fins de mots** : élision du phonème final : « mwasonøbatø », « termomet », « diksjone », « kaftje », « ~~atw~~ », « rezervwa », « orlo », « ordinator ». Rappelons que le système phonologique du tahitien ne comporte pas de syllabes fermées (Assises théoriques I. B. 1. a. Quelques spécificités morphologiques du tahitien). Les syllabes sont toujours ouvertes ; ces difficultés pourraient être dues une fois encore à l'influence du système phonologique du tahitien sur la phonologie en français des enfants tahitiens. De plus, on relève ce type d'erreurs jusqu'en CM2 et nous avons pu, au quotidien, le constater également chez des adultes tahitiens ;

- **les mots longs** comme « moissonneuse-batteuse » qui subissent soit des élisions phonémiques (« mwasonøbatø ») soit des assimilations (« mwasonøzbwatø », « mwatonøzbwatø ») ; « hospitalisation » et « réfrigérateur » (simplifications et inversions phonémiques : « ospatizasjiõ ») ;

- **les voyelles nasales** : « azẽda » répété « azãda » très fréquemment. Les nasales ne figurent pas dans le système vocalique tahitien (Assises théoriques, I. B. 1. a. Système phonologique du français) ;

- **le phonème /r/** : il est quasiment toujours roulé. Cette variation de prononciation n'a pas été prise en compte dans la cotation comme une erreur. Cependant, comme vu ci-dessus il est régulièrement omis dans les groupes consonantiques. On atteste aussi parfois un remplacement de ce phonème par le coup de glotte : « anoʔak », « kaʔaf » ou par le phonème /l/ (simplification du r roulé car même lieu d'articulation entre ces deux phonèmes).

Les performances chutent donc avec la complexité phonologique, la longueur des mots et les mots peu fréquents.

En conclusion, les résultats chutés en phonologie s'expliquent par des phénomènes de simplification avec des performances en décalage par rapport à la métropole ; une certaine influence du système phonologique tahitien ; la pauvreté du stock lexical (par exemple l'épreuve LexP a montré des faibles scores sur l'item « aquarium » qui est également chuté en répétition : la méconnaissance du mot accentue la difficulté).

Le lien entre les aptitudes phonologiques et l'apprentissage de la lecture n'est plus à démontrer (Gombert, 1990) [56] et un retard doit alarmer à partir de la GSM.

Le retard phonologique des tahitiens (par rapport aux métropolitains) peut alors avoir un impact négatif lors de l'entrée dans le langage écrit. L'orthophoniste se doit, pour compléter l'évaluation des compétences phonologiques de faire passer des épreuves de répétition de logatomes pour éviter l'effet de lexicalité ainsi que de conscience phonologique.

c. Au niveau de la morphosyntaxe en réception (CI et CG) et en production (RepE et ProdE)

Les trois épreuves évaluant les capacités morphosyntaxiques sont chutées par rapport à la métropole. Les deux épreuves testant le versant production sont plus chutées que celle testant le versant réception. Ce sont aussi sur l'ensemble des épreuves les deux les plus chutées (tableau 14).

Nous avons déjà relevé cette différence entre réception et production au niveau lexical. Les épreuves de compréhension syntaxique du fait du support visuel permettent à l'enfant d'utiliser une stratégie déductive par élimination afin de trouver l'item correct. L'épreuve de répétition d'énoncés ne contient pas d'apport visuel et la production d'énoncés est soutenue par un support imagé mais l'enfant ne peut pas agir par élimination. Les résultats moins chutés en compréhension peuvent alors s'expliquer par la mise en place par l'enfant de stratégies de compensation efficaces que permettent le support imagé et le raisonnement déductif. Cette hypothèse est à croiser avec les résultats obtenus aux études montrant les capacités en résolution de problèmes des enfants bilingues (Bialystok et al., 2004 et 2005) [16] [17] et la théorie d'une pensée polynésienne imagée (Troadek, 1996) [112]. Il serait intéressant d'approfondir les recherches spécifiquement sur ces capacités de l'enfant tahitien.

Les difficultés touchent aux trois épreuves sur les principales structures morphosyntaxiques : forme passive, temps et désinences verbales, pluriels irréguliers, articles contractés, accord du genre des noms et des adjectifs. On peut noter que la syntaxe tahitienne est très différente de la syntaxe française :

- multifonctionnalité des lexèmes : en effet, les mots sont tous invariables (sauf très rares exceptions) ; la morphologie syntaxique est donc presque inexistante, il n'y a pas de classe grammaticale comme on l'entend dans les langues indo-européennes (noms, verbes, adjectifs, etc.) ; (Lazard, 2000) ; [74]

- les aspects temporels ne sont pas marqués par la conjugaison mais par des aspectuels ; (Lazard, 2000). [74]

Le « Français de Tahiti » de plus en plus parlé utilise sur du lexique, en majorité français, une syntaxe tahitienne (Assises théoriques, I. B. 2. La structure du français parlé à Tahiti). On comprend alors aisément l'influence de la syntaxe tahitienne sur le français à Tahiti et donc sur les faibles performances aux épreuves morphosyntaxiques.

La comparaison des résultats tahitiens aux métropolitains aux épreuves de la batterie de tests ELO révèle et objective de nombreuses spécificités linguistiques propres au français de Tahiti. L'inventaire de ces spécificités n'étant pas exhaustif, mais bien représentatif, on peut en conclure que le langage à Tahiti revêt une forme particulière à part entière, à prendre en compte lors de l'évaluation. L'objet de notre réflexion n'est donc pas de mettre en évidence un simple écart entre les performances tahitiennes et métropolitaines mais bien de montrer que ces différences sont dues en partie au contexte linguistique différent.

B. Comparaison de nos résultats avec des études similaires

1. Comparaison avec les résultats obtenus dans le cadre du programme ECOLPOM à Tahiti. (Nocus et al., 2010)

[97] L'objectif de cette recherche est d'évaluer les effets du dispositif « L'Enseignement des langues et de la culture polynésiennes à l'école primaire de la Polynésie française » (dispositif LCP) : 5h de tahitien sont dispensés hebdomadairement (au lieu de 2h30 dans les classes « classiques »). Pour ce faire, deux échantillons ont été réunis : un groupe-test (participant au dispositif), et un groupe-contrôle (n'y participant pas).

Ainsi, cette étude a permis de mesurer les effets du bilinguisme sur le langage versants français et tahitien et plus généralement dans les compétences scolaires.

Plusieurs types d'épreuves ont été proposés aux enfants de la PSM au CE1 pour évaluer les effets sur le langage (versant français : utilisation des épreuves de l'ELO version française ; et tahitien : l'ELO a été adapté en tahitien), mais aussi sur la cognition, les prérequis au langage écrit, le langage écrit, les capacités de raisonnement numérique à travers des épreuves numériques.

Au niveau du langage, la principale conclusion qui en ressort, d'une part, est que le groupe expérimental a de meilleurs résultats en tahitien que le groupe-contrôle, ceci pour tous les niveaux scolaires. D'autre part, au niveau du langage versant français, au milieu de l'étude (GSM), le groupe-expérimental enregistre de moins bons scores que le groupe-contrôle, cependant, en CE1, ce retard est rattrapé. Dans ce contexte du dispositif LCP, le bilinguisme est donc dit additif pour le groupe-expérimental : les compétences linguistiques sont développées versant français, et versant tahitien. Les conséquences sur les compétences scolaires n'ont pas encore pu être démontrées car il serait encore trop tôt pour les observer. Cet effet est à retardement : un certain seuil de compétences doit être dépassé dans les deux langues pour observer les effets positifs, selon Cummins (1981). [44]

Cette étude montre donc que la généralisation du dispositif serait bénéfique pour tous les enfants.

D'autre part, cette étude corrobore les résultats que nous avons obtenus, et atteste ainsi de la fidélité du nouvel étalonnage tahitien. En voici les principales similitudes :

- les épreuves testant le versant production sont beaucoup moins réussies que les épreuves testant le versant réception. Cet écart de compétences réception/production se retrouve avec l'évaluation en tahitien (ELO adapté en version tahitienne) : ceci corrobore encore l'étude de Garman (1990) [52] qui a montré que l'accès au lexique dans une des deux langues nécessite la traduction, et donc l'inhibition du signifiant dans l'autre langue.
- Les difficultés relevées qui marquent des spécificités linguistiques à Tahiti, sont identiques dans les deux études (Partie Pratique IV. A. 3.), lors de la comparaison des résultats métropolitains et tahitiens.
- Pour l'épreuve de LexR : les items « sabot », « rabet » (pour cette épreuve, d'autres items ont été révélés par la recherche ECOLPOM comme mettant particulièrement en difficultés les tahitiens : « tasse », « trompette », « polo », « sardine », « escabeau »). Pour l'item « bicyclette », les tahitiens réussissent mieux dans les deux études.
- Pour l'épreuve de LexP : aux items « arrosoir », « glace », « tube de dentifrice », « aquarium », « il se coiffe », « il se lave », les tahitiens présentent, comparativement aux métropolitains, des difficultés similaires dans les deux études.

- Pour les épreuves RepE et ProdE, de grosses difficultés face aux compétences relevant de la morphosyntaxe sont aussi révélées par l'analyse des résultats de la recherche ECOLPOM.

D'autre part, on peut affirmer que les résultats tahitiens du groupe-contrôle sont représentatifs de la population scolaire. En effet, le dispositif LCP n'a, à ce jour, pas été généralisé à toutes les écoles de Tahiti. Cette recherche montre que les compétences linguistiques en tahitien du groupe-contrôle baissent avec le niveau scolaire, or, selon l'hypothèse de l'interdépendance développementale et du double seuil de compétence bilingue de Cummins (1981), un certain seuil de compétences dans les deux langues est nécessaire pour que le bilinguisme ait des effets positifs. [44]

Dans ces conditions, le bilinguisme ne pourra pas être additif, cela va dans le sens de nos résultats et peut en être une hypothèse explicative : les écarts entre scores métropolitains et tahitiens ne sont pas rattrapés par les Tahitiens, même en CM2. Cet écart des performances pourraient donc être dû en partie aux compétences en langue tahitienne trop peu stimulées à l'école.

2. Comparaison avec les résultats obtenus dans le cadre du groupe de recherche UNADREO ERU25

Annexe IX [92] et tableaux 11, 12 et 13.

Les Réunionnais ont généralement obtenu de meilleurs scores que les Tahitiens pour toutes les épreuves, et pour chaque niveau scolaire. Cependant, pour les épreuves testant le lexique, les écarts se réduisent entre scores tahitiens et scores réunionnais chez les plus grands (CM1 et CM2), les scores sont même équivalents chez les CM2 tahitiens et les CM2 réunionnais (LexR : moyenne Réunion=16,7/20 moyenne Tahiti=16,4/20; LexP : moyenne Réunion=31,7/50 moyenne Tahiti=31,8/50).

Cela signifie donc qu'à partir du CM2, l'étendue du vocabulaire français est équivalente chez les Tahitiens et les Réunionnais au vu des résultats obtenus à ces épreuves. De plus, ils n'obtiennent pas les scores maximums, une marge de progression est donc encore possible. Ceci est à nuancer par la réussite des sujets de niveaux supérieurs, il serait alors intéressant de faire passer le test à des collégiens, lycéens, voire adultes afin de préciser si ces items peuvent être connus des insulaires ; si une marge de progression est réellement encore possible. En effet, selon Mercier (2012), « *les connaissances sémantiques nécessaires à la*

passation du test font référence à un environnement continental et une culture européenne, en partie étrangers aux enfants réunionnais », par extension, aux enfants insulaires. [92]

Les enfants réunionnais et tahitiens sont donc mis en difficultés sur les mêmes items : sabot (LexR), pingouin/cocotte-minute/rhinocéros/hirondelle (LexP), train (RepE).

On remarque, comme lors de la comparaison à l'échantillon métropolitain (Assises théoriques I.V. A. 1.), que l'échantillon tahitien est plus performant sur les épreuves testant le versant réception que sur les épreuves testant le versant production comparativement aux résultats réunionnais et l'écart des performances se creuse quand le niveau scolaire augmente.

Par exemple, pour l'épreuve LexR : les PSM tahitiens obtiennent de meilleurs scores que les PSM réunionnais ; les MSM tahitiens et réunionnais obtiennent des scores équivalents ; les GSM tahitiens obtiennent de moins bons scores que les GSM réunionnais, et ceci suit cette tendance jusqu'en CM2.

Cela pourrait être mis en relation avec l'échec scolaire. En effet, face à l'absentéisme et le décrochage scolaire encore trop fréquents à Tahiti (Charte de l'Education, 2011 ; Barthoux, 2012) [33] [9], les enfants tahitiens pourraient ne pas profiter de façon optimale de ces apprentissages scolaires qui contribuent au développement de leur langage oral. Ceci est d'autant plus montré par cette comparaison à une autre population évoluant dans un contexte diglosse.

Selon Mercier (2012), « *la diglossie semble avoir pour conséquence une acquisition plus tardive pour les enfants réunionnais des structures linguistiques du français par rapport aux enfants métropolitains monolingues (décalage dans le temps dû à la double tâche)* ». [92]

C. Biais et limites de l'étude

1. Le niveau socio-culturel

Le niveau socio-culturel de la mère est une variable manquante dans notre étude. Il aurait été intéressant de le prendre en compte pour observer l'impact du niveau socio-culturel sur les performances linguistiques. Confirmer ou infirmer une éventuelle corrélation entre le niveau socio-culturel et les profils linguistiques et les performances langagières aurait permis de donner un éclairage plus précis sur la société tahitienne. En effet, au niveau des représentations le niveau socio-culturel et le profil linguistique sont liés (Assises théoriques, I.

A. 3. c. Les langues et leurs représentations). Qu'en est-il dans les faits ? Et cette éventuelle relation a-t-elle un impact sur les compétences langagières en français ?

2. Le temps de réponse

La littérature récente montre l'importance de tenir compte du temps de réponse dans l'évaluation (Assises théoriques, III. B. 2. c. Le facteur temps). En effet, un allongement du temps de réponse peut révéler une charge cognitive coûteuse lors de la réalisation de la tâche. Au niveau de l'évaluation du bilingue il permet de mettre en évidence un effet « TOTs » (« tips of tongue » c'est-à-dire en français « sur le bout de la langue ») fréquemment présent chez les bilingues (Gollan, Silverberg, 2001). [55]

L'ELO dans son étalonnage métropolitain ne prend pas en compte cette variable temps, nous n'aurons alors pas pu comparer quantitativement les Tahitiens aux Métropolitains sur cette variable. En outre la batterie n'est pas informatisée, les mesures auraient donc subi un biais important difficile à analyser quantitativement.

3. Bilinguisme et profils linguistiques

Notre échantillon ne prend pas en compte le profil linguistique des enfants. Les enfants évalués sont de façon aléatoire des locuteurs monolingues français, bilingues français/tahitien ou autres langues polynésiennes ou dialecte chinois (*hakka*) à des degrés divers. Il fut en effet difficile d'obtenir ces informations de manière fiable du fait du jeune âge de certains enfants qui ont souvent été imprécis dans leur réponse.

En effet, nombre d'enfants n'ont qu'une connaissance partielle du tahitien et cela dans des contextes différents : famille, à l'école, etc. Toutefois relever les profils linguistiques des enfants aurait permis de comparer les résultats entre les monolingues et les bilingues à Tahiti. D'autre part, pour une évaluation complète du sujet bilingue, il faut prendre en compte les deux versants (français et tahitien en l'occurrence). Dans son programme de recherche, le dispositif ECOLPOM a traduit une partie de l'ELO en tahitien (Nocus et al., 2010). [97]

Il faudrait compléter ce travail afin de, par la suite, comparer les scores conceptuels entre bilingues de Tahiti et monolingues métropolitains et entre bilingues et monolingues tahitiens. Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, il serait également intéressant d'observer la corrélation entre niveau socio-culturel et profils linguistiques sur les performances langagières.

4. La batterie ELO

La batterie ELO comporte elle-même quelques limites. L'étalonnage n'est pas représentatif de l'ensemble de la population métropolitaine : « *la population est majoritairement située dans des écoles du Loiret du Loiret dotées d'un Réseau d'Aide : [...] la proportion d'enfants « à risque » et/ou en difficulté devrait être relativement plus importante qu'ailleurs* » (Khomsî, 2001). [71]

De plus, lors de l'évaluation le clinicien utilise l'ELO comme premier outil pour évaluer les compétences dans les différents domaines du langage oral. Cependant des épreuves plus précises sont nécessaires pour tester de façon plus ciblée certaines compétences (Assises théoriques, III. A. 1. d. Epreuves ciblées) et les processus de traitement de l'information comme la mémoire de travail, l'attention, le raisonnement logique. Le récit et la pragmatique sont aussi à évaluer par des épreuves supplémentaires, selon les Recommandations de la HAS (2001). [108]

D. Perspectives pour l'exercice de l'orthophonie

1. Au niveau de l'évaluation

a. Une batterie spécifique à Tahiti

Les résultats de cette étude ont montré qu'un étalonnage métropolitain n'est pas adapté à l'évaluation de l'enfant tahitien et que des spécificités linguistiques locales existaient. La mise à disposition de notre étalonnage tahitien de l'ELO pourra être une première réponse à ce manque.

Cependant la création d'une batterie spécifique à Tahiti serait nécessaire d'une part en permettant l'évaluation du bilinguisme. Pour cela les épreuves doivent être passées en français et en tahitien. Comme nous l'avons évoqué ci-dessus des premières traductions de l'ELO en tahitien ont déjà été effectuées (Nocus et al., 2010). [97]

D'autre part il faudra prendre en compte les spécificités locales dans la cotation et l'effet de fréquence lexicale.

b. Elargissement géographique

La problématique de l'évaluation standardisée du langage à Tahiti selon les tests métropolitains se pose également dans les autres territoires francophones. Dans la continuité de notre étude et d'autres ultérieures (Mercier & al., 2012) [92], il faudrait étudier les difficultés que rencontrent les orthophonistes dans les autres DOM-TOM et proposer d'autres étalonnages spécifiques et en comparer les résultats avec la métropole.

Au niveau de la Polynésie française, notre étalonnage ne porte que sur Tahiti. Or, la Polynésie française comporte bien d'autres îles. Des travaux sont nécessaires afin d'établir si l'étalonnage que nous proposons peut être adapté à ces populations, selon l'étude ECOLPOM, les résultats sont significativement différents entre Tahiti et Moorea (son île-sœur très proche géographiquement), cela peut préfigurer des différences au sein même de la Polynésie française, entre les îles.

c. Une batterie complète pour évaluer le langage oral chez l'enfant tahitien

Pour une évaluation complète du langage oral chez l'enfant l'HAS recommande en plus des domaines explorés par l'ELO l'évaluation du récit et de la pragmatique (2001). [108]

Ces deux compétences doivent également donner lieu à la création de tests spécifiques à la population tahitienne afin de disposer d'une batterie complète et adaptée d'évaluation du langage oral de l'enfant tahitien. Par rapport à la phonologie, comme nous l'avons déjà évoqué, des épreuves de répétition de mots et de conscience phonologique seraient aussi nécessaires.

d. Adapter les outils d'évaluation à d'autres domaines du langage à Tahiti

Le besoin de tests standardisés et spécifiques à la population tahitienne dépasse très certainement le seul cadre du langage oral. Il conviendrait d'évaluer les besoins des praticiens dans les autres domaines de l'orthophonie (langage écrit, neurologie, aphasiologie, etc.) et d'apporter les outils nécessaires.

2. Au niveau de la rééducation

L'analyse des résultats obtenus par notre échantillon amène à proposer des axes de rééducation à privilégier particulièrement:

- le développement et l'organisation du lexique ;
- les compétences articulatoires et phonologiques : insister particulièrement pour éviter un impact négatif sur les futures compétences en lecture ;
- les structures morphosyntaxiques principales avec une insistance particulière sur le versant production ;
- insister sur la modalité visuelle comme support de compensation ;
- adapter le matériel de rééducation aux spécificités locales ;
- la guidance parentale notamment pour les patients hors Tahiti venant faire des bilans. En effet, il n'y a pas à ce jour de suivi orthophonique dans les autres îles de Polynésie française. La Caisse Prévoyance Santé (CPS) permet la venue des patients à Tahiti lorsqu'un bilan est prescrit ; cependant la prise en charge régulière, si elle est nécessaire, est dans la plupart des cas impossible à mettre en place. Dans ces situations l'orthophoniste ne peut qu'agir par des conseils de guidance parentale. On voit alors toute l'importance que revêt la guidance parentale pour ces patients.

CONCLUSION

L'objectif initial de notre étude est d'étalonner une batterie de tests évaluant le langage oral chez l'enfant à la population tahitienne. Nous avons choisi l'Evaluation de Langage Oral de Khomsi, batterie complète, aisée à prendre en main, et de passation rapide, qui permet de tester les enfants de la PSM au CM2. En effet, les orthophonistes de Tahiti ne disposent pas de tests spécifiques. [71]

La sensibilité du nouvel étalonnage sur chaque épreuve a été vérifiée entre niveaux scolaires par des différences significatives avec certitude. Cependant, ce nouvel étalonnage tend à être plus discriminant selon le niveau scolaire pour les niveaux les plus petits que chez les plus grands.

D'autre part, au vu de nos comparaisons avec les résultats de la recherche ECOLPOM, qui incluait la passation de la batterie ELO, notre étalonnage est fidèle : on retrouve les mêmes items spécifiquement chutés. Cependant, il aurait été intéressant de vérifier cette affirmation en comparant directement les scores obtenus par l'échantillon ECOLPOM et par l'échantillon de notre étude. [97]

Enfin, au vu des comparaisons des scores tahitiens avec les scores métropolitains, notre étalonnage est justifié : la différence est significative avec certitude pour tous les niveaux et sur toutes les épreuves (sauf pour l'épreuve de lexique en réception pour les PSM).

Cette différence s'explique en partie par la prégnance du bilinguisme à Tahiti, en effet, selon Abdelilah-Bauer (2008), la dynamique du développement du langage est différente chez les enfants bilingues et monolingues. [1]

Cependant, selon l'hypothèse de l'interdépendance développementale de Cummins (1981), les compétences des enfants bilingues rattrapent celles des enfants monolingues à partir d'un certain niveau de compétence. [44]

Cet effet ne s'observe pas : les différences sont toujours significatives avec certitude chez les CM2 ; cette tendance est confirmée par les résultats scolaires aux évaluations : les enfants tahitiens ont de moins bons résultats que les métropolitains tout au long de leur scolarité (Charte de l'Education, 2011). [33]

Ainsi le bilinguisme se révèle soustractif : ses effets ne sont pas positifs, voire négatifs (semi-linguisme) sur le langage oral mais aussi sur les compétences scolaires en général. Ceci peut aussi s'expliquer par la dévalorisation du tahitien comme facteur de réussite scolaire (Gobern, 1997). [54]

La recherche ECOLPOM tend à montrer que l'enseignement du tahitien à l'école pourrait résoudre ce problème : un volume horaire de 5h/semaine au lieu des 2h30 actuelles et une volonté d'implication forte de la part des enseignants. Dans ces conditions, le bilinguisme pourrait alors avoir des effets positifs à terme sur les compétences métalinguistiques, la flexibilité cognitive et l'attention sélective (ce dernier effet n'a pas encore été démontré par l'étude [97]) (Abdelilah-Bauer, 2008). [1]

Mais le bilinguisme pur français/tahitien s'efface au profit du Français parlé de Tahiti. Le même problème se répète au niveau des représentations des langues avec le FPT dont l'existence est niée (Lombardini, 1997) [86], comme le tahitien a pu l'être lors de la période d'assimilation.

Les différences entre les résultats métropolitains et tahitiens sur certains items révèlent des spécificités linguistiques, ainsi que les grandes difficultés sur les épreuves testant la morphosyntaxe tendent à objectiver une partie immergée de l'iceberg : le FPT existe, et les confusions existent entre FPT et français standard puisque la distinction n'est pas établie dans la représentation des langues à Tahiti, et de fait expliquée clairement aux enfants.

Il serait très intéressant de mener d'autres études sur la représentation des langues, et sur son implication dans le développement du langage et par extension dans la réussite scolaire (problème majeur à Tahiti).

Cette étude a aussi servi à dégager des axes de rééducation à privilégier dans la rééducation de l'enfant tahitien, qui connaît des difficultés spécifiques.

Enfin, la batterie ELO a été adaptée en tahitien, il serait très intéressant de l'étalonner à tous les niveaux scolaires, ceci afin de pouvoir avoir un profil complet de l'enfant bilingue : les deux versants, tahitien et français, pourraient alors être explorés.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues, grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : La Découverte.
- [2] Académie tahitienne, (1986). *Grammaire de la langue tahitienne*. Papeete: Imprimerie STP-Multipress.
- [3] American Psychiatric Association (2000). *Mini DSM-IV-TR : Critères diagnostiques*. Paris : Masson.
- [4] Amyotte, L. (1996). *Méthodes quantitatives : applications à la recherche en sciences humaines*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- [5] Babadzan, A. (1982). *Naissance d'une tradition. Changement culturel et syncrétisme religieux aux îles Australes (Polynésie Française)*. Paris : O.R.S.T.O.M.
- [6] Bachimon, P. (1990). Tahiti entre mythes et réalités. *Essai d'histoire géographique*. Paris : Editions du Comité des travaux historiques et scientifiques (CTHS).
- [7] Baker, C. (2003). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- [8] Barbotteau, L., Postik, M. (2011). *Illettrisme et aphasie en Guadeloupe : Elaboration d'un outil d'évaluation du langage oral*. Mémoire (soutenu) pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Université Pierre et Marie Curie. Paris.
- [9] Barthoux, G. (2012). *L'enfant polynésien et l'école*. Paris : L'Harmattan.
- [10] Bassano, D. (2000). La constitution du lexique : « le développement lexical précoce » in M. Kail, M., Fayol (Eds), *L'acquisition du langage, vol. 1*, (pp.137-168).Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- [11] Bates, E. (1999). Plasticity localization and language development. In Bronan and Fletcher (Eds.) *The changing nervous system*.
- [12] Bauer, O. (1999). *Petit lexique du Parler local*. 2ème édition, Pirae : Au Vent des Iles.
- [13] Bernstein, B. (1976). *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Editions de Minuit.
- [14] Bialystok, E. (2009). L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RdeV (Eds), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, 1-5*. En ligne http://www.enfantencyclopedie.com/documents/BialystokFRxp_rev.pdf (consulté le 16 avril 2013).
- [15] Bialystok, E, Majumder, S, Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 27-44.
- [16] Bialystok, E, Senman, L. (2004). Executive processes in appearance-reality tasks : The role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development*, 75(2), 562-579.
- [17] Bialystok, E, Shapero, D. (2005). Ambiguous benefits: the effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science*, 8(6), 595-604.
- [18] Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.

- [19] Bialystok, E., Craik, F., Klein, R., Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19, 290-303.
- [20] Bialystok, E., Luk, G., Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: *Interactions among languages and writing systems*. *Scientific Studies of Reading*, 9, 43-61.
- [21] Bialystok, E., Martin, MM. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7(3), 325-339.
- [22] Bialystok, E., McBride-Chang, C., Luk, G. (2005). Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 580-590.
- [23] Bloom, L., Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- [24] Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen and Unwin Ltd.
- [25] Boysson-Bardies, D. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.
- [26] Boysson-Bardies, D. et al. (1984). Discernable differences in the babbling of infants according to target language. *Journal of child language*, 11, 1-15.
- [27] Brami-Celantano, A. (2002). La jeunesse à Tahiti : Renouveau identitaire et réveil culturel. *Ethnologie française*, Tome XXXVII, 2, 647-661.
- [28] Brin, F., Courrier, C., Lederle, L. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. 3ème édition, Isbergues : Ortho Edition.
- [29] Broca, P. (1865). Sur la faculté du langage articulé. *Bulletin de la Société d'Anthropologie*, 6, 337-393.
- [30] Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- [31] Cavalli, M. (2000). Education bilingue : principes et modèles de référence. *L'école valdôtaine*, 47, 6-14. En ligne www.scuole.vda.it/Ecole/47/04b.jpg, (consulté le 18 avril 2013).
- [32] Chansay, B., Morteuil, C. (1984). *Le dessin de l'arbre en Polynésie Française*, document dactylographié.
- [33] Charte de l'Education (2011). Journal Officiel de la Polynésie Française du 20 juillet 2011.
- [34] Chassagny, C. (1977). *Pédagogie relationnelle du langage*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- [35] Chomsky, N. (1968), *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace & World.
- [36] Clark E.V. (1995). Later lexical development and word formation. In Fletcher, P., MacWhinney (Eds). *The handbook of child language* (pp. 395-412). Oxford: Blackwell.
- [37] Conboy, B. T., Thal, B.J. (2006). Ties between lexicon and grammar: cross sectional and longitudinal studies of bilingual toddlers. *Child Development*, 77 (3), 712-735.
- [38] Condon, W.S., Sanders, L.S. (1974). Neonate movement is synchronized with adult speech: Interactional participation and language acquisition. *Science*, 183, 99-101.
- [39] Constitution Française du 4 octobre 1958, *Journal Officiel n° 0238 du 5 octobre 1958*, p. 9151. Article 2.
- [40] Constitution Française du 4 octobre 1958, *Journal Officiel n° 0238 du 5 octobre 1958*, p. 9151. Article 75-1.
- [41] Coquet, F. (2000). Essai de modélisation de la démarche de bilan orthophonique. *Glossa*, n°74, 38-42.

- [42] Coquet, F. (2002) Le bilan de langage oral. *Rééducation Orthophonique*, n°212, 13-42.
- [43] Crinion, J. et al. (2006). Language control in the bilingual brain. *Science*, 312, n° 1537.
- [44] Cummins, J. (1981) *Bilingualism and minority language children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- [45] Décret n° 81-553 du 12 mai 1981 relatif à l'enseignement des langues et dialectes locaux, *Journal Officiel du 16 mai 1981*, p. 1489.
- [46] *Dictionnaire et Encyclopédie Larousse*. En ligne www.larousse.com (consulté le 16 juin 2013).
- [47] Dupon, J.-F. (1993). La Polynésie Française dans le Pacifique Sud, planche 2. In *Atlas de la Polynésie française*. Paris : Institut français de recherche scientifique pour le développement en coopération (ORSTOM). 1:35000000 à l'équateur (E 150° - O 80° / N 47° - S 60°). - 1 planche en coul. ; 36 x 49 cm.
- [48] Estienne, F., Piérart, B. (2006). *Les bilans de langage et de voix : Fondements théoriques et pratiques*. Paris : Masson.
- [49] Ferguson, C.A., (1959). Diglossia. *Word* n° 15, 325-340.
- [50] Ferment Mear, F. (2010). *Pour la défense de la langue tahitienne : état des lieux et propositions*. Paris : L'Harmattan.
- [51] Ferrand, P. (2007). Du rôle fondamental de la démarche clinique dans l'évaluation des troubles du langage. *Rééducation Orthophonique*, n°231, 24-33.
- [52] Garman, M. (1990). *Psycholinguistics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- [53] Genesee, F., Paradis, J., Crago, M.B. (2004). *Dual language development and disorders: a handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- [54] Gubern, R. (1997). Le Français Parlé de Tahiti. In G., Fève (Ed), *Polynésie, Polynésiens hier et aujourd'hui*. (pp. 13-36). Paris : L'Harmattan.
- [55] Gollan, T. H., Silverberg, N. B. (2001). Tip-of-the-tongue states in Hebrew-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 63-84.
- [56] Gombert J.E., (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- [57] Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. In Harris, R. (Ed.). *Cognitive Processing in Bilinguals*. (pp.51-62). Amsterdam: North-Holland.
- [58] GRPS (Groupe de recherche des Psychologues Scolaires de Polynésie Française) (1986). *Recherche PM47 (PMC)*, document dactylographié.
- [59] GRPS (Groupe de recherche des Psychologues Scolaires de Polynésie Française) (1982) *Bilan de groupe de travail des psychologues scolaires de Tahiti Circonscription pédagogique de Papeete*, Education Spéciale n°447.
- [60] Hagège, C. (1982). *La structure des langues*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- [61] Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Editions Odile Jacob.
- [62] Hamers, J., Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga P. Edition.
- [63] Haugen, E. (1953). *The norwegian language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- [64] Huteau, M., Lautrey, J. (1999). *Evaluer l'intelligence. Psychométrie cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

- [65] Institut de Statistiques de Polynésie Française (ISPF) (2013). En ligne www.ispf.fr (consulté le 12 avril 2013).
- [66] Iverson P., Hazan V. University College London (2005). *Adults can be retrained to learn second languages more easily*. En ligne sur: <http://www.sciencedaily.com/releases/2005/06/050615060545.htm> (consulté le 14/05/2013).
- [67] Joannette, Y. (2004). Impacts d'une lésion cérébrale droite sur la communication verbale. Hémisphère droit et communication verbale. *Rééducation orthophonique n°219*, 10-38.
- [68] Jourdan, S. (2009). *Réalisations et perceptions dans le français parlé à Tahiti*. En ligne : <http://kn0l.wordpress.com/realisations-et-perceptions-dans-le-francais-parle-a-tahiti-2/> (consulté le 16 juin 2013).
- [69] Khomsi, A. (1987). *Epreuve d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale: O. 52*. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA).
- [70] Khomsi, A. (1999). *Lecture de Mots et Compréhension- Révisée (LMC-R)*. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA).
- [71] Khomsi, A. (2001). *Batterie pour l'Évaluation du Langage Oral : ELO*. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA).
- [72] Lambert, W.E. (1981). Bilingualism and language acquisition. *Annals of the New-York Academy of Sciences, volume 379*, 9-22.
- [73] Laroussi, F. (2006). La problématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. *Colloque Bilinguisme et interculturalité à Mayotte : Pour un aménagement du système éducatif*. Mamoudzou : Vice-Rectorat de Mayotte et Institut de Recherche pour le Développement (IRD).20-23 mars.
- [74] Lazard, G., Pletzer, L. (2000). *La structure de la langue tahitienne*. Paris : Peeter Publishers.
- [75] Le Gall, A., Allain, P. (2001). Applications des techniques de réalité virtuelle à la neuropsychologie clinique. *Champ psychosomatique. L'Esprit du temps, 22(2)*, 25-38.
- [76] Leclerc, J. (2001). Polynésie Française. *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec : TLFO, Université Laval, 2 janvier 2013. En ligne : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/pacifique/polfr.htm>, (consulté le 16 avril 2013).
- [77] Leif, J., Rustin, G. (1974). *Philosophie de l'Éducation*. Paris : Delagrave.
- [78] Leloup, G. (2007). De la nécessité d'un cadre méthodologique d'évaluation du langage oral. *Rééducation Orthophonique, n°231*, 11-23.
- [79] Lemaître, Y. (1973) La langue tahitienne. *Bulletin de la Société des Etudes Océaniques (PYF), 15, n°11-12*, 342-345.
- [80] Lemaître, Y., Tryon, D. (1993). Les langues - I, planche 66. In *Atlas de la Polynésie française*. Paris: Institut français de recherche scientifique pour le développement en coopération (ORSTOM). - planche en coul. ; 36 x 49 cm.
- [81] Lété, B. (2004). La chronométrie mentale appliquée à l'évaluation diagnostic de la lecture. *Les actes de 3e journée scientifique de l'école d'orthophonie de Lyon : Bilans et évaluation en orthophonie*, UCLB., pp. 81-83.
- [82] Loi Deixonne, loi n°51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, *Journal Officiel du 13 janvier 1951*, p.483.
- [83] Loi n°84-820 du 6 septembre 1984 portant statut du territoire de la Polynésie française, *Journal Officiel du 7 septembre 1984*, p. 2831.

- [84] Loi organique n° 2004-192 du 27 février 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie française, *Journal officiel n°52 du 2 mars 2004*.
- [85] Loi organique n°2004-192 du 27 février 2004 portant sur le statut d'autonomie de la Polynésie française, *Journal officiel n°52 du 2 mars 2004*, p 4183, Article 57.
- [86] Lombardini, C. (1997). Etude d'une représentation du français à Tahiti, l'opposition langue du foyer/langue de l'école. In G., Fève (Ed). *Polynésie, Polynésiens hier et aujourd'hui*. (pp.37-62) Paris : l'Harmattan.
- [87] Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck.
- [88] Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and primary education*. Edinburg : Edinburg University Press.
- [89] Marin-Curtoud, S., Rousseau, T., Gatignol, P. (2010). Etat des lieux sur le « test ». Qu'appelle-t-on un test ? Qu'est-ce qu'évaluer ? Du test au testeur...comment franchir le pas ?, *L'orthophoniste* 296, 19-26.
- [90] Mehler, J. (1971). Le Développement des heuristiques perceptives chez le très jeune enfant. In Hécaen, H. (Ed), *Neuropsychologie de la perception visuelle* (pp. 154-167), Paris : Masson.
- [91] Meillet, A. (1918). *Les langues dans l'Europe nouvelle*. Paris : Payot.
- [92] Mercier, S., Hamon, N., et coll. (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.
- [93] Merriman, W., Bowman, L., MacWhinney, B. (1989). The mutual exclusivity bias in children's word learning. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 54, n°3/4, 1-129.
- [94] Metz-Lutz, N. (1988) Les tests dans le bilan d'aphasie : intérêt diagnostique, thérapeutique et heuristique. *Bulletin Audiophonologie Ann. Sc. Université de Franche-Comté*. 287-300.
- [95] Ministère de l'emploi et de la solidarité (2002). Décret n° 2007-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste, *Journal Officiel*, n°104, p.8339.
- [96] Moretti R., Bava A., Torre P., Antonello R., Zorzon M., Zivadinov, R. (2001). Bilingual aphasia and subcortical -cortical lesions. *Perceptual and Motor Skills*. 92, 803-814.
- [97] Nocus, I., Guimard, P., Florin, A., Vernaudon, J., Paia, M., (2010), *Résultats de l'évaluation psycholinguistique (début et fin CP) en Polynésie française. Rapport de recherche*. Université de Nantes (non publié) (85 pages + synthèse).
- [98] Oller, D.K., Eilers, R.E. (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- [99] Ollier, C., Gay, J.-C. (1993). La scolarisation et la formation – I, planche 103. In *Atlas de la Polynésie française*. Paris : Institut français de recherche scientifique pour le développement en coopération (ORSTOM). - planche en coul. ; 36 x 49 cm.
- [100] Peal, E., Lambert, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological monographs*, 16, 1-23.
- [101] Pearson, B. Z. (1998). Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers. *International Journal of Bilingualism*, 2, 347-372.
- [102] Piaget, J. (1923). *Le Langage et la pensée chez l'enfant*. 10^{ème} édition. Paris : Delachaux et Niestlé.
- [103] Pichot, P. (1967) *Les tests mentaux*. 6ème Ed, Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

- [104] Pletzer, L. (1997). Description phonologique du tahitien. *La linguistique. Presse Universitaires de France (PUF), 33, Fasc.1, 111-125.*
- [105] Pletzer, L. (2009). Le cas du tahitien et des langues polynésiennes en Polynésie Française. *Trema, 31, 97-106.*
- [106] Psichari, J. (1886). *Essais de grammaire historique néo-grecque*. Vol 1. Paris : Ernest Leroux.
- [107] Querleau, D., Renard, K. (1981). Les perceptions auditives du fœtus humain. *Médecine et Hygiène, 39, 2102-2110.*
- [108] Recommandations pour la pratique clinique de la Haute Autorité de Santé (2001), *L'Orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans*. En ligne : <http://www.hassante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/Orthophrecos.pdf> (consulté le 28/04/2013).
- [109] Rondal, J-A. (1997). *L'évaluation du langage*. Sprimont : Mardaga P. Edition.
- [110] Royer, M. (2009). *Polyculture – Polylinguisme : Pertinence de tests informatisés métropolitains pour l'évaluation langagière d'écoliers d'Outre-mer*. Mémoire (soutenu) pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Université Pierre et Marie Curie. Paris.
- [111] Segui, J., Ferrand, L. (2000). *Leçons de parole*. Paris : Editions Odile Jacob.
- [112] Troadec, B. (1996). L'enfant de Tahiti : Prémices d'une psychologie contemporaine. *Journal de la Société des Océanistes. N°102, 47-62.*
- [113] Trouillet, E. (2006). *Elaboration d'un outil d'évaluation de la phonologie et du lexique chez l'enfant de 3 ans 0 mois à 8 ans 11 mois*. Mémoire (soutenu) pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Université Pierre et Marie Curie. Paris.
- [114] Vernaudo J., Fillol, V. (2009). *Vers une école plurilingue dans les écoles d'Océanie et de Guyane*. Paris : l'Harmattan.
- [115] Vrignaud, P., Castro, D., Mogenet, J.-L. (2003). Recommandations Internationales sur l'Utilisation des Tests, version française élaborée pour la Société Française de Psychologie, *Pratiques Psychologiques. L'esprit du temps, hors-série juin 2003, 33p.*
- [116] Walton, R., Bartam, M. (1994). *PET: Preliminary English Test: teacher's resource book*. Harlow: Nelson.
- [117] Wauthion, M. (2005). *Politique linguistique en Franconésie*. Nouméa : Université de la Nouvelle-Calédonie.
- [118] Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. New York: Linguistic Society of New York.
- [119] Zablit, C., Trudeau, N. (2008). Le vocabulaire chez les jeunes enfants libanais arabophones, francophones et bilingues. *Glossa n°103, 36-52.*

GLOSSAIRE

Béhaviorisme : « *Courant de la psychologie scientifique, qui ne prend en considération que les relations directes ou presque directes entre les stimuli et les réponses.* » [46]

Bilingualité : Terme défini par Hamers et Blanc, en 1983, comme : « *l'état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique ; se réfère à l'état d'un individu ou d'une communauté chez lesquels deux langues sont en contact avec pour conséquence que deux codes peuvent être utilisés dans une même interaction et qu'un certain nombre d'individus sont bilingues* ». [62]

Bilinguisme consécutif : le bilinguisme est dit consécutif lorsque la seconde langue est introduite entre 3 et 6 ans.

Bilinguisme acculturé anémique : lorsque le sujet bilingue ne s'identifie à aucune des deux cultures impliquées par les langues qu'il maîtrise.

Bilinguisme actif : situation d'un individu qui parle et comprend deux langues.

Bilinguisme additif : situation bilingue où le développement des deux langues a des impacts positifs sur le plan cognitif du sujet.

Bilinguisme passif : situation d'un individu qui comprend et parle une langue et comprend une deuxième langue sans la parler.

Bilinguisme précoce : le bilinguisme est dit précoce si la seconde langue est introduite avant 5-6 ans.

Bilinguisme simultané : le bilinguisme est dit simultané lorsque la seconde langue est introduite entre 0 et 3 ans.

Bilinguisme soustractif : situation dans laquelle le bilinguisme a des impacts négatifs, du fait d'une sous-valorisation d'une des deux langues par l'entourage du sujet, sur le développement des compétences dans cette langue.

Bilinguisme tardif : le bilinguisme est dit tardif lorsque la seconde langue est introduite après 6 ans.

Bilinguisme biculturalé : lorsque le sujet bilingue s'identifie positivement aux deux cultures impliquées par les langues qu'il maîtrise

Bilinguisme monoculturé : lorsque le sujet bilingue s'identifie seulement à une des deux cultures impliquées par les langues qu'il maîtrise.

Code élaboré : expression qui renvoie aux théories du sociologue Basil Bernstein (1976), s'oppose au code restreint, on l'associe à la classe moyenne. Le code élaboré ne dépend pas du contexte et il est universaliste. C'est le code de l'école. [13]

Code restreint : expression introduite par le sociologue Basil Bernstein en 1976 et l'associe à la classe ouvrière. Le code restreint dépend du contexte et il est particulariste. [13]

Demi : terme employé pour désigner, dans la société polynésienne, un individu partageant des origines mixtes polynésiennes et européennes. Ce terme renvoie plus à une construction sociale qu'à une réalité biologique.

Diglossie : « *terme linguistique désignant la coexistence dans un même pays de deux langues différentes, ou de deux états de langue différente, chaque langue possédant un statut différent.* » [28]

Hakka : dialecte issu du chinois parlé en Polynésie française par les Polynésiens d'origine chinoise.

Interactionnisme : courant de pensée qui place les interactions entre l'individu et son environnement au cœur de son analyse.

Langue maternelle : la première langue acquise par un individu au contact de son environnement.

Langue véhiculaire : langue utilisée pour communiquer entre les sujets de différentes communautés ayant des langues maternelles différentes.

Langue vernaculaire : langue parlée seulement à l'intérieur d'une communauté.

Lexique actif : vocabulaire que le sujet comprend et produit.

Lexique passif : vocabulaire que le sujet comprend.

More : unité prosodique inférieure à la syllabe.

Multilinguisme : situation d'un individu parlant plusieurs langues.

Plurilinguisme : situation se référant à la coexistence de plusieurs langues au sein d'une même communauté géographique ou politique.

Popa'a : terme employé en Polynésie française pour désigner les Français métropolitains, se traduit par « blanc » ou étranger.

Reo ma'ohi : appellation commune pour désigner l'ensemble des langues polynésiennes, l'appellation en français serait « langues polynésiennes ».

Reo mareva ou magareva : la langue mangaréviennne parlée dans l'archipel des Gambier.

Reo nu'uhiva ou reo'enana : la langue marquisienne parlée dans l'archipel des Marquises.

Reo pa'umotu : désigne l'ensemble des langues parlées dans l'archipel des Tuamotu (sept variétés linguistiques).

Reo tahiti : la langue tahitienne parlée dans l'archipel de la Société en Polynésie française, qu'on nomme également le tahitien.

Reo tuha'a pae : désigne l'ensemble des langues parlées dans l'archipel des Australes (cinq variétés linguistiques).

Tahiti Iti : désigne la presqu'île de Tahiti (littéralement : petit Tahiti).

Tahiti Nui : désigne la partie principale de Tahiti (littéralement : grand Tahiti).

Véhicularisation : dynamique traduisant l'accès d'une langue vernaculaire vers le statut de langue véhiculaire.

Vernacularisation : dynamique traduisant le passage d'une langue vernaculaire vers le statut de langue vernaculaire.

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I : Demande d'autorisation au Directeur de l'Enseignement Primaire

ANNEXE II : Autorisations de la Direction de l'Enseignement primaire pour la réalisation de notre projet au sein des écoles

ANNEXE III : Autorisations parentales pour la participation des enfants au projet

ANNEXE IV : Questionnaire destiné aux orthophonistes de Polynésie Française

ANNEXE V : Exemple de feuille de passation

ANNEXE VI : Etalonnage de l'échantillon métropolitain de l'ELO

ANNEXE VII: Scores de l'échantillon tahitien et métropolitain en pourcentages par item

ANNEXE VIII : Différences significatives entre les épreuves CI et CG de l'échantillon tahitien

ANNEXE IX : Etalonnage de l'échantillon réunionnais de l'ELO (ERU 25)

ANNEXE X : Carte de la Polynésie Française (Atlas de la Polynésie française)

ANNEXE XI : Carte Les langues-I (Atlas de la Polynésie française)

ANNEXE XII : Carte La scolarisation et la formation-I (Atlas de la Polynésie française)

ANNEXE XIII : Composants hypothétiques impliqués dans la production et la perception de la parole d'après Segui et Ferrand (2000)

ANNEXE XIV : Les principales batteries de tests pour l'évaluation de langage oral chez l'enfant (d'après Trouillet, 2006)

ANNEXES

ANNEXE I : Demande d'autorisation au Directeur de l'Enseignement Primaire.

Mlle BRUYERE Tiphaine,
Élève Orthophoniste

Mlle DOISY Sophie
Élève Orthophoniste

Mlle GATIGNOL Peggy

Monsieur le Directeur de
l'Enseignement
Primaire,
Christian MORHAIN

Lundi 9 octobre 2012

Monsieur le Directeur de l'Enseignement Primaire,

Permettez-nous de vous présenter sous ce pli notre projet de recherche, concernant des écoles maternelles et élémentaires de Tahiti, et pour lequel nous sollicitons votre autorisation.

Ce projet s'inscrit dans le cadre d'un sujet de mémoire de deux étudiantes, Tiphaine BRUYERE et Sophie DOISY, en fin de cursus dans notre école de Paris.

Elles s'intéressent particulièrement aux caractéristiques linguistiques et culturelles de l'île, et souhaitent notamment valoriser et étudier les composantes du polylinguisme local.

L'objectif de ce mémoire est de réaliser l'étalonnage sur la population tahitienne de la batterie de test ELO (Evaluation de Langage Oral) de Khomsi, de déterminer si celui-ci est justifié, puis de permettre aux orthophonistes de Tahiti de disposer d'un outil pertinent de dépistage des troubles du langage oral chez l'enfant de la petite section de maternelle au CM2.

En effet, nous nous interrogeons sur la pertinence d'évaluer des enfants tahitiens à partir des normes métropolitaines, ceux-ci évoluant dans un tout autre contexte linguistique.

Nous vous serions extrêmement reconnaissantes de bien vouloir prendre connaissance de ce dossier, et de nous retourner votre approbation pour sa réalisation.

Nous nous tenons bien sûr à votre entière disposition pour toute demande de précisions.

Nous vous remercions pour l'attention bienveillante que vous aurez portée à ce courrier et vous prions de croire, Monsieur le Directeur, en l'assurance de notre dévouement.

Mme Peggy GATIGNOL,

Tiphaine BRUYERE,

Sophie DOISY

I Présentation de l'Equipe, par Mme Peggy GATIGNOL

Notre équipe comporte des orthophonistes, des étudiantes en dernière année de cursus et moi-même étant orthophoniste en milieu hospitalier.

Nous avons pour objectif de mettre au point un outil diagnostique des troubles du langage oral spécifique à Tahiti à travers l'étalonnage à la population tahitienne du test ELO (Evaluation du Langage Oral) de Khomsi.

Chargée de mission pour le Développement de la Recherche et de l'Evaluation en Orthophonie (UNADREO), je sollicite votre aide pour la mise en œuvre de ce projet.

II Problématique

L'orthophonie, selon l'article 1er du décret de compétence, consiste "à prévenir, à évaluer et à prendre en charge, aussi précocément que possible, par des actes de rééducation constituant un traitement, les troubles [...] de l'articulation, de la parole, ainsi que les troubles associés à la compréhension du langage oral [...] et à son expression".

Le traitement des perturbations langagières que ce soit au niveau de la parole ou du langage est suggéré en fonction d'une interprétation quantitative et qualitative basée sur les apports respectifs d'un bilan clinique, de la psycholinguistique et des modèles cognitifs.

Il est indispensable de procéder à un examen méthodique du patient, afin d'explorer les diverses facettes du langage. Même si la démarche qualitative est importante, il est incontournable d'utiliser des conditions standardisées et validées auprès d'une population normale, permettant la quantification et la reproductibilité de l'évaluation.

Ces tests doivent répondre à quatre critères métrologiques:

- Homogénéité : le test ne mesure qu'une seule disposition
- Fidélité : il donne les mêmes résultats lorsqu'on l'applique plusieurs fois à un même groupe de sujets
- Validité : il mesure réellement ce qu'il est censé mesurer

- Sensibilité : il permet un classement nuancé des individus

« L'examen du langage » est un examen de pratique courante et doit permettre de poser un diagnostic précis de la difficulté de langage, que ce soit lors d'évaluation initiale chez l'enfant encore appelée « dépistage » ou lors d'un suivi longitudinal.

L'évaluation :

- Elle est indispensable avant d'entreprendre toute rééducation
- Pour identifier clairement la nature du déficit responsable des difficultés rencontrées par le patient
- Est un acte de diagnostic, de prévention et d'information
- peut être intermédiaire, en cours de rééducation, permettant de mesurer l'évolution d'un même patient à deux instants différents
- S'effectue à partir de tests et d'observations cliniques

L'évaluation permet :

- Une évaluation globale du type et de la sévérité du trouble
- Une analyse et une quantification d'un déficit spécifique
- La détermination du déficit fonctionnel des déficiences
- La mise en place, si nécessaire, d'objectifs précis de rééducation après identification des déficits.

Pour évaluer les troubles du langage oral de l'enfant, le thérapeute a notamment à sa disposition le test ELO de Khomsi.

Ce test explore les différentes compétences langagières de l'enfant selon la norme des enfants de son niveau scolaire, dans quatre domaines : vocabulaire, phonologie, compréhension et production linguistique, et selon deux versants : réception et production.

L'ELO est donc considéré par les orthophonistes comme l'une des batteries les plus complètes pour évaluer le langage oral chez l'enfant.

Elle a été étalonnée sur une population métropolitaine.

A Tahiti le contexte linguistique est différent qu'en métropole. Le polylinguisme y est prégnant. Ce constat nous amène à nous demander si l'étalonnage proposé est représentatif des compétences phonologiques, lexicales et syntaxiques des enfants tahitiens.

Un étalonnage spécifique aux enfants tahitiens des tests d'Evaluation du Langage Oral serait

alors plus adapté et permettrait une évaluation plus sensible et plus fiable afin d'améliorer le dépistage, le diagnostic et donc la prise en charge des troubles.

De cette hypothèse nous proposons dans le cadre de notre mémoire de fin d'études un étalonnage sur la population tahitienne d'un test du langage oral très utilisé en orthophonie, l'ELO de Khomsi (Evaluation du Langage Oral).

Un formulaire de « Demande d'Autorisation Parentale » sera soumis aux parents pour signature.

Seuls les enfants dont les parents auront répondu favorablement seront examinés.

L'examen sera réalisé dans le cadre de l'Université par deux étudiantes en orthophonie, Mlles BRUYERE et DOISY, sous la tutelle d'une orthophoniste Maître de Mémoire, dans le cas présent Melle GATIGNOL.

L'examen est anonyme selon les recommandations de la Commission Nationale Informatique et Liberté. Il est individuel, d'une durée de 40 minutes environ et les résultats sont confidentiels.

Le matériel soumis aux enfants est auparavant présenté par l'orthophoniste à l'équipe pédagogique des écoles concernées.

III Matériel

La batterie ELO permet de réaliser un bilan du langage oral des enfants de la petite section de maternelle au CM2, se référant à leur niveau de scolarisation.

Nous proposons l'utilisation de la batterie "Evaluation du Langage Oral" de Khomsi, Editions ECPA, outil utilisé par de nombreuses orthophonistes.

Objectifs :

- Analyse statistique des différences des résultats obtenus entre les enfants métropolitains et tahitiens : sont-elles significatives?
- Hypothèses d'identification des spécificités linguistiques qui entraînent ce décalage.

- Élaboration d'un nouvel étalonnage grâce aux résultats des passations sur les épreuves de la Batterie.

Procédure :

Chaque section débute par un item de présentation à l'enfant, afin de s'assurer de sa bonne compréhension des consignes.

Les réponses de l'enfant aux items suivants sont enregistrées par l'ordinateur, ce qui confère un gain de temps et une fiabilité à l'évaluation.

En cas d'absence de réponse, l'item suivant est proposé à l'enfant.

L'ensemble de la passation s'effectue dans une dynamique positive d'encouragement et d'ouverture bienveillante.

Les données donneront lieu à exploitation statistique sous couvert de la confidentialité.

Lieu :

Nous tenons à ce que tous les secteurs géographiques de l'île de Tahiti soient représentés, du fait d'une très grande hétérogénéité culturelle, sociale et de contexte linguistique.

Critères d'inclusion :

- être scolarisé en partie française
- pas de déficit visuel, auditif, intellectuel
- pas de prise en charge orthophonique
- vivre en Polynésie Française depuis au moins 3 ans

IV Le Projet de Mémoire de Mlles Tiphaine BRUYERE et Sophie DOISY à Tahiti :

1° Sujet du Mémoire :

“Étalonnage de la batterie ELO (Evaluation de Langage Oral) de Khomsi à la population tahitienne”

2° Réalisation Pratique :

- Planning des Passations : Octobre 2012 à Février 2013

Dès le mois d'octobre : contact par email :

- Présentation du matériel aux Directeurs des Ecoles
- Présentation du matériel aux Professeurs des Ecoles concernés
- Envoi des formulaires de « Demande d' Autorisation Parentale » aux familles par leur intermédiaire

- Lieux :

Ecoles maternelles et élémentaires de Tahiti.

Nous souhaiterions pouvoir procéder à un recrutement aléatoire des élèves sur l'ensemble des écoles, afin d'obtenir un panel représentatif, et d'échapper aux biais des spécificités de quartier.

- Classes concernées : tous les niveaux de la Petite Section de maternelle au CM2.

- Effectif :

Nous souhaiterions réaliser l'évaluation de 320 élèves.

Les enfants sont choisis seulement en fonction de leur âge, de la classe où ils se trouvent, avec la nécessité de vivre depuis au moins trois ans en Polynésie Française.

Seuls les enfants dont les parents auront répondu favorablement seront examinés.

- Les Résultats :

Les résultats seront restitués sous forme de la rédaction d'un Mémoire de fin d'études, qui sera soutenu en Septembre 2013.

Les résultats pourront, à la demande du Rectorat de Polynésie Française, de l'I.N.E, ou des écoles participantes, faire l'objet d'une présentation.

- Finalité :

Nous pensons mettre en évidence une différence significative entre la moyenne des enfants métropolitains et des enfants vivant à Tahiti, celle-ci serait due aux différences du contexte langagier.

Cela nous amènerait à proposer un étalonnage spécifique aux enfants tahitiens, permettant aux orthophonistes de disposer d'un outil statistique pertinent de diagnostic des troubles du langage oral chez l'enfant.

Coordonnées :

Sophie DOISY

Tiphaine BRUYERE

ANNEXE II : Autorisations de la Direction de l'Enseignement primaire pour la réalisation de notre projet au sein des écoles.



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION,
DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS,
*en charge de l'enseignement supérieur,
de la recherche et de la vie associative*

POLYNÉSIE FRANÇAISE

N° 22 27 / 2012 / MEJ/DEP/DAG

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Pirae, le 23 OCT 2012

Le directeur

Affaire suivie par :
La Division des Affaires Générales (462990)

à

Mademoiselle Tiphaine BRUYERE
[REDACTED]

Objet : Demande d'autorisation relative à un projet de recherche au sein des écoles maternelles et élémentaires de Tahiti et présentation d'un mémoire en orthophonie.

Réf : Votre courrier du 09/10/2012

Mademoiselle,

Par courrier cité en référence, vous sollicitez mon autorisation afin de mener un projet de recherche au sein de certaines écoles élémentaires et maternelles de Tahiti.

Après consultation de votre dossier, je vous informe que je le transmets ce jour aux circonscriptions pédagogiques concernées avec avis favorable.

Vous voudrez bien prendre contact avec les inspecteurs de l'éducation nationale pour les modalités de mise en œuvre de votre étude.

En outre, je souhaite recevoir une copie du mémoire que vous allez élaborer à l'issue de votre expérimentation.

Je vous prie d'agréer, Mademoiselle, mes salutations distinguées.

Copies

DEP 1
IEN 1 1
IEN 3 1
IEN 7 1
IEN 8 1
IEN 6 1
IEN 11 1
IEN ASH 1

Brigitte MORVAL

Pour le Ministre de l'Éducation
et par délégation,
pour le Directeur
et l'inspecteur adjoint absents,
la Secrétaire Générale





MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION,
DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS,
*en charge de l'enseignement supérieur,
de la recherche et de la vie associative*

POLYNÉSIE FRANÇAISE

N° 2225/2012 /MEJ/DEP/DAG

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Pirae, le 23 OCT 2012

Le directeur

Affaire suivie par :
La Division des Affaires Générales (462990)

à

Mademoiselle Sophie DOISY

Objet : Demande d'autorisation relative à un projet de recherche au sein des écoles maternelles et élémentaires de Tahiti et présentation d'un mémoire en orthophonie.

Réf : Votre courrier du 09/10/2012

Mademoiselle,

Par courrier cité en référence, vous sollicitez mon autorisation afin de mener un projet de recherche au sein de certaines écoles élémentaires et maternelles de Tahiti.

Après consultation de votre dossier, je vous informe que je le transmets ce jour aux circonscriptions pédagogiques concernées avec avis favorable.

Vous voudrez bien prendre contact avec les inspecteurs de l'éducation nationale pour les modalités de mise en œuvre de votre étude.

En outre, je souhaite recevoir une copie du mémoire que vous allez élaborer à l'issue de votre expérimentation.

Je vous prie d'agréer, Mademoiselle, mes salutations distinguées.

Copie(s)

DEP 1
IEN 1 1
IEN 3 1
IEN 7 1
IEN 8 1
IEN 9 1
IEN 11 1
IEN ASH 1

Pour le Ministre de l'Éducation
et par délégation,
pour le Directeur
et l'Inspecteur adjoint absents,
la Secrétaire Générale

Brigitte MORIVAL



ANNEXE III : Autorisations parentales pour la participation des enfants au projet.

Madame, Monsieur,

Nous sommes deux étudiantes en orthophonie : Sophie Doisy et Tiphaine Bruyère.

Nous souhaiterions évaluer le langage de votre enfant pour réaliser notre mémoire de fin d'études. Nous nous rendrons dans l'école.

Pour ce faire, nous avons besoin d'une autorisation écrite de votre part.

NOM de l'enfant : Prénom : Date de Naissance : .././..

Classe :

Mon enfant parle le (*cocher les bonnes réponses*) :

Français Tahitien Chinois Anglais Autres :

J'AUTORISE ou JE N'AUTORISE PAS

mon enfant à participer à l'évaluation orthophonique du langage.

Fait à, le .. / .. / ..

SIGNATURE :

ANNEXE IV : Questionnaire destiné aux orthophonistes de Polynésie Française.

Enquête terrain en vue de l'étalonnage de l'ELO
(Evaluation de Langage Oral) à la population tahitienne
par deux étudiantes en Orthophonie

Bonjour,

Dans le cadre de notre mémoire de fin d'études en orthophonie, nous souhaitons étalonner la batterie d'évaluation de langage oral (ELO) à la population tahitienne dès la rentrée d'octobre 2012.

Afin d'avoir des informations au sujet de l'utilisation des tests par les orthophonistes de Tahiti, nous vous proposons de répondre à ce questionnaire en tant qu'orthophoniste exerçant à Tahiti, afin de nous aider à appuyer notre projet.

Lieu d'exercice :

Mode d'exercice (cabinet libéral, hôpital-service, centre,...) :

Année d'obtention du diplôme :

Les batteries d'évaluation :

Utilisez-vous des batteries d'évaluation standardisées (ex : ODEDYS, O52, ECOSS, batteries informatisées type EXALANG...) lors du bilan ? OUI NON

Si oui lesquelles ?.....

L'ELO :

Avez-vous déjà entendu parler de l'ELO ? OUI NON

Prenez-vous en charge des enfants atteints de troubles du langage oral (isolés ou compris dans un tableau pathologique plus lourd) ? OUI NON

Si oui, utilisez-vous l'ELO lors de l'évaluation orthophonique ? OUI NON

L'ELO vous semble-t-elle une batterie adaptée aux enfants tahitiens ? OUI NON

Si non, selon vous pourquoi ?.....

Etalonnage : Nous allons réaliser un étalonnage de l'ELO sur la population tahitienne afin que celui-ci soit adapté aux enfants tahitiens.

Pensez-vous que ce test sera utile dans votre pratique ? OUI NON

Si non, pourquoi ?.....

Pensez-vous que vous vous servirez régulièrement de ce nouvel outil ? OUI NON

Si non, pourquoi ?.....

Merci beaucoup du temps que vous avez consacré à ce questionnaire,
Aussi, nous serions très heureuses que vous nous contactiez pour toute remarque,
question, information, ou même intérêt à notre projet.

ANNEXE VI : Etalonnage de l'échantillon métropolitain de l'ELO [71]

Classe		LexR	LexP	QQC	QQF	RepM	RepM 1	RepM 2
PSM	m	10,8	14,9	10,2	4,7		10,7	
	N	68	68	68	68	68	68	68
	Std. Deviation	2,4	4,4	3,4	1,5		4	
MSM	m	12,6	19,4	13,4	6		13,6	
	N	191	191	191	191	191	191	
	Std. Deviation	2,4	4,2	3,2	1,7		2,6	
GSM	m	14,3	22,5	15,7	6,8	26,1	14,7	11,4
	N	158	158	158	158	158	158	158
	Std. Deviation	2,7	3,7	2,7	1,7	5,4	2,1	3,7
CP	m	15,4	29	21,3	7,7	28,6	15,4	13,2
	N	129	129	129	129	129	129	129
	Std. Deviation	2,2	5,1	4,7	1,3	3,5	1,3	2,6
CE1	m	16	31,7	23,7	8	30,3	15,8	14,5
	N	103	103	103	103	103	103	103
	Std. Deviation	2,1	4,4	3,9	1,3	2,2	0,5	1,9
CE2	m	17,1	34,8	23,7	8	31,5	15,9	15,6
	N	140	140	140	140	140	140	140
	Std. Deviation	1,7	3,4	3,9	1,3	0,3	0,9	0,9
CM1	m	17,5		34,2		31,4	15,9	15,5
	N	86	86	86	86	86	86	86
	Std. Deviation	1,6		5,9		0,8	0,3	0,8
CM2	m	18		37,5		31,7	16	15,7
	N	95	95	95	95	95	95	95
	Std. Deviation	1,2		5,9		0,5	0,1	0,4

Classe		CI	Ig1	If1	CG	Ig2	If2
PSM	m	11,4			12,9		
	N	54			54		
	Std. Deviation	3,1			2,9		
MSM	m	14,3			15,9		
	N	191			191		
	Std. Deviation	2,7			2,6		
GSM	m	10,6	9,1	1,5	16,9	13,4	3,5
	N	158	158	158	158	158	158
	Std. Deviation	2,8	2,5	1,1	2,9	2,1	1,1
CP	m	13,2	11,2	1,9	19,2	14,9	4,3
	N	129	129	129	129	129	129
	Std. Deviation	2,9	2,4	1,1	1,7	1,2	0,9
CE1	m	14,5	12,1	2,2	19,5	15,1	4,4
	N	103	103	103	103	103	103
	Std. Deviation	2,7	2,3	1	1,6	1,1	0,8
CE2	m	16,2	13,3	2,8	20,3	15,7	4,7
	N	140	140	140	140	140	140
	Std. Deviation	2,1	1,9	1	1	0,6	0,6
CM1	m	23,2	14,1	9,1	29,7	15,8	14
	N	86	86	86	86	86	86
	Std. Deviation	3,4	1,4	2,6	2,2	0,6	1,6
CM2	m	24,4	14,2	10,3	30,5	15,9	14,7
	N	95	95	95	95	95	95
	Std. Deviation	3	1,4	2,4	1,4	0,4	1,3

Classe		RepSyn	RepSem	MorSyn	DysL	DysP
PSM	m	6	1,5	4,7	6,6	3
	N	48	48	44	44	44
	Std. Deviation	4	1,9	2,9	2,5	2,2
MSM	m	10,2	1,6	7,9	5,6	1,6
	N	182	182	188	188	188
	Std. Deviation	4,4	2	3,7	2,8	1,6
GSM	m	12,3	1	10,5	4,3	0,8
	N	157	157	157	157	157
	Std. Deviation	3,3	1,9	3,1	2,4	1,1
CP	m			15,6	7,9	1
	N			129	129	129
	Std. Deviation			3,8	3,3	1,3
CE1	m			17,6	6,5	0,6
	N			103	103	103
	Std. Deviation			3,7	3,3	0,9
CE2	m			20,6	3,9	0,3
	N			140	140	140
	Std. Deviation			2,5	2,3	0,5
CM1	m			21,7	2,8	0,3
	N			86	86	86
	Std. Deviation			2,1	2	0,6
CM2	m			22,6	2	0,3
	N	95	95	95	95	95
	Std. Deviation			1,7	1,6	0,5

ANNEXE VII: Scores de l'échantillon tahitien et métropolitain en pourcentages par item

		QQC1	QQC2	QQC3	QQC4	QQC5	QQC6	QQC7	QQC8	QQC9	QQC10	QQC11	QQC12	QQC13	QQC14	QQC15	QQC16	QQC17	QQC18	QQC19	QQC20
PSM	tahiti	86	91	88	93	93	14	72	2	81	37	47	7	2	47	0	21	5	0	0	5
	metro	90	87	92	87	89	84	81	8	84	73	31	63	19	27	6	18	19	10	13	24
MSM	tahiti	92	95	92	97	97	46	92	0	95	67	67	21	28	38	21	38	13	18	15	33
	metro	100	90	94	100	97	94	94	15	94	81	50	68	45	39	26	34	35	50	18	42
GSM	tahiti	100	100	95	100	100	39	98	14	98	89	84	36	18	64	20	61	11	16	23	32
	metro	98	98	95	98	95	98	93	30	98	93	83	87	67	65	57	63	67	47	38	50
CP	tahiti	100	100	97,5	100	95	67,5	100	52,5	97,5	85	87,5	37,5	27,5	65	45	65	30	25	32,5	60
	metro	100	100	98	100	100	100	100	33	97	92	85	83	72	68	72	68	70	58	67	
CE1	tahiti	100	100	100	100	100	74	97	71	100	92	92	50	29	76	66	82	37	37	61	74
	metro	100	100	98	100	98	100	100	54	98	97	97	84	87	77	84	90	84	80	70	72
CE2	tahiti	100	100	95	98	95	64	98	69	95	98	98	55	36	74	62	90	48	50	71	83
	metro	100	100	100	100	100	100	98	73	98	98	100	93	97	85	97	93	83	82	73	85
CM1	tahiti	100	100	100	100	98	76	100	63	98	95	98	61	51	85	83	88	56	46	68	80
	metro	100	100	98	100	98	100	100	75	100	100	97	83	92	95	98	90	88	87	70	95
CM2	tahiti	100	100	100	100	100	71	100	90	100	95	100	88	46	76	85	85	71	54	80	90
	metro	100	100	100	100	98	100	88	100	100	100	100	92	97	98	94	91	86	95	94	
		LexR1	LexR2	LexR3	LexR4	LexR5	LexR6	LexR7	LexR8	LexR9	LexR10	LexR11	LexR12	LexR13	LexR14	LexR15	LexR16	LexR17	LexR18	LexR19	LexR20
PSM	tahiti	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95
	metro	95	97	87	85	84	74	66	75	52	35	53	18	15	23	40	25	34	39	18	35
MSM	tahiti	95	100	87	87	90	87	69	79	51	44	62	21	18	26	28	15	23	33	59	54
	metro	97	98	85	93	90	87	85	67	41	64	8	23	36	48	20	46	41	18	59	
GSM	tahiti	100	100	93	89	100	98	77	77	64	50	70	16	16	20	25	27	32	41	73	75
	metro	97	100	93	95	98	98	92	88	75	62	68	20	43	38	60	53	62	60	50	82
CP	tahiti	100	100	100	98	100	95	93	88	68	53	65	13	33	30	20	53	43	60	90	93
	metro	100	100	100	100	100	100	90	88	95	63	68	27	50	30	62	65	73	78	52	88
CE1	tahiti	100	100	100	92	100	97	89	79	63	50	71	18	26	37	29	68	53	82	92	92
	metro	98	100	93	97	100	97	93	92	95	68	72	25	45	33	53	78	90	88	60	97
CE2	tahiti	100	100	100	100	100	100	93	83	67	57	62	26	24	50	33	81	76	88	93	95
	metro	100	100	100	98	100	100	97	97	97	62	87	40	70	42	68	78	97	92	62	95
CM1	tahiti	100	100	100	100	100	100	98	83	56	59	85	46	24	46	29	83	76	95	95	95
	metro	100	100	93	98	100	98	93	98	100	70	77	47	67	45	78	92	98	98	85	100
CM2	tahiti	100	100	100	100	100	100	90	88	80	66	59	46	44	46	44	100	85	95	98	95
	metro	100	100	95	100	100	100	95	97	98	86	83	59	81	50	75	95	100	100	89	100
		QQC21	QQC22	QQC23	QQC24	QQC25	QQC26	QQC27	QQC28	QQC29	QQC30	QQC31	QQC32	QQC33	QQC34	QQC35	QQC36	QQC37	QQC38	QQC39	QQC40
CP	tahiti	37,5	72,5	25	2,5	25	2,5	7,5	57,5	2,5	5	35	37,5								
	metro	63	85	25	33	38	23	8	35	30	37	20	42								
CE1	tahiti	50	95	32	3	34	16	32	58	11	13	66	50								
	metro	70	97	46	43	37	38	31	56	36	43	56	52								
CE2	tahiti	76	98	38	2	38	17	36	64	10	19	60	52	12	60	7	5	14	2	0	14
	metro	88	98	63	48	65	35	43	53	48	60	67	73	23	40	13	30	27	10	17	13
CM1	tahiti	80	100	32	2	34	24	39	66	20	22	73	66	32	80	15	2	10	0	5	27
	metro	88	100	63	50	80	60	40	47	52	65	80	53	28	50	23	43	28	10	37	13
CM2	tahiti	98	100	68	7	44	39	73	76	51	34	95	54	41	83	32	5	24	2	5	27
	metro	94	100	83	61	83	75	80	66	72	81	88	70	44	75	47	64	48	19	34	9
		RepM1	RepM2	RepM3	RepM4	RepM5	RepM6	RepM7	RepM8	RepM9	RepM10	RepM11	RepM12	RepM13	RepM14	RepM15	RepM16				
PSM	tahiti	91	72	84	28	53	49	70	72	14	19	60	72	58	44	40	67				
	metro	97	82	97	77	85	64	82	92	38	33	69	87	64	64	72	74				
GSM	tahiti	98	98	93	77	93	77	93	98	48	50	70	98	84	70	80	84				
	metro	100	98	100	90	98	90	100	95	68	75	80	100	95	75	88	85				
CE1	tahiti	100	100	97	95	97	100	100	95	82	87	84	89	97	84	95	84				
	metro	100	100	100	98	98	100	100	98	83	93	79	98	93	90	100	81				
CM1	tahiti	98	98	98	95	95	98	98	98	88	93	83	88	93	85	98	88				
	metro	98	98	98	98	98	98	98	98	98	93	85	98	90	90	98	93				
		RepM17	RepM18	RepM19	RepM20	RepM21	RepM22	RepM23	RepM24	RepM25	RepM26	RepM27	RepM28	RepM29	RepM30	RepM31	RepM32				
GSM	tahiti	68	23	77	61	82	55	45	25	70	59	9	57	34	36	55					
	metro	78	43	80	65	90	63	73	38	75	75	33	75	53	55	63	58				
CE1	tahiti	87	68	84	89	97	74	82	66	76	92	34	87	71	71	50	61				
	metro	100	62	90	95	98	90	81	64	90	93	48	90	76	88	62	90				
CM1	tahiti	95	63	85	90	98	95	78	83	90	90	54	95	90	90	56	78				
	metro	98	63	95	93	98	98	80	78	93	93	56	93	93	95	63	88				

	Tahiti										
	PSM	MSM	GSM	CP	CE1	CE2	CM1	CM2		CM:CM2	
CI1	67	82	70	93	89	98	88	98	CI22	34	32
CI2	67	74	55	70	89	88	68	88	CI23	49	44
CI3	37	67	57	53	50	79	80	90	CI24	34	39
CI4	56	79	50	78	76	90	90	98	CI25	63	80
CI5	65	77	45	55	63	88	85	95	CI26	39	56
CI6	42	59	30	25	26	33	51	56	CI27	44	68
CI7	60	82	36	58	66	62	66	85	CI28	56	56
CI8	28	38	45	65	66	71	73	80	CI29	17	17
CI9	44	31	57	53	63	64	66	78	CI30	29	51
CI10	21	38	34	50	76	83	73	83	CI31	39	32
CI11	47	41	34	43	63	60	71	73	CI32	20	27
CI12	33	56	30	53	47	62	49	83			
CI13	53	72	39	45	58	64	76	83			
CI14	30	33	36	48	63	79	78	85			
CI15	16	26	30	43	53	67	59	61			
CI16	44	54	23	30	39	57	71	73			
CI17	63	41	27	23	45	62	51	76			
CI18	16	36	2	5	8	19	29	54			
CI19	70	87	32	30	55	79	76	93			
CI20	35	59	9	10	11	14	10	7			
CI21	2	3	57	80	74	83	80	95			

	Tahiti										
	PSM	MSM	GSM	CP	CE1	CE2	CM1	CM2		CM1	CM2
CG1	67	85	77	98	100	100	98	100	CG22	76	73
CG2	67	74	70	95	95	98	88	100	CG23	83	78
CG3	37	67	82	88	97	98	98	100	CG24	76	93
CG4	56	79	66	95	89	95	98	100	CG25	85	85
CG5	65	77	64	78	89	93	90	100	CG26	68	78
CG6	42	59	50	68	74	67	73	80	CG27	88	100
CG7	60	82	68	73	89	95	90	93	CG28	80	95
CG8	28	38	68	78	92	93	95	98	CG29	54	49
CG9	44	31	77	85	92	90	93	98	CG30	61	83
CG10	21	38	59	70	87	95	93	100	CG31	59	59
CG11	70	62	55	78	82	93	93	98	CG32	39	63
CG12	44	67	64	88	95	88	95	100			
CG13	70	87	59	73	84	90	93	100			
CG14	60	51	55	80	92	98	98	100			
CG15	30	49	52	83	84	95	98	98			
CG16	56	67	43	53	66	93	95	93			
CG17	72	62	41	45	74	88	93	100			
CG18	21	56	39	43	71	81	83	95			
CG19	81	92	61	58	100	98	95	100			
CG20	56	79	20	35	66	71	76	73			
CG21	2	3	70	88	89	98	95	98			

		RepE1	RepE2	RepE3	RepE4	RepE5	RepE6	RepE7	RepE8	RepE9	RepE10	RepE11	RepE12	RepE13	RepE14	RepE15
PSM	tahiti	26	9	44	40	33	19	37	12	14	2	2	5	2	12	7
	metro	47	28	57	38	38	30	28	25	27	13	15	13	13	5	8
MSM	tahiti	54	41	82	69	59	46	72	23	38	21	18	21	26	21	15
	metro	68	62	93	85	65	70	80	72	60	48	45	45	37	23	25
GSM	tahiti	68	57	91	89	68	84	82	55	61	23	27	25	39	50	25
	metro	88	77	97	87	88	85	88	80	88	80	80	80	72	48	52
CP	tahiti	85	80	98	98	93	95	85	78	88	53	45	55	48	70	33
CE1	tahiti	97	95	95	100	95	97	95	87	92	74	61	63	63	82	55
CE2	tahiti	100	90	98	100	95	98	93	93	95	74	71	79	81	88	55
CM1	tahiti	98	90	95	98	95	98	95	90	95	85	85	85	73	88	51
CM2	tahiti	100	98	95	98	95	100	98	100	100	80	90	95	90	100	68

		Production d'énoncés																										
		items:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
PSM	tahiti		9	7	5	7	2	44	9	0	12	2	2	2	0	2	5	5										
	metro		58	36	49	56	15	59	51	2	42	10	7	3	3	10	8	8										
MSM	tahiti		56	38	33	38	33	54	31	15	10	13	3	3	10	13	5	13										
	metro		67	55	55	62	37	78	65	27	50	40	38	13	28	38	15	13										
GSM	tahiti		43	45	39	55	25	64	43	25	27	27	9	0	9	18	2	7										
	metro		80	82	85	93	82	88	82	65	80	63	78	38	30	65	25	20										
CP	tahiti		65	63	48	93	55	95	75	65	50	58	33	8	33	48	13	13	8	23	43	10	3	8	60	10	0	
	metro		85	88	87	93	83	95	95	92	88	76	85	67	45	73	37	32	38	52	40	18	18	20	87	27	7	
CE1	tahiti		68	82	61	87	84	87	58	76	55	68	37	5	24	45	16	13	18	29	55	8	21	3	74	11	8	
	metro		92	92	92	95	98	98	100	93	93	92	83	75	58	80	33	35	62	78	63	27	40	43	90	40	17	
CE2	tahiti		86	90	88	100	100	100	64	98	79	90	60	17	40	86	31	38	48	81	76	10	29	17	83	24	17	
	metro		97	98	97	98	98	100	100	98	98	98	95	92	65	88	60	50	75	88	82	47	57	73	93	62	25	
CM1	tahiti		80	90	88	98	98	98	54	95	63	88	61	24	24	78	24	49	46	76	83	22	41	37	83	41	5	
	metro		100	##	97	100	100	100	98	100	100	98	100	97	73	93	82	83	95	95	92	42	67	70	100	70	38	
CM2	tahiti		83	95	88	95	100	95	56	100	71	95	93	39	46	88	54	54	93	93	83	17	63	54	93	73	10	
	metro		100	##	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	91	100	94	95	95	97	94	49	84	85	100	83	41	

ANNEXE VIII : Différences significatives entre les épreuves CI et CG de l'échantillon tahitien

PSM	Pair 1	CI1 - CG1	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
						Lower	Upper			
			-1,535	1,579	,241	-2,021	-1,049	-6,375	42	,000

MSM	Pair 1	CI1 - CG1	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
						Lower	Upper			
			-1,684	1,233	,200	-2,089	-1,279	-8,423	37	,000

GSM	Pair 1	CI2 - CG2	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
						Lower	Upper			
			-4,432	3,440	,519	-5,478	-3,386	-8,546	43	,000
	Pair 2	Ig1 - Ig2	-3,273	2,653	,400	-4,079	-2,466	-8,182	43	,000
	Pair 3	If1 - If2	-1,159	1,098	,166	-1,493	-,825	-6,999	43	,000

CP	Pair 1	CI2 - CG2	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
						Lower	Upper			
			-5,400	2,898	,458	-6,327	-4,473	-11,784	39	,000
	Pair 2	Ig1 - Ig2	-3,750	2,284	,361	-4,481	-3,019	-10,383	39	,000
	Pair 3	If1 - If2	-1,675	1,163	,184	-2,047	-1,303	-9,107	39	,000

CE1	Pair 1	CI2 - CG2	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
						Lower	Upper			
			-6,263	2,298	,373	-7,018	-5,508	-16,802	37	,000
	Pair 2	Ig1 - Ig2	-3,842	1,794	,291	-4,432	-3,253	-13,204	37	,000
	Pair 3	If1 - If2	-2,421	1,222	,198	-2,823	-2,019	-12,212	37	,000

CE2	Pair 1	CI2 - CG2	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
						Lower	Upper			
			-5,143	2,259	,349	-5,847	-4,439	-14,757	41	,000
	Pair 2	Ig1 - Ig2	-3,095	1,845	,285	-3,670	-2,520	-10,870	41	,000
	Pair 3	If1 - If2	-2,048	1,147	,177	-2,405	-1,690	-11,573	41	,000

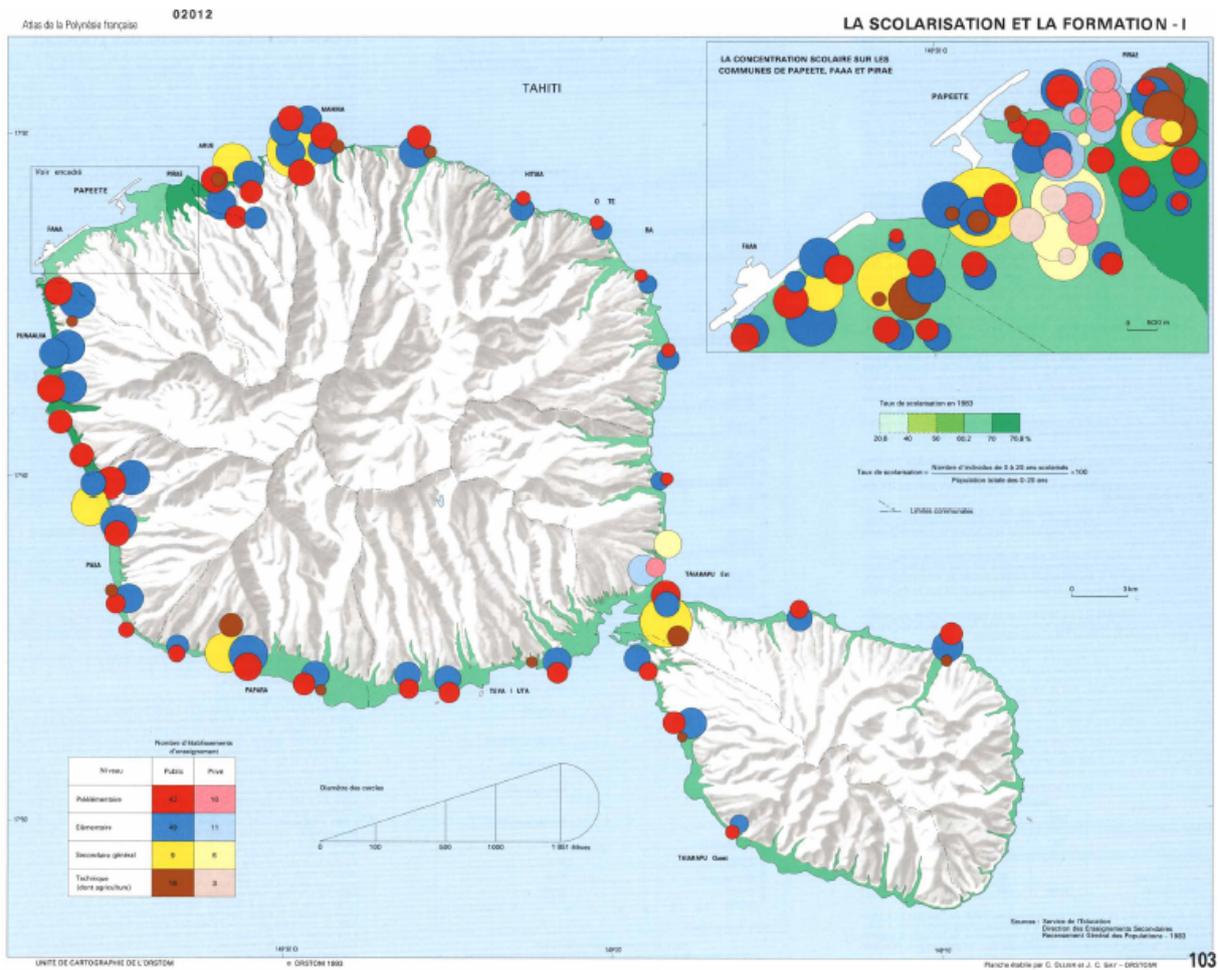
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
					CM1	Pair 1 CG1 - CG2			
	Pair 2 Ig1 - Ig2	-3,073	1,916	,299	-3,678	-2,469	-10,272	40	,000
	Pair 3 If1 - If2	-5,683	2,573	,402	-6,495	-4,871	-14,141	40	,000

		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
					CM2	Pair 1 CI2 - CG2			
	Pair 2 Ig1 - Ig2	-2,146	1,424	,222	-2,596	-1,697	-9,651	40	,000
	Pair 3 If1 - If2	-5,268	2,025	,316	-5,908	-4,629	-16,657	40	,000

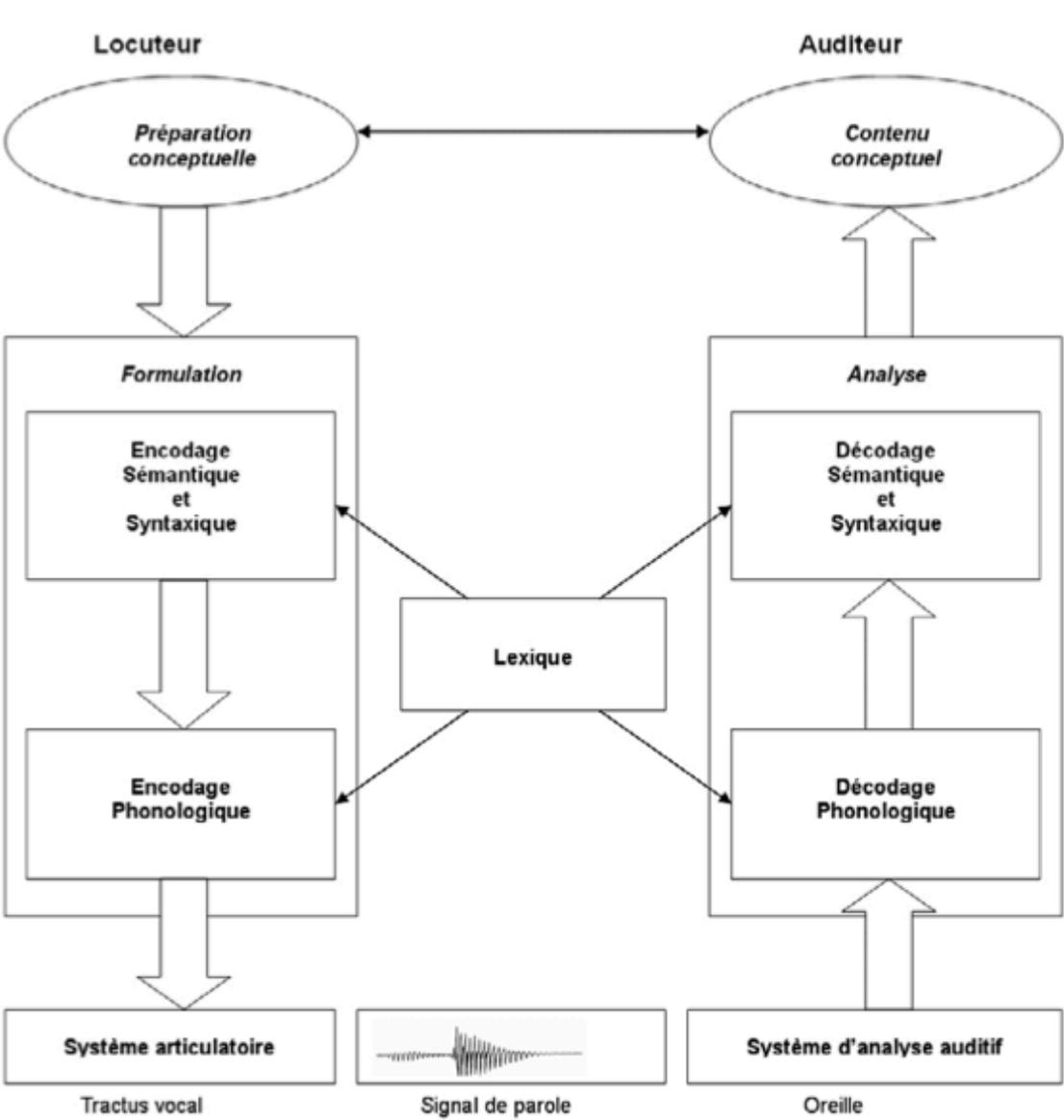
ANNEXE IX : Etalonnage de l'échantillon réunionnais de l'ELO (ERU 25) [92]

		LEX R	LEX P	QQC	QQF	REP M	REP1	REP2	CI	IG1	IF1	CG	IG2	IF2	R SYN	R SEM	MOR S	DYS L	DYS P
PSM	m	9,4	12,1	8,1	4,1		9,4		9,3			10,4			3	1	1,7	3,9	7
	ET	2,5	4,5	3	1,9		4,1		3,2			3,7			3,1	1,6	1,9	2,4	3,2
MSM	m	11,7	18,7	12,9	5,8		13,8		13,4			14,8			8,8	1,5	3,8	6	4,5
	ET	2,4	3,8	2,8	1,6		2,1		2,6			2,5			4	2,1	2,8	2,6	2,8
GSM	m	13,2	21,1	14,8	6,4	25,8	14,9	10,8	9,6	8,2	1,4	15,4	12,4	3	11,3	1,4	6,2	6,1	2,9
	ET	2,1	3,7	2,7	1,4	4,5	1,7	3,2	2,7	2,4	0,9	3,1	2,4	1,3	3,4	2,3	4,1	3	2,6
CP	m	14,4	26,4	19,5	7,1	25,9	15	10,9	11,5	10,1	1,4	17,6	13,9	3,6	12,3	1,6	9	10,2	3,6
	ET	2,2	4,5	3,7	1,4	3,5	1,4	2,7	2,1	1,8	1	3,1	2	1,5	2,4	3,2	4,3	2,5	3,1
CE1	m	15,2	28,8	21,4	7,4	29,8	15,5	14,3	13,5	11,8	1,8	18,8	14,8	4,1	13,6	1,1	14,5	7,3	2
	ET	2,4	4,6	3,8	1,8	2,6	0,8	2	2,8	2,3	1,1	2,4	1,7	1	1,5	2,8	4,2	3,1	1,9
CE2 arrêt	m	15,9	29,8	22,2	7,6	29,9	15,8	14,2	14,8	12,4	2,4	19,9	15,4	4,5	14,1	0,8	16,3	6,3	1,4
	ET	1,9	4,9	4,3	1,3	2,3	0,5	2,1	3,4	2,7	1,1	1,6	1	0,8	1,3	3,3	4,9	4,2	1,4
CE2 complet	m	15,9	29,8	22,2	7,6	29,9	15,8	14,2	20	12,5	7,3	28,8	15,4	13,4	14,1	0,8	16,3	6,3	1,4
	ET	1,9	4,9	4,3	1,3	2,3	0,5	2,1	4,2	2,6	2,5	2,7	1	2,2	1,3	3,3	4,9	4,2	1,4
CM1	m	16,4	29,8			31,2	15,9	15,3	21,3	13,5	7,7	29,5	15,7	13,8	14,8	0,8	18,5	3,8	1,3
	ET	1,8	4,9			1,1	0,5	0,9	3,5	1,7	2,6	2	0,6	1,8	0,5	3,3	3,6	2,5	1,2
CM2	m	16,7	31,7			30,7	15,8	14,9	22,4	13,3	8,9	29,6	15,7	13,9	14,5	0,9	19,7	3,5	0,7
	ET	1,7	5,4			1,3	0,5	1,1	3,5	1,6	2,7	2	0,6	1,7	0,9	3	3,2	2,6	0,9

ANNEXE XII : Carte La scolarisation et la formation-I (Atlas de la Polynésie française)
 [99]



ANNEXE XIII : Composants hypothétiques impliqués dans la production et la perception de la parole d'après Segui et Ferrand (2000) [111]



ANNEXE XIV : Les principales batteries de tests pour l'évaluation de langage oral chez l'enfant (d'après Trouillet, 2006) [113]

Nom du test	Auteur	Année	Âges ou classes concernées
L2MA (batterie pour l'examen psycholinguistique de l'enfant)	C. Chevrier Muller, A. M. Simon, F. Fournier	2006	8 ans 1/2 - 10 ans 1/2
PER 2000 (Protocole d'Evaluation Rapide)	P. Ferrand	2007	3 ans 1/2 - 5 ans 1/2
ECOSSE (test for auditory comprehension of language)	Lecocq	1996	4 ans - 12 ans
EVIP (échelle de vocabulaire en images Peabody)	Dunn et Thériault	1993	2 ans 1/2 - 18 ans
ISADYLE (évaluation des compétences linguistiques chez l'enfant)	Piérart et al.	2006	3 ans - 12 ans
TCG-R (test de closure grammaticale)	Deltour	1998	3 ans - 9 ans
ALOE (acquisition du langage oral et écrit)		2009	Fin de CP
BILO 3C (bilan informatisé du langage oral)	Khomsi	2007	CE1 - 3°
ELO (Evaluation de Langage Oral)	Khomsi	2001	Petite section de maternelle - CM2
N-EEL (Nouvelles Epreuves pour l'examen du langage)	Chevrie -Muller et Plaza	2001	3 ans 7 mois-8 ans 7mois
VOCIM (Vocabulaire en Images)	Légé et Dague	1976	3ans-9ans

BATELEM-R (batteries d'épreuves pour l'école élémentaire)	Savigny	2001	5ans-8ans
BEPL (Batterie d'évaluation psycholinguistique)	Chevrie –Muller, Simon, Le Normand, Fournier	1997	2ans 9 mois- 4ans 3 mois

Engagements de non plagiat

Je soussigné(e) Tiphaine Bruyère, déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

Je soussigné(e) Sophie Doisy, déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

PERTINENCE D'UN ETALONNAGE SPECIFIQUE A TAHITI POUR LA BATTERIE DE TESTS ELO DE KHOMSI

RESUME

Notre travail a porté sur l'étalonnage de l'Evaluation du Langage Oral de Khomsi destinée aux enfants de la Petite Section de Maternelle au Cours Moyen 2^o Année sur la population tahitienne.

Le bilinguisme étant prégnant sur cette île, le contexte linguistique dans lequel les enfants évoluent influence le développement de leur langage qui suit une dynamique différente des enfants monolingues. Ainsi, les orthophonistes sont confrontés au manque d'outils pour évaluer leurs patients.

Les résultats et conclusions de notre étude montrent qu'un étalonnage spécifique à Tahiti est justifié au vu de la comparaison métropole/Tahiti : les différences sont significatives pour la plupart des épreuves.

Mots-clés : Tahiti, Evaluation langage oral, Bilinguisme

ABSTRACT

Our work was centered on the calibration of the evaluation used for the Oral Language of Khomsi, targeting children starting from kindergarden to fifth grade. It was centered on the Tahitian population.

Bilingualism is widespread on the island and the linguistic context the children evolve in influences the development of their language skills. It follows a pattern that is different from monolingual children. The speech therapists therefore lack the necessary tools to properly evaluate their patient.

The results and conclusions of our study demonstrate that a specific calibration for Tahiti is necessary when compared with metropolitan France. The differences are significant throughout the trials we carried out.

Key-Word : Tahiti, Oral language evaluation, Bilingualism

137 pages

119 références bibliographiques