

Pertinence d'un étalonnage spécifique à la Grande Comore pour la batterie ELO de Khomsi

Oréda Boina

► **To cite this version:**

Oréda Boina. Pertinence d'un étalonnage spécifique à la Grande Comore pour la batterie ELO de Khomsi. Sciences cognitives. 2018. dumas-02083042

HAL Id: dumas-02083042

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02083042>

Submitted on 29 Mar 2019

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

SORBONNE UNIVERSITE

MEMOIRE POUR LE CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

**Pertinence d'un étalonnage spécifique à la Grande Comore pour la
batterie ELO de Khomsi**

SOUS LA DIRECTION DE PEGGY GATIGNOL

ANNEE UNIVERSITAIRE 2017-2018

Boina Oréda

Remerciements

Je souhaiterais tout d'abord remercier le service de la jeunesse de la municipalité de Fontenay-sous-Bois, madame Peggy Gatignol, ainsi que les éditions ECPA pour avoir rendu cette étude possible.

Je remercie surtout mon étoile qui brille au ciel. Celle qui m'a transmis détermination, courage et studiosité. Ce mémoire est pour toi maman. Je te le dois. Comme toutes mes réussites.

Merci à doud. Celle qui m'a toujours épaulée, soutenue et encouragée lorsque j'en avais besoin. Tu as été là depuis le début.

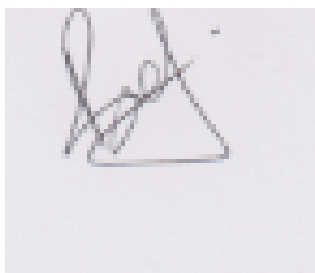
Merci à ma famille pour son soutien inébranlable.

Je remercie aussi toutes ces personnes rencontrées durant ces cinq années de labeur. Merci à toutes pour votre solidarité et votre amitié : Clo, Jen, Ines, MR, Anne, Laurie, Bene, et encore d'autres. Vous avez rendu ces cinq années inoubliables.

Engagement de non plagiat :

Je soussignée Oréda Boina, déclare être pleinement consciente 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 :

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Oréda Boina', written on a light grey background.

Mots- clés : *bilinguisme, évaluation, comorien.*

Résumé

But : L'objectif de cette étude est de démontrer la pertinence d'un étalonnage spécifique à la Grande Comore pour la batterie ELO de Khomsi (2001). De nombreuses études ont prouvé l'utilité d'adapter un étalonnage à une population bilingue spécifique en tenant compte des facteurs développementaux distinguant population monolingue et bilingue. Cette étude vise à mettre en exergue l'influence d'autres facteurs sur le développement du langage.

Matériel et méthodes : La batterie ELO de Khomsi, rapide et communément utilisée en Métropole et Outre-mer est une batterie évaluant les différents domaines du langage oral. La passation de cette batterie sur un échantillon de 132 enfants comoriens a permis d'effectuer une comparaison triangulaire entre Métropole, Comores et Réunion.

Résultats : Le test Z a mis en avant des différences significatives à toutes les épreuves et pour toutes les classes entre les moyennes comoriennes et métropolitaines. La comparaison Comores-Réunion a également mis en avant des différences significatives pour la plupart des épreuves et classes.

Discussion : Si les différences développementales de langage entre monolingue et bilingue justifient les différences de performances entre France-Réunion et France-Comores, d'autres facteurs peuvent entrer en jeu lorsque l'on compare deux milieux bilingues. Les facteurs linguistiques, géopolitiques et culturels semblent expliquer ces différences significatives. L'influence géopolitique reste encore à démontrer plus précisément avec des échantillons plus homogènes.

Conclusion : Cette étude prouve la pertinence d'adapter les outils d'évaluation du langage oral à chaque population. Cette méthode serait la plus envisageable sur le terrain pour répondre au manque d'outils valides et au risque de faux diagnostics.

Title : Significance of a specific calibration in Comoros for the battery « ELO » of Khomsi

Key words: *bilingualism, comorian, assesment.*

Abstract

Goal : The aim of this study is to demonstrate the significance of a specific calibration in Comoros for the battery « ELO » of Khomsi. Many studies proved the utility of adapting a calibration to a specific population, considering the developmentals factors which distinguish monolingual and bilingual population. This study aim at spotlight the influence of others factors on the language development.

Method : The battery « ELO » of Khomsi, quick and many used in Metropolis and Overseas, evaluates the differents fields of oral language. 132 comorian children did the assesments. These ones allowed to do a triangular comparison between Metropolis, Comoros and Reunion Island.

Results : The Z test spotlights significant differences to all tests and all classes between comorian and metropolitan averages. Also, the comparison between Comoros and Reunion Island spotlights significant differences to many tests and classes.

Discussion : If language developmentals differences between monolingual and bilingual justify differences of performance between France and Reunion Island or France and Comoros, we can consider others factors when we compare two bilinguals environments. Linguistics, geopoliticals and culturals factors seem to explain these significant differences. The geopolitical influence remain at being demonstrated more precisely with bigger and more homogeneous cross sections.

Conclusion : This study prove the significance of adapting the assesment of oral language for each population. In pratic, this method should be the most practicable to answer to the lack of intruments and the risk of false diagnosis.

Le bilinguisme est un phénomène qui concerne plus de la moitié de la population dans le monde. Bloomfield (1935) (dans Abdelilah-Bauer, 2015) définissait « le bilinguisme comme le fait de posséder deux langues et de parler chacune aussi bien qu'un monolingue ». Mais un individu bilingue peut posséder des compétences différentes dans les deux langues en fonction des besoins spécifiques et des facteurs socio-culturels. Le bilinguisme serait plutôt l'utilisation quotidienne de deux ou plusieurs langues et non « la somme de deux sujets monolingues » (Grosjean, 2006). Par conséquent, c'est un phénomène multidimensionnel (Hamers, 1990). Il n'existe pas un bilinguisme mais plusieurs bilinguismes ou situations de bilinguisme (Rakotomalala et Moro, 2015). Il peut se définir alors selon plusieurs facteurs : psychosocial, cognitif ou développemental. La classification utilisée s'intéresse au facteur développemental. Chez l'enfant bilingue, les étapes du développement langagier sont les mêmes mais à un rythme différent (Diamond, 2010 ; Dalgalian, 2012). Selon l'âge d'acquisition de la langue, nous observons différents types de bilinguisme : le bilinguisme précoce simultané (0-3 ans), le bilinguisme précoce consécutif (3-6 ans) et le bilinguisme tardif (à partir de 6ans). Chaque type de bilinguisme possède sa propre dynamique développementale impliquant l'action de l'environnement (Dalgalian, 2012), le statut de chaque langue, la proximité entre les deux langues, ou bien encore l'usage spécifique de chacune de ces deux langues.

Lors de l'évaluation orthophonique du langage oral, l'utilisation de tests étalonnés sur des populations monolingues ne permet pas de refléter les compétences réelles d'un enfant bilingue. D'une part, les critères fondamentaux et psychométriques d'un test (critères de validité, sensibilité, normalisation et étalonnage) ne sont pas respectés. D'autre part, ces tests n'évaluent qu'une seule langue, le français. Ainsi d'emblée, « lorsque l'on évalue un enfant bilingue, les résultats ne représentent qu'une partie de ses compétences linguistiques» (Abdelilah-Bauer, 2015). Dans ces conditions d'évaluation, un surdiagnostic peut être posé (Abdelilah Bauer, 2015 ; Boerma et Blom, 2017). Afin d'établir au mieux un diagnostic orthophonique dans un contexte de bilinguisme, l'orthophoniste doit prendre en compte les facteurs développementaux, socioculturels, cognitifs et linguistiques. Par ailleurs, la connaissance du développement du langage chez l'enfant bilingue en fonction du type de bilinguisme paraît indispensable.

L'évaluation du langage oral des enfants comoriens représente un enjeu majeur. L'archipel des Comores est une ancienne colonie française dont les langues officielles sont l'arabe et le français mais dont la langue orale de la vie quotidienne est le comorien. La langue comorienne se compose de quatre dialectes respectifs aux quatre îles de l'archipel (La Grande Comore, Anjouan, Mohéli et Mayotte). La plupart des enfants y apprennent la

langue française à l'entrée à l'école, ce qui s'apparente à un bilinguisme précoce consécutif. En parallèle, ces enfants apprennent à lire la langue arabe dès le plus jeune âge. Dans ce contexte linguistique particulier, il semble difficile de distinguer un trouble du langage d'un apprentissage normal de la seconde langue sans outils adaptés et sans tenir compte du caractère multidimensionnel du bilinguisme.

Par conséquent, dans quelle mesure un contexte linguistique complexe impacte-t-il sur l'évaluation orthophonique du langage oral ?

Notre étude vise à étudier les hypothèses suivantes :

- 1) Il existe des différences significatives entre les moyennes obtenues par les enfants métropolitains et comoriens aux épreuves de l'ELO de Khomsi pour tous les niveaux scolaires et à toutes les épreuves.
- 2) Il n'existe pas de spécificité régionale d'étalonnage propre au bassin india-océanique
- 3) Il existe des spécificités linguistiques propres aux enfants comoriens.

1. Méthode

L'objectif de cette étude est de démontrer la pertinence d'un étalonnage spécifique à la population comorienne. A ce jour, aucun orthophoniste exerce sur l'archipel des Comores. Toutefois, il existe sur place une forte demande. Plusieurs actions de sensibilisation et de formation, coordonnées par l'UNICEF, le ministère de l'éducation nationale comorien, et Orthophonistes du Monde (OdM), ont été menées afin de répondre à cette demande. Professionnelles de l'éducation nationale et de la santé ont pu bénéficier de ces formations durant l'année 2016. Une orthophoniste s'était également installée sur l'île de la Grande Comore, dans la capitale, durant deux ans (2014-2016). Or, il n'existe pas d'outil standardisé spécifique pour l'évaluation du langage oral des enfants aux Comores. Il paraît alors nécessaire et cohérent d'adapter un outil d'évaluation du langage oral dans un contexte linguistique aussi complexe et face à une demande aussi importante.

Pour ce faire, le premier objectif de cette étude est d'étalonner le test ELO de langage oral à la population comorienne. Avant de mettre à disposition ces résultats, des différences significatives entre les moyennes métropolitaines et comoriennes devront être démontrées d'une part. D'autre part, des différences significatives seront à démontrer entre les moyennes réunionnaises et les moyennes comoriennes. Cette analyse triangulaire permettra de démontrer l'impact d'un contexte linguistique spécifique et complexe sur l'évaluation

du langage oral. Par ailleurs, elle justifiera la création d'un nouvel étalonnage spécifique à la population comorienne.

1.1. Matériel utilisé

Questionnaire (Annexe A)

Un questionnaire de pré-évaluation a été créé et proposé à chaque enfant. Ce questionnaire a pour but de récolter toutes les informations essentielles propres à l'identité de l'enfant (Prénom, nom, âge, sexe, classe, latéralité). Il a également permis de déterminer la présence d'un des critères d'exclusion (Port de lunettes). Par ailleurs, il a pour objectif principal de recueillir les facteurs environnementaux et socio-culturels pouvant intervenir dans l'acquisition du français en tant que seconde langue (L2) (langues parlées à la maison, présence de la télévision à la maison, fréquence de fréquentation de l'école coranique, profession des parents, lieu de résidence, lieu de naissance et place dans la fratrie).

Test ELO

Le test choisi pour cet étalonnage spécifique à la population comorienne est la batterie ELO de A. Khomsi (Khomsi, 2001). Cette batterie permet une évaluation des compétences langagières de l'enfant de la petite section de maternelle au CM2. Ce qui correspond à une tranche d'âge de 3 à 10 ans. Elle explore le langage oral sur ses différents niveaux de structuration : la phonétique/phonologie, le lexique et la morphosyntaxe en réception et en production. Six épreuves permettent d'évaluer ces différents domaines du langage :

- Une épreuve qui évalue l'étendue du stock lexical par une tâche de désignation d'images (LexR)
- Une épreuve de disponibilité lexicale par une tâche de dénomination d'images (LexProd), subdivisée en deux parties « qu'est-ce que c'est ? » (QQC) et « qu'est-ce qu'il fait ? » (QQF).
- Une épreuve testant le phonétisme et les aptitudes phonologiques par une répétition de mots (RépM)
- Une épreuve testant les capacités morphosyntaxiques en compréhension par désignation d'images (Compréhension immédiate CI, Compréhension Globale CG)
- Une épreuve qui évalue la morphosyntaxe en production par une épreuve de complétion de phrases (MorSyn) et une épreuve de répétition d'énoncés (RepSyn)

L'ELO est une batterie facile d'utilisation et dont la passation est rapide, une trentaine de minutes environ. Ainsi, elle permet une visualisation globale et rapide des compétences

langagières d'un enfant. Elle est largement répandue auprès des orthophonistes en France métropolitaine et outre-mer.

Cette étude a reçu l'accord des éditions ECPA, et a bénéficié du prêt d'un exemplaire de la batterie.

1.2. Population

Les critères d'inclusion et d'exclusion

L'échantillon d'un étalonnage doit représenter une population dont le développement est normal. Dans cette étude, la composition de l'échantillon doit représenter une population comorienne sans pathologie ou maladie pouvant interférer dans le développement du langage de l'enfant.

La sélection de l'échantillon a alors retenu les critères d'exclusion suivants :

- Enfant avec une déficience sensorielle (auditif, visuel) corrigée ou non
- Enfant avec trouble du langage et/ou de la communication
- Enfant avec une déficience motrice
- Enfant avec une déficience intellectuelle
- Enfant suivi en orthophonie

Ainsi que les critères d'inclusion suivants :

- Enfant scolarisé sur l'île de la Grande Comore
- Enfant ayant grandi aux Comores
- Autorisation parentale signée

L'échantillon

Un échantillonnage vise à obtenir une représentation globale de toute une population donnée. Cependant, dans le cas de cette étude, les passations ont été effectuées uniquement sur l'île de la Grande Comore. Cette dernière est la plus grande et la plus peuplée des îles de l'archipel. Elle renferme la capitale fédérale des Comores, Moroni. Il existe de nombreux mouvements migratoires en provenance des autres îles (Anjouan et Mohéli) en direction de Moroni, centre économique et politique de l'Union des Comores. Par ailleurs, le shiNgazidja, dialecte comorien parlé sur l'île de la Grande Comore, est « la langue la plus couramment employée dans l'archipel » (Chamanga et Gueunier, 1977). Ce choix s'est également fait pour des raisons logistiques, dû à l'impossibilité de déplacements sur les différentes îles durant la courte période déterminée. Afin d'obtenir un échantillon représentatif de tous les niveaux socio-culturels au sein de l'île (zones urbaines et rurales), les différentes écoles ont été sélectionnées sur tout le territoire : une école dans le nord,

trois dans le centre et trois dans le sud (voir tableau ci-dessous). Cette sélection a permis d'écartier un éventuel biais de géolocalisation. Parmi ces écoles, trois écoles sont des écoles privées et quatre sont des écoles publiques. L'étalonnage initial de la batterie ELO de Khomsi a été effectué uniquement auprès d'enfants scolarisés dans une Zone d'Education Prioritaire (ZEP). Selon A. Khomsi (2001) « la population n'est donc pas tout à fait représentative de la population scolaire française ; et la proportion d'enfants « à risque » et/ou en difficulté devrait être relativement plus importante qu'ailleurs ». Dans cette étude, l'objectif était d'obtenir un échantillon de tous les milieux sociaux.

Tableau 1 : Répartition des lieux de passation (écoles) et type d'établissement scolaire.

Région	Ville	Nom de l'école	Type d'école
Nord	Mitsamiouli	Ecole les Oliviers	Privée
Centre	Moroni	EPP Djomani	Publique
	Moroni	Ecole Mouinat	Privée
	Ntsoudjini	EPP Ntsoudjini	Publique
Sud	Mitsoudjé	EPP Mitsoudjé	Publique
	Mitsoudjé	Ecole franco-arabe	Privée
	Singani	EPP Singani	Publique

EPP= Ecole Primaire Publique

La population retenue est constituée de 132 enfants, soit environ 16 enfants par niveau scolaire (détails dans le tableau ci-dessous).

Tableau 2 : Population de l'échantillon par niveau scolaire et par sexe.

Classe	Filles	Garçons	Classe	Filles	Garçons
PSM	6	4	CE1	8	9
MSM	7	7	CE2	7	10
GSM	9	8	CM1	11	7
CP	11	12	CM2	8	8

Parmi cette population, il est apparu pertinent d'analyser la proportion d'enfants exposés au français à la maison. Il s'agit d'enfants exposés soit uniquement au français, ou au français et au comorien et/ou d'autres langues. Les autres langues parlées à la maison

répertoriées sont le malgache, le burundais, l'arabe et l'anglais. Ces dernières ne représentent qu'une partie non significative de l'échantillon.

Nous constatons alors que 73% des enfants ne sont pas exposés au français à la maison (Annexe B). Nous pouvons alors parler d'un bilinguisme précoce successif avec une différenciation de statut des deux langues. L'entrée en maternelle marque l'apprentissage actif de la langue française pour ces enfants. Cette dernière serait la langue de l'enseignement, ouverture vers la société, tandis que le comorien serait la langue maternelle représentant le cercle familial. Pour 25% de ces enfants, le français est parlé à la maison en parallèle ou non du comorien. Mais rares sont les enfants exposés uniquement au français (un seul enfant sur tout l'échantillon). Nous pouvons ici soumettre l'hypothèse d'un bilinguisme précoce simultané pour ces enfants. Par conséquent, bien qu'une majeure partie de notre échantillon présente une situation de bilinguisme précoce successif, nous insisterons sur l'hétérogénéité des profils de bilinguisme possibles aux Comores.

Grâce au questionnaire de pré-évaluation, la fréquence de fréquentation de l'école coranique a pu être relevée. Aux Comores, les enfants vont dès l'âge pré-scolaire à l'école coranique, cette dernière étant plus fréquentée que l'école publique. L'arabe représente la langue de la religion. Mais cet enseignement se limite à l'alphabétisation des lettres arabes et à la mémorisation de textes coraniques. Peu nombreux sont ceux qui parlent réellement l'arabe aux Comores. Nous observons que plus de 50% de notre échantillon fréquente plus de 3 fois par semaine l'école coranique. Il paraît pertinent de préciser que certaines écoles privées enseignent également l'arabe en plus du français. Ainsi, plus de 90% de notre échantillon sait lire et/ou écrire l'arabe.

1.3. Procédure

Le recrutement

Différents partenaires ont collaboré à la réalisation de cette étude. Le service de la jeunesse à la mairie de Fontenay-sous-Bois a permis la réalisation de cette étude par le don d'une subvention. L'inspecteur général de l'éducation nationale des Comores a été l'interlocuteur principal chargé de sélectionner les écoles et contacter les différents directeurs à la Grande Comore. Nous avons tout d'abord pris contact par mail. Puis, suite à de nombreux échanges, au cours desquels a été expliqué ce projet (Annexe C), nous nous sommes rencontrés lors de mon arrivée à Moroni. La sélection des écoles s'est faite à mon arrivée. La première école privée avait toutefois été sélectionnée par mes soins. Connaissant personnellement la directrice de cette école, nous avons échangé depuis Paris.

Chaque directeur a été contacté personnellement et devait se charger des accords parentaux (Annexe D) avant mon arrivée dans l'école. Au sein de chaque école, le directeur se chargeait de sélectionner les élèves selon les différents critères d'inclusion et d'exclusion. Dès mon arrivée dans chaque école, j'étais présentée de manière collective à tous les instituteurs puis au sein de chaque classe. Un entretien avec le directeur se réalisait systématiquement le premier jour de mon arrivée. Durant cet entretien, les enjeux de l'étude étaient exposés ainsi que le déroulement des passations.

Les conditions de passation

Toutes les passations ont été réalisées du 07 Juin 2017 au 10 Juillet 2017. Ce qui correspond à la fin de l'année scolaire, contrairement aux étalonnages métropolitain et réunionnais qui ont été réalisés entre Septembre et Décembre. Après accord des parents, chaque enfant était vu au cours d'un entretien dans une salle de classe ou un bureau mis à disposition par le directeur de l'école. Chaque enfant était vu individuellement sur le temps scolaire par la même personne. Le but de cet entretien était toujours expliqué brièvement et de manière accessible à l'enfant. Cet entretien débutait par des questions afin de remplir le questionnaire de pré-évaluation. Certaines informations n'ont toutefois pas pu être récoltées correctement, notamment chez les plus petits (classes de maternelle). Le manque de compréhension des questions ou les réponses floues de certains enfants ne permettaient pas d'obtenir une réponse claire. La date de naissance, ainsi que la profession des parents n'ont particulièrement pas pu être recueillies systématiquement.

La passation des épreuves de la batterie ELO suivait cet interrogatoire. Cette passation respectait l'ordre de présentation des épreuves : LexR, LexProd, RepM, CI et CG, MorSyn et RepSyn. Toutes les consignes étaient données à l'oral en français comme l'indique le manuel de la batterie. Toutefois, quelques adaptations ont été nécessaires. Le manque de compréhension des consignes chez certains enfants a nécessité une traduction en comorien. Cette adaptation représente un biais mais semblait nécessaire afin d'évaluer au mieux les compétences langagières spécifiques de chaque enfant. Les réponses des enfants étaient consignées sur des feuilles de passation. La cotation de chaque épreuve respectait les consignes du manuel. C'était à l'examineur de juger de la valeur des réponses. Certains aménagements ont été réalisés lors de la passation de épreuves. Partant de l'hypothèse que l'épreuve de RépSyn apporterait des informations qualitatives et quantitatives supplémentaires, cette épreuve a été proposée jusqu'au CM2 alors qu'elle n'est proposée que jusqu'en GSM dans l'étalonnage métropolitain. Les différentes études similaires menées à La Réunion, en Nouvelle Calédonie et à Tahiti ont démontré la pertinence de

proposer cette épreuve jusqu'en CM2. La sous épreuve « qu'est-ce qu'il fait ? » a également été proposée jusqu'en CM2 au lieu de s'arrêter au CE2. De plus, comme proposé par Mercier (2012), l'épreuve de RepM a été aménagée pour tenir compte des particularités phonologiques présentes aux Comores. On distingue dans la phonologie comorienne deux prononciations distinctes du /R/ : la prononciation du /ʁ/ comme en français et celle du /r/ vibrante apico-alvéolaire. Ces deux prononciations ont été cotées comme réponse juste.

Méthode d'analyse statistique

Tous les résultats des enfants ont été réunis sur un fichier Excel. Une analyse de type test T de student a ensuite été réalisée afin de comparer les moyennes comoriennes interclasses. Les moyennes comoriennes ont été comparé aux moyennes métropolitaines et réunionnaises avec un test Z.

La comparaison des moyennes comoriennes aux moyennes métropolitaines semble pertinente pour démontrer que l'étalonnage métropolitain ne peut pas être applicable à la population comorienne. La comparaison des moyennes comoriennes aux moyennes réunionnaises est intéressante afin d'observer si la géolocalisation des deux îles est un facteur impactant l'évaluation du langage oral. D'une part, les deux îles sont francophones. D'autre part, comme le décrit Mercier (2012), « le créole est une langue composite issue d'un pidgin né du contact d'une langue d'implantation coloniale, le français, et des langues des populations serviles (malgache, indien, langues d'Afrique de l'est...) » (Chaudenson, 1974). Le créole réunionnais et le comorien possèdent alors comme langues mères structurelles le français et des langues d'Afrique de l'est. Cependant, la situation linguistique diffère sur ces deux îles par le statut de la langue française qui est considérée comme étrangère aux Comores avec 12% de francophones réels, tandis qu'à la Réunion cette dernière est considérée comme langue officielle mais pas maternelle avec 50% à 70% de francophones réels (Taglioni, 2003). Comme le souligne Taglioni (2003), « Les différents statuts officiels et situations vis-à-vis de la langue française sont variables dans l'Océan Indien ». Il sera alors intéressant d'observer si les différences entre ces deux îles impactent plus que leurs points communs l'acquisition de la langue française en tant que seconde langue.

2. Résultats

2.1. Moyennes et écarts-types comoriens

Les moyennes et écarts-types comoriens calculés pour chaque épreuve selon le niveau scolaire sont présentés dans le tableau 3 ci-dessous. Une analyse statistique de type T-Student a permis de calculer les différences significatives entre classes pour chaque épreuve.

Tableau 3 : Moyennes (m), écarts-types (ET) et différences significatives (P) des épreuves du test ELO pour chacune des classes de l'échantillon grand comorien.

		LexR	LexProd	QQC	QQF	RepM	Rép1	Rép2	Ci	Ig1	If1	Cg	Ig2	If2	MorSyn	DysL	DysP	RépSyn	RépSem
PSM	m	9,70	7,90	5,70	2,20	14,00	14,00		7,30			8,50			1,50	1,50	0,60	5,00	0,60
	ET	2,75	7,46	4,57	3,05	1,25	1,25		3,77			4,55			1,65	2,59	1,35	4,03	0,84
	P	NS	NS	NS	NS	NS	NS		NS			NS			NS	NS	NS	NS	NS
MSM	m	10,14	9,36	7,29	2,07	14,79	14,79		9,71			12,00			1,64	2,43	0,71	7,50	0,57
	ET	2,32	7,16	4,21	3,25	0,89	0,89		3,24			3,01			2,65	3,48	1,20	4,31	0,76
	P	NS	NS	NS	NS	NS	NS		NS			NS			NS	NS	NS	NS	NS
GSM	m	10,53	9,53	7,76	1,76	26,71	14,47	12,24	8,35	7,12	1,24	13,00	10,47	2,53	2,29	2,71	2,06	7,71	0,24
	ET	3,08	6,30	4,01	2,75	3,84	1,50	2,51	2,32	2,29	0,90	2,83	1,74	1,28	3,02	2,37	2,56	4,40	0,56
	P	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
CP	m	11,96	15,17	12,04	3,13	27,87	14,64	13,09	8,30	6,87	0,70	11,35	9,65	1,70	6,59	4,76	6,00	10,47	0,29
	ET	2,14	8,76	5,90	3,36	3,42	1,71	2,09	3,17	2,87	0,82	4,76	3,41	1,58	7,32	3,38	2,83	3,81	0,59
	P	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	*	**	NS	NS	NS	NS	NS	NS
CE1	m	11,53	15,47	11,18	4,29	28,12	15,12	13,00	9,41	7,71	1,71	14,71	11,94	2,76	7,00	5,06	5,53	10,18	0,41
	ET	2,85	9,23	6,91	2,54	3,48	1,27	2,78	3,78	3,00	1,26	4,25	3,09	1,39	7,84	3,36	3,04	3,81	0,62
	P	NS	NS	NS	NS	*	NS	*	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
CE2	m	12,47	19,47	14,41	5,06	30,06	15,71	14,35	10,00	8,71	1,29	15,82	12,94	3,47	9,35	5,35	5,59	11,29	0,18
	ET	3,37	8,98	6,67	2,66	1,78	0,47	1,46	3,89	3,33	0,99	2,67	2,02	1,77	8,12	3,55	3,43	3,69	0,39
	P	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	*	NS
CM1	m	13,89	19,56	19,56	6,33	30,39	15,39	15,00	14,33	9,83	4,50	21,17	12,89	8,28	12,67	4,72	3,78	12,72	0,39
	ET	2,47	7,56	7,56	2,57	1,69	0,78	1,37	6,78	3,68	3,31	7,11	2,74	4,79	7,14	3,25	2,07	2,22	0,61
	P	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
CM2	m	13,18	18,71	18,71	5,47	30,65	15,65	15,00	14,94	10,12	4,82	23,12	13,59	9,53	11,47	5,82	4,47	13,06	0,47
	ET	1,91	8,56	8,56	2,40	1,37	0,61	1,00	5,37	3,18	2,65	5,71	2,06	4,45	7,44	3,86	2,53	1,92	0,62

NS= Non significatif

*=P<5%

**=P<1%

***=P<0,1%

Lexique en réception

Nous observons que les différences des moyennes interclasses ne sont pas significatives pour cette épreuve. Toutefois, les moyennes augmentent sauf entre les classes de CP et CE1, et CM1 et CM2. Les écarts-types sont assez faibles et homogènes entre les classes.

Lexique en production

Pour l'épreuve de lexique en production, ici encore les différences ne sont pas significatives interclasses. Les performances demeurent croissantes, à l'exception de la classe de CM2 où la moyenne est inférieure à celle du CM1. Les niveaux d'arrêt (signifiés par des bordures épaisses) doivent être pris en compte dans nos interprétations, les items augmentant entre deux classes situées à un niveau d'arrêt. Il n'est donc pas pertinent de comparer leurs moyennes entre elles. Ainsi, pour l'épreuve QQC, les moyennes augmentent sauf entre le CP et le CE1, et le CM1 et le CM2. Les écarts-types sont assez

élevés pour cette sous-épreuve, mais restent inférieurs à 10, ce qui témoigne d'une certaine variabilité des performances dans chaque classe. A l'épreuve QQF, les performances sont décroissantes entre la PSM et la GSM, ainsi qu'entre le CM1 et le CM2. Entre le CP et le CE2, les moyennes augmentent. Les écarts-types sont plutôt homogènes et faibles pour cette sous-épreuve.

Répétition de mots

A l'épreuve de répétition de mots, les moyennes du score global augmentent avec le niveau scolaire sans exception et les écarts types sont assez faibles. Ce qui démontre une certaine homogénéité des performances dans chaque classe. Cependant, il n'existe pas de différences significatives interclasses, sauf entre les classes de CE1 et CE2. A l'épreuve Rép1, les moyennes varient entre 14 et 15 et les écarts-types sont inférieurs ou égales à 1. Ce qui témoigne d'une forte homogénéité des performances pour chaque classe et d'un effet plancher à cette épreuve. A l'épreuve Rép2, les moyennes augmentent avec le niveau scolaire, sauf entre les classes de CP et CE1. Une différence significative ($p < 5\%$) est retrouvée entre les classes de CE1 et CE2. Un effet plafond est observé à partir du CM1.

Compréhension

Entre la PSM et la MSM, aucune différence significative aux moyennes interclasses n'est observée aux notes Ci et Cg. Toutefois, les moyennes augmentent. Les notes Cg sont en moyenne 1,7 fois supérieures aux notes Ci. Le même phénomène est observé dans l'étalonnage métropolitain (Khomsî, 2001), témoignant d'une capacité à l'autocorrection peu développé à cet âge.

Entre les classes de GSM et CM2, les moyennes en compréhension immédiate augmentent, sauf entre la GSM et le CP. Les différences entre les moyennes ne sont pas significatives, tandis que les écarts-types sont plutôt faibles et homogènes jusqu'au CE2. En CM1 et CM2, les écarts-types sont plus élevés attestant d'une plus grande variabilité des résultats dans ces classes. En compréhension globale, les moyennes augmentent. A l'instar de la compréhension immédiate, la moyenne diminue entre la GSM et le CP. Les écarts-types hétérogènes et plus ou moins élevés pour cette sous-épreuve témoignent d'une variabilité intra-classe pour les classes de CP, CE1, CM1 et CM2. Il s'agirait d'une variabilité dans la capacité d'autocorrection. Une unique différence significative est observée pour cette sous-épreuve entre les classes de GSM et CP. Entre la GSM et le CE2, les notes Cg sont en moyenne 6 fois supérieures aux notes Ci. Entre le CM1 et le CM2, les notes Cg sont en moyenne 8 fois supérieures aux notes Ci. Nous observons alors une augmentation des capacités d'autocorrection avec le niveau scolaire.

Production d'énoncés

A cette épreuve, les performances augmentent jusqu'au CM1 mais de manière non significative entre les classes. Entre le CM1 et CM2, les moyennes diminuent. Les écarts-types sont assez élevés et homogènes à partir du CP attestant d'une variabilité des performances intra-classe.

Répétition d'énoncés

En répétition d'énoncés, les moyennes sont croissantes sauf entre les classes de CP et CE1. Ici encore, les différences ne sont pas significatives. Les écarts-types sont faibles et homogènes. Ils diminuent cependant à partir du CE2, impliquant une homogénéisation des compétences.

2.2. Comparaison moyennes comoriennes/métropolitaines et moyennes comoriennes/réunionnaises

La comparaison des moyennes comoriennes-réunionnaises et comoriennes-métropolitaines sont présentés dans le tableau ci-dessous (Tableau 4). Un test statistique de type test Z a permis de calculer les différences significatives (p) entre population pour chaque classe et pour toutes les épreuves. Ce test permet de comparer deux moyennes de variables numériques observées entre deux échantillons.

Tableau 4 : Comparaison des moyennes comoriennes aux moyennes métropolitaines et réunionnaises pour toutes les épreuves et toutes les classes avec calcul des différences significatives (P).

Epreuves	PSM	MSM	GSM	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
LexR	***	***	***	***	***	***	***	***
	NS	***	***	***	***	***	***	***
LexProd	***	***	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
RepM	***	***	*	*	***	***	***	***
	***	***	*	***	***	NS	***	NS
Ci	***	***	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
Cg	***	***	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
MorSyn	***	***	***	***	***	***	***	***
	NS	***	***	***	***	***	***	***
RepSyn	**	***	***					
	***	**	***	***	***	***	***	***

NS= Non significatif

*=P<5%

**=P<1%

***=P<0,1%

Noir= comparaison moyennes françaises et comoriennes

Rouge= comparaison moyennes comoriennes et réunionnaises

Comparaison moyennes métropolitaines et comoriennes

Les différences entre les moyennes métropolitaines et comoriennes sont significatives pour toutes les épreuves et toutes les classes. Il est important de préciser que ces dernières sont pour la plupart très significatives ($p < 0,1\%$).

Comparaison moyennes réunionnaises et comoriennes

Les différences entre moyennes réunionnaises et comoriennes sont très significatives ($p < 0,1\%$) pour la plupart des épreuves et la plupart des classes. Les différences non significatives observées sont : en classe de PSM pour les épreuves de lexique en réception, de production syntaxique et pour les classe de CE2 et CM2 en répétition de mots.

3. Discussion

Le contexte linguistique spécifique d'un pays impacte à plusieurs niveaux l'évaluation du langage oral de l'enfant bilingue. Cette dernière diffère de l'évaluation d'un enfant monolingue d'une part et se doit d'être spécifique à l'histoire linguistique de chaque enfant. Nous discuterons dans cette partie des nombreux facteurs coexistant et expliquant ce phénomène.

3.1 Vérification des hypothèses et comparaison avec les résultats des études similaires

Hypothèse 1

Il existe des différences significatives entre les moyennes obtenues par les enfants métropolitains et comoriens aux épreuves de l'ELO de Khomsi pour tous les niveaux scolaires et à toutes les épreuves.

Cette hypothèse est largement vérifiée (Tableau 4). Les enfants comoriens obtiennent des résultats bien en deçà des résultats métropolitains pour la plupart des épreuves. Seul en répétition de mots, les enfants comoriens obtiennent jusqu'en classe de GSM, des scores supérieurs aux scores issus de l'étalonnage métropolitain. Les capacités perceptives sont plus développées (Abdelilah-Bauer, 2015) chez l'enfant bilingue, ce qui peut expliquer cette différence de performances. Si les différences de performance après la GSM s'inversent au profit des métropolitains, nous pouvons l'expliquer par le développement du stock lexical qui connaît une explosion vers 2ans. Comme démontré par Bialystok (2009), les bilingues possèdent de meilleures compétences en mémoire de travail et mémoire à court terme sur les tâches non-verbales. Mais sur les tâches verbales, les monolingues obtiennent de meilleurs résultats (Escobar, Kalashnikova et Escudero, 2018). L'aspect linguistique de la tâche la rend plus complexe pour les bilingues pour lesquels le stock lexical est plus faible que les monolingues dans chacune des langues (Abdelilah-Bauer,

2015 ; Bialystok, 2009 ; Escobar, Kalashnikova et Escudero, 2018 ; Wewalaarachchi, Wong et Singh, 2017). La démonstration d'un lien entre capacités perceptives fines et l'apprentissage de nouveaux mots chez l'enfant bilingue comparé à son pair monolingue a notamment fait l'objet de nombreuses études (Havy, Bouchon et Nazzi, 2016 ; Singh, Loh et Xiao, 2017 ; Wewalaarachchi, Wong et Singh, 2017).

Le développement du langage spécifique à un enfant bilingue différant de celui d'un enfant monolingue mais aussi l'éloignement linguistique entre la langue française et la langue comorienne expliquent ces différences significatives de performances (Havy, Bouchon et Nazzi, 2016 ; Abdelilah-Bauer, 2015). Le développement du langage se fait à un rythme différent chez le bilingue. De plus, plus les structures linguistiques de deux langues sont éloignées, plus le délai d'apprentissage de la deuxième langue est long (Hilaire-Debove, Chalumeau et Efthymiou, 2012). Ces différences montrent bien que l'enfant comorien ne peut pas être comparé à un enfant métropolitain. L'étalonnage métropolitain de l'ELO n'est pas représentatif de la population bilingue des Comores.

Hypothèse 2

Il n'existe pas de spécificité régionale d'étalonnage propre au bassin india-océanique (Tableau 4).

Cette hypothèse est également vérifiée. Les enfants comoriens obtiennent des résultats inférieurs aux résultats réunionnais à l'exception de quelques épreuves : en classe de PSM pour les épreuves de lexique en réception, de production syntaxique et pour les classes de CE2 et CM2 en répétition de mots. L'entrée à l'école très récente pour ces enfants de PSM, soit une période faible d'exposition à la langue française, peut expliquer ces différences de performance. Nombre d'enfants réunionnais comme comoriens, ne sont exposés à la langue française qu'à l'entrée à l'école (Mercier, 2012 ; Chamanga, 1977). Toutefois, cette transition scolaire dépend fortement du contexte social et culturel (Guhn, Milbrath et Hertzman, 2016).

Les différences de performances entre ces deux populations bilingues dont la langue seconde est le français peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Le développement du langage et l'acquisition de plusieurs langues dépend fortement de l'environnement dans lequel grandit un enfant (Dalgalian, 2012 ; Guhn, Milbrath et Hertzman, 2016 ; Abdelilah-Bauer, 2015). En ce sens, la Réunion étant un département français d'Outre-Mer, les enseignements de la langue française et l'exposition à cette dernière au quotidien doivent être différents de la situation aux Comores. Par ailleurs, bien que le créole et le comorien possèdent des origines linguistiques communes, leurs différences peuvent expliquer ces

différences de performances. Le créole semble plus emprunt du français que la langue comorienne. La base du créole s'inscrit dans la langue française (Valdman, 1978) tandis que la base du comorien est le swahili (Chamanga, 2015). Facteurs linguistique et géopolitique expliqueraient ces différences significatives. Notons également que chaque population possède sa propre culture. La transmission culturelle participe à la construction d'un individu. Elle se transmet notamment à travers la langue. Une influence bidirectionnelle s'effectue alors entre langue et culture. Cette influence est à prendre en compte aussi dans l'observation de ces différences significatives de performances, cultures comorienne et réunionnaise étant dissemblables.

Toutefois, cette hypothèse resterait à vérifier. Bien que cette étude démontre en partie que malgré la géolocalisation commune de nombreux facteurs impactent le développement langagier d'un enfant selon le pays, certaines situations géopolitiques seraient intéressantes à explorer afin d'observer leur impact sur l'acquisition d'une seconde langue. La région india-océanique est emprunte d'un environnement bilingue prégnant (Taglioni, 2003), mais le cas de Mayotte reste particulier. Cette île, nouvellement département français d'Outre-Mer, est une île de l'archipel des Comores. Mayotte et les trois autres îles de l'archipel possèdent une histoire linguistique et culturelle commune (Ben Ali, 2014, 2015). Cependant, l'influence du facteur géopolitique et des phénomènes d'acculturation sur les processus langagiers seraient des éléments pertinents à étudier plus précisément (Berteaux, 2007).

Hypothèse 3

Il existe des spécificités linguistiques propres aux enfants comoriens.

L'analyse qualitative des productions des enfants permet de valider cette hypothèse. Les spécificités linguistiques relevées sont principalement les suivantes :

- Au niveau phonologique, nos observations mettent en avant une prononciation du /ʁ/ déformée. Le /r/ est plus fréquent dans les productions des enfants comoriens. Bien que considérée comme réponse juste, cette prononciation est une caractéristique linguistique spécifique de la phonétique comorienne (Mohamed-Soyir Bajrafil, 2017).
- Au niveau lexical, l'emploi de paraphrasies est souvent dû à des variations locales du lexique (« bureau » pour bibliothèque, « chaise » pour tabouret). Certaines paraphrasies répondent à des items non présents dans l'environnement de l'enfant (aquarium dit « boîte »).
- Au niveau syntaxique, le manque de réponses des enfants n'a pas permis d'apporter d'informations quantitativement pertinentes. Cependant, nous notons que la

phrase « il se lave » est produite « il se baigne » par la majorité des enfants de l'échantillon. Ce phénomène peut également s'expliquer par des variations locales.

Résultats de l'UNADREO à la Réunion

Une étude similaire a été réalisée sur l'île de la Réunion, comparant moyennes réunionnaises et moyennes métropolitaines. Des différences significatives entre les deux ont été démontré statistiquement. Ces résultats corroborent avec nos observations. En outre, comme le souligne Chimbutane (2011), bien que le créole ait comme source la langue française, les différences culturelles existent bel et bien entre ces deux populations. Elles sont ainsi à prendre en compte dans l'évaluation du langage oral de l'enfant bilingue.

Validité de l'étalonnage comorien

La validation des hypothèses démontre la pertinence d'un étalonnage spécifique à la Grande Comore. Toutefois, la validité de cet étalonnage reste à discuter. En effet, il n'existe pas de différences significatives interclasse. Ainsi, un étalonnage par tranche d'âge plutôt que par niveau scolaire semblerait plus pertinent.

La continuation de l'épreuve RepSyn jusqu'en CM2 semble pertinente. Le score maximal atteint par les métropolitains en GSM (12,3) n'est atteint qu'en classe de CM1 chez les comoriens. Ce qui apporte des informations supplémentaires sur le décalage d'acquisition des compétences morphosyntaxiques chez les enfants comoriens comparé aux enfants métropolitains. Cette épreuve permet de compléter l'épreuve de production syntaxique (MorSyn) très chutée chez les enfants comoriens. Cette dernière n'est pas valide et pose un problème de sensibilité.

3.2 Réflexion sur les limites et biais de cette étude

Plurilinguisme

Cette étude a permis de mettre en avant la diversité des profils linguistiques présents sur l'île de la Grande Comore (Annexe 2). En effet, certains profils linguistiques rencontrés correspondent à un bilinguisme français-comorien précoce successif tandis que d'autres, bien que minoritaires, correspondent à un bilinguisme français-comorien précoce simultané. Certains enfants apprennent à l'école, en plus du français, la langue arabe. Ce qui s'apparente à un trilinguisme (français, comorien et arabe) et constitue un profil linguistique encore différent. Selon Abdelilah-Bauer (2015), l'acquisition d'une troisième langue ne diffère pas de la deuxième mais le fonctionnement langagier est plus complexe et le développement parfois ralenti. L'acquisition de plus de deux langues peut ralentir le processus d'acquisition des langues. L'acquisition simultanée du comorien, du français et

de l'arabe peut alors avoir un impact sur le développement du langage de l'enfant. Une comparaison des différents profils linguistiques aurait alors été intéressante afin de comparer les résultats. Par ailleurs, nous avons démontré que 90% de notre échantillon sait lire et/ou écrire l'arabe sans le parler. Il s'agit dans le cadre des Comores, d'une situation de plurilinguisme complexe puisque l'enseignement de l'arabe se limite à l'alphabétisation des lettres arabes et à la mémorisation de textes coraniques. Les enfants savent lire l'arabe mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent. En outre, la motivation pour une langue est étroitement liée à la valorisation portée par son entourage. Ce qui est le cas de l'arabe aux Comores, langue de la religion. Ces différents profils impactent de manière dissemblable le développement du langage chez l'enfant, de par le statut des langues tout d'abord et l'aspect affectif. En effet, le français serait la langue de l'enseignement, ouverture vers la société, tandis que le comorien serait la langue maternelle représentant le cercle familial et l'arabe la langue de la religion. Ce qui implique un investissement émotionnel et affectif différent pour chacune de ces langues (Ellis, Thierry, Vaughan-Evans et Jones, 2018). De plus, l'utilisation de ces langues diffère : l'arabe n'est que lu et écrit, le comorien est une langue principalement orale, tandis que le français est parlé et écrit. Les capacités cognitives sollicitées ne seront alors pas les mêmes selon la langue utilisée. Selon certains auteurs (Puric, Vuksanovic et Chondrogianni, 2017), la nature même de la seconde langue a un effet sur le développement des compétences cognitives. Par ailleurs, lorsque plus de deux langues sont utilisées dans des contextes différents, les enfants bilingues ont moins de chance de développer des fonctions exécutives aussi performantes comme l'affirment certains auteurs (Bialystok, 2009, 2010, 2017 ; Kałamałaa, Drożdżowicz, Szewczyk, Marzecováa et Wodnieckaa, 2018). Le bilinguisme aux Comores n'est donc pas équilibré (Rakotomalala et Moro, 2015) et met en exergue une dominance de la langue française.

Ainsi, il paraît plus que primordial de préciser le type de bilinguisme avant d'évaluer un enfant. Lors de l'anamnèse, des renseignements complémentaires sont à recueillir sur l'histoire langagière du patient. Ils englobent les contextes d'acquisition et d'usage des langues mais également des aspects d'ordre affectif. L'entretien doit permettre de situer le contexte linguistique du patient et de déterminer le type de bilinguisme. Autrement dit, comme le souligne Sanson (2012), cet entretien doit permettre d'accéder aux pratiques langagières effectives dans la famille et aux représentations linguistiques et culturelles de la famille. L'utilité d'un questionnaire parental afin de récolter toutes ces informations a notamment été démontrée, comme le soulignent Boerma et Blom (2017). Dans notre cas, la rencontre avec les parents n'était pas possible afin d'étayer nos observations.

Le français occupe depuis la colonisation un statut socio-politique supérieur. Par conséquent, l'acquisition des deux langues dans le cadre d'une diglossie est plus complexe du fait de la représentation négative de la langue à usage familial, bien que plus fréquente dans le quotidien de l'enfant. Le rapport hiérarchique de bilinguisme entre langue française et comorienne est alors important à considérer dans le développement du langage de l'enfant. Il peut empêcher les transferts positifs possibles entre L1 et L2 lorsque deux langues sont valorisées. Ce rapport hiérarchique est spécifique à l'histoire du pays et caractérise le bilinguisme français-comorien présent aux Comores.

L'apprentissage de la langue seconde dominante à l'école peut amener des blocages et des résultats scolaires médiocres influençant la maîtrise des deux langues. De nombreuses études de cas rapportées (Bühmann et Trudell, 2008 ; Gendrier, Alessio, et Munitoke, 2011) ont démontré que « l'éducation bilingue fondée sur la langue maternelle améliore notablement les résultats d'apprentissage des élèves issus de communautés linguistiques minoritaires ». Ce n'est pas sans dire que l'héritage culturel influence grandement la réussite scolaire (Guhn, Milbrath et Hertzman, 2016). Les résultats scolaires dépendent non seulement de l'éducation bilingue mais aussi de l'héritage culturel de la langue maternelle.

Différence des moyennes d'âge par classe

Dans certains milieux aux Comores, notamment dans les milieux ruraux, les enfants ne sont pas systématiquement scolarisés dès leur plus jeune âge. Ainsi, il m'est arrivé de rencontrer dans certaines classes une variabilité des âges. En comparant les moyennes d'âge par classe entre la Métropole et la Grande Comore, les résultats suivants ont été observés :

- En PSM, la moyenne d'âge métropolitaine est de 3,3 et de 3,65 aux Comores soit une différence de 0,35.
- En MSM, la moyenne d'âge métropolitaine est de 4,3 et de 4,4 aux Comores soit une différence de 0,1.
- En GSM, la moyenne d'âge métropolitaine est de 5,3 et de 6,2 aux Comores soit une différence de 0,9.
- En CP, la moyenne d'âge métropolitaine est de 6,3 et de 6,7 aux Comores soit une différence de 0,4.
- En CE1, la moyenne d'âge métropolitaine est de 7,3 et de 8,0 soit une différence de 0,7.

- En CE2, la moyenne d'âge métropolitaine est de 8,3 et de 9 aux Comores soit une différence de 0,7.
- En CM1, la moyenne d'âge métropolitaine est de 9,4 et de 10,2 aux Comores soit une différence de 0,8.
- En CM2, la moyenne d'âge métropolitaine est de 10,3 et de 11,8 aux Comores soit une différence de 1,5.

Les moyennes d'âge sont plus ou moins différentes dans les classes de GSM, CE1, CE2, CM1 et CM2.

Le développement du langage se définit selon des âges ou tranche d'âge et non selon un niveau scolaire (Abdelilah-Bauer, 2015). Ainsi, les différences d'âges par classe peuvent expliquer les différences de performances non significatives entre classe supérieure et inférieure.

Dates des passations

Les passations aux Comores ont été réalisées entre le mois de Juin et Juillet, soit en fin d'année scolaire, tandis que les étalonnages réunionnais et métropolitain ont été réalisés en début d'année scolaire. Par conséquent, comme le propose Khomsi (2001), il faut en tenir compte dans l'interprétation des résultats en comparant le profil des enfants à ceux de la classe inférieure ou supérieure. Dans le cas présent, il aurait été conseillé de comparer les résultats obtenus à ceux de la classe supérieure. Cependant, les différences entre les moyennes intra-classe étant déjà très significatives, cette comparaison aurait apporté des résultats plus en-deçà comparé aux moyennes métropolitaines et réunionnaises.

Taille des échantillons

L'échantillon comorien, comprenant 132 sujets, est beaucoup plus faible que l'échantillon métropolitain qui compte 970 sujets et l'échantillon réunionnais qui en compte 441. L'étude statistique des données a donc été interprétée avec une certaine réserve, en tenant compte de ces différences de taille d'échantillon.

Batterie ELO

La batterie ELO comprend certains biais dont il faut tenir compte. Tout d'abord, cette batterie n'évalue pas les capacités métaphonologiques dans leur ensemble (Khomsi, 2001). Une épreuve de répétition de non-mots apporterait des éléments supplémentaires. En particulier dans le cas des enfants bilingues puisque ces derniers auraient des résultats plus faibles que leurs pairs monolingues sans trouble du langage spécifique mais similaires à

leurs pairs monolingues avec trouble spécifique du langage lors de la répétition de mots de moins de quatre syllabes (Laloi, Baker, Jong et Le Normand, 2012) .

De plus, l'aspect pragmatique et la communication non verbale ne sont pas évalués dans cette batterie. Alors que, l'acquisition d'une seconde langue c'est aussi l'apprentissage d'une pratique culturelle différente, soit d'une autre manière de vivre, de parler, d'entrer en relation avec autrui et de percevoir le monde. Une épreuve de ce type aurait pu apporter des éléments supplémentaires dans la comparaison des trois échantillons (Guhn, Milbrath et Hertzman, 2016).

La langue est par définition un fait social, dépendant de l'environnement. Seulement, les items de l'ELO ne sont pas adaptés à la réalité culturelle et linguistique des enfants comoriens (Kroll et McClain, 2013 ; Walker, 2000, 2015). En effet, « La construction des épreuves [...] doit tenir compte de la fréquence d'exposition aux mots de la langue, en lien avec les aspects culturels de cette langue. » (Sanson, 2012). Dans le cas de l'ELO, de nombreux items tels que « lapin », « cochon », « microscope », « pingouin », « aquarium », « poireau », « téléphérique » ou bien encore « lavabo » ne sont pas fréquents dans l'environnement des enfants comoriens et ont été souvent échoués.

Problèmes logistiques

Notre échantillon devait compter plus de sujets, soit au total environ 160 enfants. De nombreux obstacles d'organisation ont été rencontrés. Tout d'abord, la période des passations s'est déroulée pendant le ramadan, ce qui a engendré de nombreuses annulations. Les journées scolaires étaient raccourcies et ne m'ont permis de voir les enfants que durant des demi-journées. De plus, dans certaines écoles publiques toutes les classes n'étaient pas présentes toute la journée. Certaines étaient présentes le matin et d'autres l'après-midi uniquement. L'aménagement des passations devait donc s'adapter à cette organisation. La tournée dans les différents villes et villages devait s'étendre à des villages plus reculés mais l'état des routes, le ramadan et la fin de l'année scolaire en Juillet ont été un obstacle à ces déplacements.

3.3 Intérêts de l'étude et perspectives pour l'exercice de l'orthophonie

Cette étude a permis de dégager plusieurs aspects spécifiques à prendre en compte lors de l'évaluation du langage chez l'enfant bilingue. La vérification de nos hypothèses vient confirmer l'impact spécifique du contexte linguistique sur les compétences langagières des enfants bilingues. Un étalonnage effectué sur une population monolingue ne peut pas être utilisée sur une population bilingue car les performances diffèrent significativement. Par

ailleurs, deux pays bilingues possèdent chacun leurs spécificités. Tout d'abord, la langue maternelle diffère mais également l'histoire du pays et les facteurs socio-culturels, socio-économiques et géopolitiques. En effet, même si la langue seconde est la même, tous ces facteurs entrent en jeu dans l'acquisition de cette dernière. A fortiori, ces facteurs influencent les compétences langagières de l'enfant dans ses deux langues. L'adaptation des outils d'évaluation spécifique à chaque contexte linguistique semble nécessaire dans la prise en charge orthophonique. Cette adaptation doit comprendre : une anamnèse plus précise pouvant se composer d'un questionnaire parental, le changement des normes quantitatives (moyenne, médiane, percentile...), et/ ou le changement des items des épreuves.

Sur le terrain, bien que l'évaluation des compétences linguistiques dans les deux langues soit préconisée (Boerma et Blom, 2017), ce type d'évaluation est la plus difficile à mettre en œuvre par les orthophonistes. Ainsi, la proposition de matériels adaptés paraît être la meilleure solution pour répondre aux problématiques d'évaluation du langage de l'individu bilingue. Ce type de matériel permettra aux orthophonistes de poser des diagnostics plus fiables et de répondre aux recommandations de la Haute Autorité de Santé. Il induira la mise en place d'un projet thérapeutique plus ciblé et plus adapté à l'enfant et son environnement.

Conclusion

De nombreux facteurs participent à la construction de l'individu. Certains facteurs diffèrent en fonction du milieu dans lequel grandit l'enfant. Il s'agit des facteurs socio-économiques, culturels, socio-politiques familiaux et idéologiques. L'influence du niveau d'études de la mère sur le langage de l'enfant a été prouvée. Mais il reste encore à prouver scientifiquement l'influence distinctive des autres facteurs sur le développement du langage de l'enfant. Le développement du langage s'insère dans cette construction individuelle. Toutefois, chez un enfant bilingue, les étapes du développement du langage se font à un rythme différent de chez l'enfant monolingue. Jusque-là, les études antérieures ont démontré l'impact de cette spécificité sur l'évaluation orthophonique du langage oral chez l'enfant bilingue. Notre étude est une plus-value dans cette démonstration par la comparaison entre Métropole et Comores. Elle a pu mettre également en avant l'influence particulière des facteurs linguistique, socio-politique et culturel sur les compétences langagières présentes chez l'enfant bilingue. La comparaison entre La Réunion et les Comores a permis dans ce cas précis de démontrer des différences significatives dans l'acquisition de la langue française. Ces deux îles, milieux bilingues et francophones,

possèdent des langues maternelles distinctes et des milieux environnementaux, culturels et politiques dissemblables. Par conséquent, l'évaluation du langage oral chez l'enfant bilingue ne doit pas se suffire à différencier simplement population monolingue de population bilingue. Il est important de considérer tous les facteurs interagissant dans la dynamique développementale langagière de l'enfant. Ainsi, l'adaptation des outils d'évaluation du langage doit se faire par une anamnèse plus détaillée, un étalonnage spécifique à chaque population, et une prise de connaissance du contexte environnemental spécifique de chaque individu.

Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues*. Paris : La découverte.
- Ben Ali, D. (2014, novembre). *Les fondements de la nation comorienne aux origines du peuple comorien*. Communication présentée à la conférence de la société comorienne des sciences, des lettres et des arts, Moroni. Repéré à : <http://www.damirbenali.com>
- Ben Ali, D. (2015). *Le peuple comorien à travers les millénaires*. Moroni : Wanantsi wachicomor.
- Berteaux, P. (2007). Influence de l'acculturation sur les processus de traitement catégoriel chez l'enfant : étude comparative en Grande Comore, à Mayotte et à La Réunion, 397.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(01), 3. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Bialystok, E., et Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 19-23. <https://doi.org/10.1177/0963721409358571>
- Bialystok, E., et Werker, J. F. (2017). Editorial: The systematic effects of bilingualism on children's development. *Developmental Science*, 20(1), e12535. <https://doi.org/10.1111/desc.12535>
- Boerma, T., & Blom, E. (2017). Assessment of bilingual children: What if testing both languages is not possible? *Journal of Communication Disorders*, 66, 65-76. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.04.001>
- Bühmann D. et Trudell B. (2008). *La langue maternelle, ça compte ! La langue locale, clé d'un apprentissage efficace*. Paris : UNESCO.
- Chamanga, M. A., et Gueunier, N. J. (1977). Recherches sur l'instrumentalisation du comorien : problèmes d'adaptation lexicale (d'après la version comorienne de la loi du 23 novembre 1974) (Instrumenting Comorian: Problems of Lexical Adaptation). *Cahiers d'études africaines*, 213–239.
- Chamanga, M.A. (2015). *Initiation à la grammaire comorienne : Le shingazidja*. Moroni : coelacanthé.
- Chimbutane, F. (2011). *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Bristol ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Coquet, F. (dir.) (2007). Le bilan de langage oral de l'enfant de moins de 6ans. *Rééducation orthophonique*, (231).

- Crinion, J., Turner, R., Grogan, A., Hanakawa, T., Noppeney, U., Devlin, J.T.,...
- Price, C.J (2006). Language control in the bilingual brain. *Science, New Series*, 312(5779), 1537-1540.
- Diamond, J. (2010). The benefits of multilingualism. *Science*, 330(6002), 332–333.
- Ellis, C., Thierry, G., Vaughan-Evans, A., & Jones, M. W. (2018). Languages flex cultural thinking. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(02), 219-227. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000190>
- Ferguson, C.A (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Gatignol, P. et Topouzkhianian S. (dir.) (2012). *Bilinguisme et biculture : nouveaux défis ?* Paris : Ortho Edition, 587p.
- Gendrier, F., Alessio, M. et Munitoke V. (2011). *Culture et recherche*, 125 (s. d.). Paris : Ministère de la culture.
- Grosjean, F. (2006). The bilingual is not two monolinguals in one person. *World Englishes : Critical concepts in linguistics*, 4, 202–213.
- Guhn, M., Milbrath, C., & Hertzman, C. (2016). Associations between child home language, gender, bilingualism and school readiness: A population-based study. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 95-110. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.11.003>
- Hamers, J. F. (1988). Un modèle socio-psychologique du développement bilingue. *Langage et société*, 43(1), 91-102. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1988.3003>
- Hamers, J. F. (1990). Le développement langagier de l'enfant bilingue. *Bulletin du Centre d'étude des plurilinguismes*, 11(1), 1-34. <https://doi.org/10.3406/bcepl.1990.912>
- HAS (2001). *L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans : Recommandations pour la pratique clinique*. Paris : ANAES.
- Jacquesson, F. (1999). L'évolution des langues dépend-elle de la densité des locuteurs ? Etudes finno-ougriennes. *Presses de l'Inalco*, 27-34.
- Kałamała, P., Drożdżowicz, A., Szewczyk, J., Marzecová, A., & Wodniecka, Z. (2018). Task strategy may contribute to performance differences between monolinguals and bilinguals in cognitive control tasks: ERP evidence. *Journal of Neurolinguistics*, 46, 78-92. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2017.12.013>
- Khomsi, A. (2001). *ELO: Evaluation du langage oral*. Paris : ECPA, 75 p.
- Kroll, J.F et McClain R. (2013) What bilinguals tell us about culture, cognition, and language. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 110 (28), 11219-11220.

- Mohamed-Soyir Bajrafil, K. (2017). *La morphologie du nom : cas du shingazidja (ou grand comorien)*. Moroni : Komédit.
- Pino Escobar, G., Kalashnikova, M., & Escudero, P. (2018). Vocabulary matters! The relationship between verbal fluency and measures of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 170, 177-189. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.01.012>
- Poarch, G. J., & Bialystok, E. (2015). Bilingualism as a model for multitasking. *Developmental Review*, 35, 113-124. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.003>
- Purić, D., Vuksanović, J., & Chondrogianni, V. (2017). Cognitive advantages of immersion education after 1 year: Effects of amount of exposure. *Journal of Experimental Child Psychology*, 159, 296-309. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.02.011>
- Rakotomalala, L. et Moro, M.R. (2015). Bilinguisme et parcours langagier des enfants de migrants. *Connaissances surdités*, 52, 7-14.
- Singh, L., Poh, F. L. S., & Fu, C. S. L. (2016). Limits on Monolingualism? A Comparison of Monolingual and Bilingual Infants' Abilities to Integrate Lexical Tone in Novel Word Learning. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00667>
- Singh, L., Loh, D., & Xiao, N. G. (2017). Bilingual Infants Demonstrate Perceptual Flexibility in Phoneme Discrimination but Perceptual Constraint in Face Discrimination. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01563>
- Taglioni, F. (2003). Les espaces francophones du bassin indioocéanique en quête de coopération régionale. *Travaux & documents*, (20), 213–237.
- Valdman, A. (1978). *Le Créole: structure, statut et origine*. Paris: Klincksieck.
- Walker, I. (2000). Réflexion sur l'histoire du peuplement de la Grande Comore. *Ya Mkobe*, 6-7, 19-23.
- Walker, I. (2015). *Comores : guide culturel*. Moroni : Komédit.

Annexes

Annexe A : Questionnaire de pré-évaluation.

QUESTIONNAIRE

Date :

Sexe :

Latéralité :

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

Age :

Classe :

Lieu de Naissance :

Lieu de résidence :

Fratrie :

Profession de la mère :

Profession du père :

Télévision à la maison : Oui Non

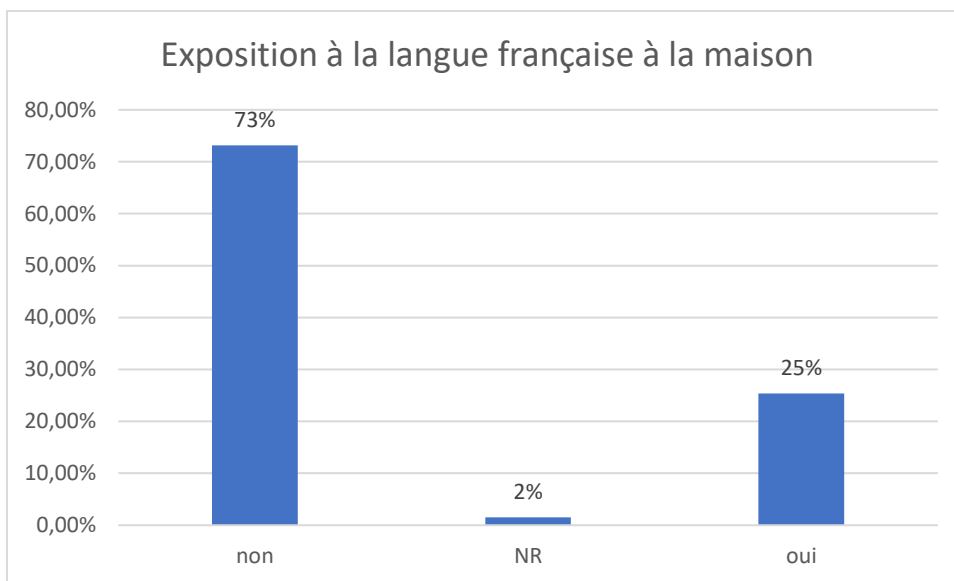
Fréquentation de l'école coranique : 0. Jamais
1. Environ 1 fois par semaine
2. 2 à 3 fois par semaine
3. Plus de 3 fois par semaine

Langue(s) parlée(s) à la maison :

Correction visuelle : Oui Non

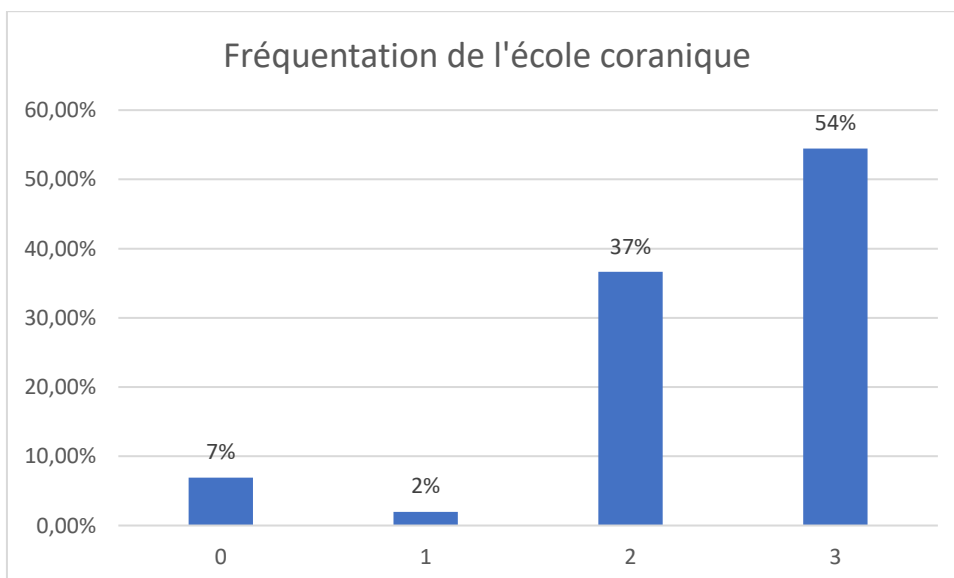
Annexe B : Graphiques descriptifs de l'échantillon grand comorien.

Graphique 1 : Fréquence d'exposition à la langue française à la maison.



NR= Non renseigné

Graphique 2 : Fréquence de fréquentation de l'école coranique.



0=Jamais ; 1= 1 fois par semaine ; 2= 2 à 3 fois par semaine ; 3= Plus de 3 fois par semaine

Annexe C : Courrier à l'attention de l'inspecteur général de l'Education Nationale comorienne.

Mlle Oreda BOINA

A M Sad Houssen Said Abdou Nour,
*l'Inspecteur Général de
L'Education Nationale,*

M, *le directeur*,

Etudiante en Master 1 d'orthophonie, au sein du Département Universitaire d'Enseignement et de Formation en Orthophonie, Université Pierre et Marie Curie Paris VI, je participe actuellement à l'élaboration et à l'adaptation du nouvel étalonnage comorien de la batterie d'évaluation du Langage Oral de A.Khomsi.

A Tahiti, en Nouvelle-Calédonie, ainsi qu'à l'île de la Réunion, les normes étalonnées de la batterie du Langage Oral A.Khomsi ont été réadaptées aux populations locales. Ces études ont montré la pertinence d'adapter les normes établies à des populations bilingues. La réalité linguistique étant différente selon les pays, proposer du matériel adapté d'évaluation des troubles du langage semble primordial afin de diagnostiquer au mieux ces enfants. Les bilans étalonnés sur une population monolingue métropolitaine représentent de loin la réalité linguistique et culturelle présente sur l'île de la Grande Comore. Cette dernière étant une ancienne colonie française qui possède le français comme langue administrative mais le comorien comme langue nationale, voit ses enfants grandir et évoluer dans un environnement bilingue à l'âge scolaire pour certains voire dès l'âge pré-scolaire pour d'autres. Cette dimension de bilinguisme est un élément essentiel à prendre en compte lors de l'évaluation des troubles du langage. Cette évaluation standardisée permettrait par la suite de diagnostiquer ces enfants au mieux afin de pouvoir les aider.

Je vous demande alors l'autorisation d'évaluer les compétences langagières de certains enfants dans le cadre de l'école, de la classe de petite section de maternelle au CM2. Ces évaluations (d'une durée de 40 minutes et avec accord parental) nous permettront d'établir les nouvelles normes, adaptées à la population comorienne, de l'évaluation du Langage Oral de A.Khomsi. D'une durée d'une heure maximum, l'examen est individuel et anonyme selon les recommandations de la Commission Nationale Informatique et Liberté. Les résultats sont confidentiels.

Je vous prie d'agréer, M, *le directeur*, l'expression de mes sentiments respectueux.

ANNEE SCOLAIRE 2016-2017

Madame, Monsieur,

Une étude est actuellement en cours pour réviser les normes d'un outil d'évaluation aux troubles du langage oral. Pour cette étude, il est nécessaire d'examiner un certain nombre d'enfants qui se développent normalement sur des épreuves de répétition de mots, de lexique et de syntaxe. Les orthophonistes ont en effet besoin de se référer à des normes précises et représentatives de la population locale lors de leurs évaluations pour ainsi décider des meilleurs moyens de rééduquer les patients. Dans une même école, les enfants sont choisis en fonction de leur sexe et de leur classe, pour que ce petit échantillon de référence corresponde à la répartition nationale.

Je vous demande l'autorisation d'examiner les compétences de votre enfant dans le cadre de l'école. D'une durée d'une heure maximum, l'examen est individuel et anonyme selon les recommandations de la Commission Nationale Informatique et Liberté. Les résultats sont confidentiels.

En acceptant que votre enfant participe à cette recherche, vous nous apportez une précieuse collaboration dont nous vous remercions par avance.

Je vous serais très reconnaissante de bien vouloir signer l'autorisation jointe à cette lettre et de la remettre à l'enseignant de votre enfant.

Je vous remercie pour votre coopération et vous prie de croire, Madame, Monsieur, en l'assurance de mon dévouement.

Oréda BOINA
Etudiante en Orthophonie

✕-----

J'autorise Je n'autorise pas (cocher la case choisie) mon enfant :

(nom).....

(prénom).....

à participer à l'étude proposée prochainement par Melle BOINA

Fait à, le

SIGNATURE :