



HAL
open science

Évaluer en deux langues des élèves de grande section de maternelle à la Réunion. Impact du contexte sociolinguistique

Evelyne Adelin

► To cite this version:

Evelyne Adelin. Évaluer en deux langues des élèves de grande section de maternelle à la Réunion. Impact du contexte sociolinguistique. *Glottopol: Revue de sociolinguistique en ligne*, 2013, Les langues des apprenants dans les systèmes éducatifs post-coloniaux, 22, pp.8-46. hal-00906844

HAL Id: hal-00906844

<https://hal.science/hal-00906844>

Submitted on 3 Dec 2021

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.



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 22 – juillet 2013

*Les langues des apprenants dans les
systèmes éducatifs post-coloniaux*

Numéro dirigé par Bruno Maurer

SOMMAIRE

Bruno Maurer : *Présentation.*

Evelyne Adelin : *Évaluer en deux langues des élèves de grande section de maternelle à la Réunion. Impact du contexte sociolinguistique.*

Emmanuel Bruno Jean-François et Yesha Mahadeo-Doorgakant : *Vers une prise en compte de la compétence translinguistique des apprenants dans le système éducatif mauricien.*

Sandra Colly-Durand : *Les enjeux pédagogiques et culturels d'une langue qui se constitue dans l'ombre d'un canon : le cas de la Jamaïque.*

Farida Sahli : *Les apprenants algériens et leurs langues dans le système éducatif postcolonial.*

Pépin Faye : *Les langues nationales dans le système éducatif formel au Sénégal : état des lieux et perspectives.*

Louis Martin Onguéné Essono : *Conceptualisation, construction et structuration de l'espace en L2 par des apprenants bilingues du CE2 du Cameroun : analyse écologique et propositions méthodologiques.*

Aminata Diop : *Les langues d'enseignement dans le système éducatif du Tchad.*

Muriel Nicot-Guillourel : *Apprentissage de la lecture et bilinguisme scolaire à Madagascar : quelle compréhension des textes à l'école primaire ?*

Sophie Babault : *Les manuels bilingues, outils pour un partenariat efficace entre les langues d'enseignement ?*

Gervais Salabert : *Pour une politique plurilingue au Vanuatu.*

Comptes rendus

Emilie Lebreton : *L'église Isabelle, Garric Nathalie (éds), 2012, Discours d'experts et d'expertise, Peter Lang, Berne, 226 pages. ISBN 978-3-0343-1225-7.*

Fabienne Leconte : *Salaiin Marie, 2013, Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle Calédonie. Expériences contemporaines, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 303 pages. ISBN : 978-2-7535-2165.*

Clara Mortamet : *Boyer Henri, Penner Hedy (dirs.), 2012, Le Paraguay bilingue – El Paraguay bilingüe, L'Harmattan, collection Sociolinguistique, Paris, 275 pages. ISBN 978-2-336-00637-6.*

ÉVALUER EN DEUX LANGUES DES ÉLÈVES DE GRANDE SECTION DE MATERNELLE À LA RÉUNION. IMPACT DU CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE

Evelyne Adelin

Université de la Réunion, laboratoire LCF

Le décalage entre la langue de l'école, le français, et la langue de la maison, le créole, est considéré à la Réunion comme un facteur aggravant des difficultés scolaires que rencontrent de nombreux élèves, dès les débuts de leur scolarisation. Il semblerait que pour devenir notamment de bons lecteurs, beaucoup d'entre eux ne disposent pas de compétences suffisantes en tant que locuteurs de la langue française (Boyer, 1990). En comptant les récentes propositions didactiques de l'« *approche varilingue* » (Wharton, 2005) et la « *pédagogie de la variation* » (Prudent, 2005), les travaux traitant du sujet s'accordent sur la nécessité d'intégrer, directement ou indirectement, dès la maternelle, les compétences acquises par les élèves en créole, considéré comme leur L1, pour composer une stratégie d'enseignement du français, qualifié de L2. Depuis peu, les politiques éducatives officiellement affichées par l'académie laissent entendre également à leur tour, de manière plus ou moins floue, la nécessité de prendre en compte le créole.

Cette optique est certes louable si l'on se réfère à des travaux de didacticiens et de psycholinguistes sur les formes « fortes » d'enseignement en contexte bilingue, respectant un développement harmonieux de l'enfant (Baker, 1996 ; Hamers et Blanc, 1983). Apparaissent cependant deux questions centrales qui devraient être soulevées, mais qui jusqu'à présent n'ont guère été posées :

1. Quelle est la qualité du créole parlé par les enfants « créolophones » d'aujourd'hui ?
2. Ces petits écoliers réunionnais, et notamment ceux qui rencontrent des difficultés en français, maîtrisent-ils (encore ?) vraiment le créole ?

Plusieurs éléments nous ont amenée à penser qu'en réponse à cette dernière question le doute est permis, ou du moins que le postulat « créole L1 » est à nuancer :

- l'analyse des récents travaux de sociolinguistique ayant trait aux contacts de langues à la Réunion, qui décrivent l'expansion de l'usage des mélanges entre créole et français dans la communauté réunionnaise (*cf. infra*) ;
- la prise en compte des remarques d'enseignants locaux du premier degré sur les lacunes linguistiques des jeunes élèves non seulement en français, mais selon eux, également en créole, exprimées lors d'un colloque réunissant praticiens et chercheurs, à l'université de la Réunion, en 2003 ;

- la considération des résultats de sondages déclarant une augmentation de la transmission du français par les mères réunionnaises (Chevallier et Lallement, 2000).

Si une simple promenade, à l'écoute des conversations quotidiennes et spontanées des Réunionnais, toutes générations confondues, peut confirmer la présence manifeste du créole dans les rues de n'importe quelle ville de l'île, la donne en matière de pratiques langagières s'avère en réalité plus complexe et oblige à revoir l'attribution massive de l'étiquette homogénéisante « créolophones » aux petits écoliers réunionnais. Ces pratiques interrogent notamment les latitudes et portées des pistes didactiques actuelles qui entendent s'appuyer sur les compétences des enfants en créole pour composer un enseignement/apprentissage de la langue française plus sensible aux spécificités locales. La nécessité et l'urgence de disposer de points de repères concrets concernant le degré de maîtrise effective actuelle des deux codes en question par les élèves s'imposent davantage.

Comment, en effet, prétendre pouvoir exploiter les acquis dans une langue (*a priori* L1- créole) pour mieux s'approprier l'autre (*a priori* L2- français), sans avoir pris la pleine mesure du degré de maîtrise des deux langues impliquées, du point de vue des compétences communicatives certes, mais également et plus spécifiquement des compétences linguistiques ? La question mérite d'ailleurs d'autant plus d'être posée que les élèves peuvent aisément faire illusion, en compréhension comme en production, quant à leur réelle maîtrise linguistique du français, du fait que les langues concernées sont génétiquement et structurellement proches (le créole réunionnais étant issu du français (Chaudenson, 2003)).

Si des travaux ont été entamés concernant les compétences communicatives des écoliers en maternelle (Fioux et Marimoutou, 1999), l'analyse des « évaluations » locales menées jusque là (Adelin, 2008) révèle en fait que les didacticiens ne disposent d'aucun bilan relativement détaillé des acquis linguistiques actuels des enfants réunionnais, en français oral, avant le passage au français écrit. Pourtant, les trois années de scolarisation en maternelle sont explicitement axées sur l'acquisition des bases orales, notamment syntaxiques et lexicales, de ce code. Parallèlement, sur fond de sondages et d'enquêtes, à fiabilité incertaine, sur les pratiques langagières, on pose – mais on *suppose* surtout – que les enfants sont massivement créolophones, comme en témoignent les amplitudes notables des taux d'estimations du nombre d'enfants créolophones à l'entrée en maternelle. Ainsi, selon un Avis Officiel présenté par Reux en 2000, par exemple, jusqu'à 95 % des enfants seraient créolophones à la Réunion (Reux, 2000 : 28). Pourtant, à peine trois à quatre ans auparavant, deux enquêtes dirigées par Fioux et datant de 1996 et 1997, avançaient un taux plus bas de 35 %. Selon cette dernière (2005 : 437), « près de 60 % des enfants scolarisés pour la première fois, à trois ans, ne parlent pas la langue de l'institution (le français) mais le créole (langue minorée) ». De façon tout aussi déconcertante, eu égard aux enjeux scolaires, il apparaît qu'on ne dispose pas non plus d'outils d'évaluation ni de normes de référence pensés pour la situation locale, donc adaptés pour le recueil et l'analyse des compétences linguistiques orales auprès de jeunes enfants, alors qu'on se trouve dans une ancienne colonie française présentant une situation de contacts oraux de langues proches (cf. partie 1) à laquelle on attribue les difficultés scolaires des enfants. Sur quelle base peut-on alors s'appuyer pour affirmer que les élèves réunionnais d'aujourd'hui, qu'on qualifie en masse de « créolophones », possèdent de solides compétences langagières et linguistiques en créole et des lacunes en français, lorsqu'ils sont engagés dans le processus d'apprentissage systématique de la lecture ?

Cet article s'appuie sur une partie des résultats d'une recherche doctorale que nous avons menée entre 2003 et 2008 (Adelin, 2008). Ses préoccupations prennent de fait place dans un travail plus large qui repose sur les questionnements et les constats que nous venons d'aborder. L'objectif de notre recherche, mêlant investigations théoriques et investigations de terrain, a été de poser les prolégomènes d'une évaluation bilan, linguistique, comparée, en

créole et en français, dont les soubassements méthodologiques sont explicités, argumentés, mais aussi actualisés pour un public d'apprenants en fin de grande section de maternelle à la Réunion. Plus précisément, il s'agissait concrètement, dans une enquête approfondie aux côtés et avec l'aide d'enfants réunionnais de grande section, d'élaborer un référentiel d'évaluation opérationnel, établissant des critères d'évaluation, des normes de références et des épreuves pré-testées. Le but de ce travail de recherche appliquée était de doter les didacticiens des langues, œuvrant pour et auprès de petits écoliers réunionnais, d'un outil suffisamment fin pour permettre d'enrichir la réflexion sur les stratégies d'enseignement/apprentissage du français, « éventuellement » à partir des acquis de ces élèves en créole¹.

Notre focalisation sur l'étape de « référentialisation » (Figari, 1994), qui bien que se situant en amont de l'acte d'évaluer fait partie intégrante du processus d'évaluation, s'accorde avec notre intention première qui vise la construction d'une évaluation qui fasse sens. Suivant notamment Hadji (1993), Lecointe (1997), Bonniol et Vial (1997) ou encore Ardoino et Berger (1989) dans leurs remises en cause de la technicité de la docimologie à la recherche d'une objectivité illusoire, nous entreprenons comme eux, de déplacer la priorité de la justesse des résultats vers la logique et la transparence d'un processus objectivisé et contextualisé, amenant à des résultats pertinents qu'on peut comprendre, situer, relativiser en fonction d'une grille de lecture transparente et des intentions qui la sous-tendent. C'est ainsi que, en choisissant une démarche qualitative, nous avons pu notamment mesurer le potentiel, mais également les bornes et les contraintes procédurales concrètes d'une évaluation orale de jeunes enfants, en deux langues intimement apparentées, dans un milieu « bilingue » empreint de fortes représentations diglossiques et marqué par une école post-coloniale ignorant les spécificités (socio)linguistiques de son terrain.

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons précisément rendre compte des répercussions des paramètres sociolinguistiques sur la méthodologie du recueil d'indicateurs linguistiques en créole et en français. Notre hypothèse de travail est qu'une approche évaluative par tâches langagières, à la recherche de sens, ne peut neutraliser les facteurs contextuels et l'arrière-plan diglossique inhérent aux anciennes colonies françaises que sont les départements d'outre-mer. Dans cette optique, nous nous positionnons à rebours des évaluations linguistiques institutionnelles locales (évaluations de circonscription, évaluations académiques), mais également des travaux de recherche en didactique qui reposent sur des évaluations linguistiques en français et/ou en créole (ex : Fioux (2005) à la Réunion, Genelot *et al.* (2005) à la Martinique).

Notre article se scinde en quatre parties. Dans la première, nous décrivons les caractéristiques sociolinguistiques de la Réunion, afin de mieux visualiser les enjeux de l'évaluation linguistique pour la didactique des langues. Nous montrons ensuite la pertinence des évaluations symétriques en contexte bilingue et la nécessaire attention à accorder aux phases d'élaboration et de passation des épreuves. Le protocole méthodologique de notre travail de terrain est présenté dans une troisième partie. Toute la dernière partie, enfin, est consacrée aux spécificités contextuelles que nous avons relevées lors de nos investigations, menées de 2003 à 2008, auprès d'une centaine d'élèves de grande section de maternelle, principalement au sein d'écoles situées dans une commune de l'Est de l'île de la Réunion. Si nous nous appuyons sur des exemples de la référentialisation que nous avons menée, les remarques que nous effectuons nous paraissent également pouvoir servir, de manière plus large, à toute activité de recueil de données orales dans des contextes assimilés, qu'elle relève

¹ Cet outil, axé sur l'évaluation des compétences morphosyntaxiques, se conçoit comme devant faire partie d'une batterie de référentiels à construire, portant sur d'autres composantes du langage, linguistique (lexique, phonétique), sociolinguistique et pragmatique, entendues comme constituantes de « la compétence à communiquer langagièrement » (Conseil de l'Europe, 2001 :17).

du fait de chercheurs de terrain, ou de praticiens sensibles aux relations qu'entretiennent leurs témoins avec les langues en question, et à celles qui lient ces dernières entre elles.

Esquisse sociolinguistique de la Réunion : des pratiques évolutives mais des représentations toujours majoritairement marquées

La réalité « bilingue » du contexte réunionnais distingue pratiques et représentations.

Malgré une décrispation récente, les représentations linguistiques des locuteurs répondent encore dans l'ensemble au sous-bassement bipartite des sociétés diglossiques posé depuis Ferguson, en 1959 : se font face une langue haute, le français, portée aux nues et fortement normée, et une langue basse, le créole, stigmatisée et pas encore standardisée. En effet, le passé esclavagiste et colonialiste sur lequel s'est construit le profil langagier de cette île située à 10 000 km de sa métropole, nourrit encore un certain mépris plus ou moins latent de la langue créole, celle des anciens esclaves et plus largement des indigents, et une certaine méfiance vis-à-vis des tentatives de valorisation, considérées comme imprégnées de relents indépendantistes. Au contraire, le français, depuis toujours langue du maître, langue officielle et également médium d'enseignement du pré-élémentaire au secondaire, est intégré comme la langue de la réussite socioprofessionnelle et vivement arboré comme un écusson témoignant de l'affiliation sans faille à la métropole. Ce dénigrement et ce plébiscite linguistiques, d'une et d'autre part, plus ou moins teintés d'attitudes ambivalentes, se transmettent de générations en générations, au sein même des familles réunionnaises (Souprayen-Cavery, 2007 ; Rapanoël, 2007). Ils se fortifient par ailleurs tout au long du cursus scolaire où le créole demeure globalement honni, certes non plus « officiellement » depuis peu (Adelin et Eyquem-Lebon, 2009), mais dans les pratiques pédagogiques et l'approche didactique, où un enseignement classique monolingue du français « langue maternelle », calqué sur le modèle métropolitain, est appliqué.

Pour autant, les clichés fergusoniens sur une bipartition rigide des langues selon les fonctions publiques/informelles qui leur sont dévolues ne s'appliquent pas à la lettre sur l'île. Certes, la prégnance du français est bien encore manifeste dans l'espace public formel (audiovisuel, école, administratif, église). Néanmoins, on peut voir que les fonctions des langues se perméabilisent doucement. Désormais, le créole a par exemple un accès officiel à l'école, sous statut de matière optionnelle. On peut également l'entendre à la télévision, lors d'un journal télévisé hebdomadaire. Parallèlement, le français s'immisce dans la sphère privée, notamment par le biais de la télévision, démocratisée, et du fait que, comme en Martinique (March, 1996), des mères cherchent à le transmettre à leurs enfants.

En outre, si les locuteurs parlent toujours de « créole » et de « français », les pratiques langagières de la communauté réunionnaises se décrivent de moins en moins comme binaires mais davantage comme plurielles. Elles s'inscrivent dans un « macro-système langagier » dynamique (Prudent et Mérida, 1984), au sein duquel, le créole réunionnais et le français, tout aussi vivaces, se mêlent de manière quotidienne dans les discours des locuteurs jeunes et moins jeunes de toute la communauté. Dépassant les thèses continuistes des années 70 (Carayol et Chaudenson, 1978), situant de part et d'autre d'une échelle implicationnelle les variétés de créole les plus éloignées du français (basilecte) et les plus proches du français (acrolecte), les études récentes montrent en effet, avant tout, la réalité de pratiques « bilingues » hétérogènes, à côté de l'emploi du créole et du français. Celles-ci, se jouant des carcans des « variétés », se ponctuent de mariages interlinguistiques féconds et plus ou moins imprévisibles (*cf.* par exemple Simonin, 2002 ; Ledegen, 2003 ; Eyquem-Lebon, 2007 ; Adelin 2008).

Ces phénomènes de mélanges, que Prudent et Mérida (1984) avaient également relevés sur les terres créolo-francophones des DOM antillais et qu'ils qualifient d'*interlecte*, recouvrent les pratiques qui ont cours dans d'autres communautés bilingues. Ils se singularisent néanmoins par la nature des mélanges. Bien qu'indépendants, les créoles à base française et le français se caractérisent en effet par une proximité structurelle très importante sur les plans lexical, syntaxique et phonétique (Adelin et Eyquem, 2010).

Exemples réunionnais :

Des lexèmes, des structures (soulignés ci-dessous) sont phonologiquement communs aux deux langues² :

papa/papa, vélo/vélo, soleil/soley, tomate/tomat,

je vois mon tonton - mi vwa mon tonton

elle a mangé - èl la manjé

Parallèlement, s'entendent également des différences plus ou moins fines :

elle a mangé une pomme - èl la manj inn pom

je vois ma tante - mi vwa ma/mon matant

je monte sur la chaise - mi mont su(r) la/le/lo shèz

Cette proximité s'explique par les liens intimes que les deux langues entretiennent, depuis les débuts de la colonisation de l'île, où la koïné à base de variétés d'oïl des colons français du XVII^{ème} siècle a donné naissance au créole (Chaudenson, 2003).

À l'école, où aucune pédagogie spécifique à la situation sociolinguistique locale n'est appliquée, cette proximité linguistique et ces mélanges qui ont cours au sein de la société ne sont pas sans conséquences au niveau de la capacité des enfants à acquérir le médium d'enseignement. En réalité, ajoutée aux problèmes socio-économiques que connaissent beaucoup de familles réunionnaises, l'application d'une didactique du français langue maternelle en classe, neutralisant les différences sociolinguistiques pourtant très marquées par rapport à la métropole, ne manque pas de générer, dès la maternelle, des difficultés dans la maîtrise du français oral pour un grand nombre d'élèves (entravant, dès lors, leur apprentissage de la lecture dans ce même code et par là-même, toute la suite de leur scolarité).

La pertinence d'une évaluation symétrique et linguistique des compétences langagières

Cette dissonance entre école et réalités sociolinguistiques se manifeste notamment en matière d'évaluation institutionnelle. Les difficultés linguistiques des élèves y sont jaugées et interprétées uniquement à l'aune du français, et par rapport à des critères inadaptés à la situation locale.

Ainsi, les évaluations académiques mises en place à la Réunion depuis 2007, et qui concernent notamment la grande section de maternelle, s'avèrent-elles inopérantes pour cerner les problèmes des élèves, d'ordre linguistique avant d'être pragmatique. Il est vrai que la finalité affichée de ces évaluations est de fournir « un outil académique qui a été conçu comme une aide à l'enseignant lui permettant de repérer de **façon fine** [souligné par nous] les difficultés des élèves de GS/CP à un moment fondamental du cursus scolaire, l'entrée dans

² Nous transcrivons les énoncés en créole en gras, les énoncés en français en italique. Les traductions en français seront mises entre parenthèses et précédées du signe =.

l'écrit » (Académie de la réunion, 2008 : A). Toutefois, faisant abstraction de la capacité des enfants à comprendre et parler le français, elles portent en réalité surtout sur leur capacité à comprendre et effectuer des tâches scolaires, prévues pour des enfants *déjà* francophones. On constate ainsi que si la syntaxe, la phonologie ou encore par exemple le lexique sont abordés, les épreuves proposées ne permettent pas d'identifier les lacunes et difficultés des enfants ne serait-ce concernant la morphosyntaxe de la phrase simple ou l'acquisition d'un lexique de base en français (Adelin, 2008).

On pointe là en réalité des facteurs d'inégalités scolaires qui ne sont pas sans rappeler ceux que dénonce Bautier (2003), et qui sont notamment responsables, selon cette chercheuse, des mécanismes de décrochage scolaire dans les milieux populaires, s'amorçant dès les plus petites classes du primaire. En effet, dénonce-t-elle, les germes qui amènent les élèves, plus ou moins subrepticement, d'un « décrochage cognitif en CP-CE1 à un très faible niveau de connaissances à l'entrée en 6^e » (2003 : 34), se trouvent en réalité dans le choix de l'institution scolaire de privilégier, dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française, et notamment dans le rapport oral/écrit, des formes de travail inappropriées :

Les enseignants fonctionnent sur l'évidence de prérequis aux apprentissages qui seraient partagés par tous ; ces prérequis ne font donc pas l'objet d'une construction dans leurs classes et, lorsqu'il s'avère qu'ils font défaut aux élèves, les apprentissages font l'objet d'une « adaptation » de l'enseignement pensée au regard des caractéristiques supposées de la population à qui les enseignants ont affaire. Ces adaptations conduisent souvent à ce que les élèves ne se sentent pas dans l'impuissance de réaliser un travail demandé, mais puissent « faire » sans avoir les moyens à disposition pour se rendre compte qu'il y a un décalage entre ce qu'ils « font » et ce qui est attendu. Ces malentendus sociocognitifs n'interrogent pas seulement les pratiques professionnelles d'enseignants, mais également des formes de travail scolaire répandues qui, par exemple, en voulant rompre avec le formalisme, la systématisme des formes scolaires anciennes, tendent à masquer ce qui peut être nécessaire pour atténuer les malentendus entre l'école et les élèves et surtout pour permettre les apprentissages. (Bautier, 2003 : 37)

Ainsi, relève Bautier, la plupart des tâches scolaires étant conçues pour travailler « la communication des contenus » plutôt que « les phénomènes formels de la langue », on ne fait à l'évidence que renforcer les lacunes linguistiques des élèves les plus éloignés au départ de la culture scolaire. L'accumulation et la véritable teneur de ces lacunes sont maintenues, dissimulées aux principaux concernés tout au long de leur scolarité primaire, par le fonctionnement même de l'institution scolaire en termes de modalités relationnelles et contenus d'enseignement. Ce faisant, elles contribuent au développement d'un « décrochage interne » qui jaillit à la conscience des élèves lors du passage au collège qui, avec « l'opacité de son fonctionnement, de ses enjeux cognitifs, de ces « codes relationnels », mais aussi de ceux des modalités de travail et d'évaluation » (*op.cit.* : 34) marque sa différence avec le 1^{er} degré.

De fait, on pourrait tout à fait transposer les conclusions de Bautier à l'école réunionnaise, au regard des spécificités (socio)linguistiques de l'île :

Il est de sa responsabilité [l'institution scolaire] de réfléchir sur ce qui facilite un rapport à l'écrit qui conjoint nécessairement l'acquisition de termes et l'attitude métalinguistique soucieuse de la précision du sens des mots. Avant de décider que les élèves ne veulent pas se contraindre à apprendre une « langue » (des formes et des mots, au moins) qui, pour eux, les conduirait à trahir leur identité de « jeunes » ou de « beurs », ne faut-il pas s'assurer qu'on leur a donné les moyens de se l'approprier ? [...] Depuis plusieurs décennies, l'accent a été mis soit sur l'expression individuelle et sur la spontanéité (par opposition à une approche systématique de la langue grammatisée), soit sur les dimensions macro-textuelles, au détriment du travail sur la phrase et sur le mot

propre. Il n'est pas sûr que les élèves de classes populaires, pour qui l'école est le seul lieu d'accès au français standard, s'y retrouvent. (Bautier, 2003 : 43-44)

En substance, savoir « dire » de quoi parle un texte ou reconstruire la trame d'un récit, sont des compétences globales intéressantes à évaluer, certes, en fin de maternelle. Pour autant, si on s'arrête à ces compétences, notamment dans les contextes où le français est plus appris qu'acquis, la réussite des élèves dans la réalisation de ces tâches peut faire illusion quant à leurs réelles capacités à se construire et s'approprier la culture scolaire empreinte de formalisme. Dans la situation réunionnaise, il nous apparaît d'autant plus nécessaire de mener, de manière fine, des évaluations linguistiques formelles, que les langues sont très proches et que les masques s'en trouvent renforcés.

L'autre insuffisance de ces évaluations académiques, tient au fait que, acontextualisées et répondant aux directives ministérielles nationales, les grilles de correction proposées passent sous silence tout un pan du répertoire langagier des élèves, en ignorant, voire en stigmatisant, toute performance autre que celles en français. En effet, il existe actuellement dans ces évaluations un système de notation spécifique, puisque l'enseignant est invité à préciser si la réponse de l'enfant s'effectue en créole ou en français. Mais sous les traits d'une reconnaissance d'un système autre qu'unilingue, le type de codage utilisé résume à lui seul une conception de la question linguistique à l'école réunionnaise, très discutable, et cela au moins de deux points de vue :

- 1) Premièrement, du point de vue de la violence symbolique que constitue la négation de la parole de l'enfant en créole, parole qui, concrètement, « ne compte pas », renforçant par là-même les représentations négatives à son encontre. En effet, d'après ce codage, répondre en créole à une question peut équivaloir en termes de points à « une absence de réponse ».
- 2) Secondement, du point de vue du cadre des interprétations possibles des erreurs qui se trouve sensiblement réduit. À ce niveau, non seulement les erreurs et difficultés des élèves en français sont directement imputées à une pratique du créole (faisant fi, au passage, des hypothèses langagières de l'interlangue, caractéristiques d'une compétence en construction, et des mélanges entre les langues, caractéristiques eux du discours bilingue de la communauté), mais, en outre, aucune distinction n'est faite dans les réponses « en créole », reléguant dans le même lot, les enfants créolophones dont le récit est cohérent, riche et structuré et ceux qui proposent un discours qui ne respecte aucune trame narrative et/ou qui ont une syntaxe et/ou un lexique carencés en créole (à l'exemple de l'épreuve 5.1.A³).

³ L'épreuve 5.1.A (Académie de la Réunion, 2008 : 11) fait partie d'un ensemble de trois épreuves en GS, portant sur le « langage d'évocation ». À l'instar des autres épreuves de cette évaluation académique visant à évaluer les compétences des enfants en français, plusieurs incohérences marquent le caractère inapproprié et décontextualisé des tâches demandées. Dans l'épreuve 5.1.A, en effet, l'enseignant-évaluateur doit demander à l'enfant de raconter une situation qu'il a **vécue** alors que la compétence visée est de « comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en **reformulant** [souligné par nous] la trame narrative de l'histoire » (soit une histoire déjà entendue). Par ailleurs, bien qu'on se trouve en contexte bilingue et que l'objectif affiché dans le livret de l'enseignant soit, pour l'élève, de « raconter en français », comme pour les autres épreuves, la consigne de passation proposée ne précise pas à l'évalué le code attendu. En outre, alors que dans cette épreuve on cherche, à la base, à vérifier la compréhension, les éléments d'observation des productions ne dissocient guère la compréhension de la production. Or, un élève peut très bien comprendre une histoire (entendue – ou « vécue » – en créole, en français ou en discours bilingue) sans forcément arriver à la reformuler de manière monolingue, avec un lexique, une syntaxe et une articulation corrects, en français. Le codage fourni pour cette épreuve prévoit, pour le code 1 : « articulation et syntaxe correctes » (sous-entendu, par rapport au français), le code 9 : « difficultés d'élocution - syntaxe incorrecte » (sous-entendu par rapport au français) et le code 0 : une **absence de réponse ou une réponse en créole**. Cette épreuve ne distingue ainsi pas les élèves qui ont compris l'histoire mais qui n'arrivent pas à la reformuler en français de ceux qui n'ont pas compris l'histoire. En outre, les élèves

Ce caractère « simpliste/réducteur » du champ d'interprétation des difficultés linguistiques des élèves réunionnais a déjà été dénoncé, en partie, par les travaux de recherche-action de Fioux (2005). Pour cette chercheuse, en effet, une évaluation symétrique du créole et du français, c'est-à-dire soumettant aux élèves des tâches langagières similaires à réaliser dans les deux langues, avec des critères linguistiques équivalents, s'avère nécessaire afin de dépister et de différencier les difficultés scolaires imputables à un défaut d'assimilation du code français oral de celles relevant du langage et du développement cognitif de manière générale.

Si ce type d'approche paraît effectivement plus adéquat pour affiner les interprétations des difficultés des apprenants et les remédiations possibles, il n'en demeure pas moins qu'il est nécessaire qu'une telle évaluation soit suffisamment fine, ciblée et correctement effectuée pour pouvoir apporter des résultats exploitables dans le contexte local. À l'instar des évaluations monolingues « classiques », l'activité de recueil des données essentielles à une telle entreprise requiert une rigueur méthodologique. Les phases d'élaboration et de passation des épreuves en deux langues, soumises aux enfants, exigent ainsi avant tout que soient respectés, doublement si l'on peut dire, les critères de *pertinence* (« Est-ce que je ne me trompe pas d'information à recueillir ? ») et de *validité* (« La stratégie mise en place me donne-t-elle toutes les garanties que l'information que je vais recueillir est bien celle que je déclare vouloir recueillir ? ») (de Ketele et Roegiers, 1996 : 70).

Or, si on questionne souvent à ce sujet les méthodologies de recueil de données au cours des évaluations monolingues d'enfants (e.g. Comblain (2005), Rondal (2003), Moreau et Richelle (1997)), celles des évaluations « bilingues », qui plus est à l'oral, engendrent moins de critiques spécifiques (Valdès et Figueroa, 1994). Dans les évaluations concernant deux langues, en effet, l'accent est souvent mis sur la teneur des résultats dans l'une et l'autre langue. En revanche, peu d'explicitations sont fournies sur les soubassements méthodologiques du recueil de données relatifs à la spécificité « bilingue » et encore moins lorsque celle-ci est corrélée aux facteurs « oral », « jeunes enfants non lecteurs » et « milieu diglossique ». L'élaboration et la passation des épreuves sont généralement calquées sur celles soumises à des enfants monolingues et, pour les évaluations symétriques, transcrites d'une langue à l'autre. Pour rester en terre créolo-francophone, on peut citer ici, pour exemples, des travaux tels que ceux de Fioux (2005), que nous avons mentionnés plus haut, menés en grande section de maternelle à la Réunion, ou encore ceux de Genelot, Négro et Peslages (2006), en Martinique, qui portent sur l'évaluation bilingue d'élèves de cinq ans. Dans les comptes rendus de ces évaluations où des tâches similaires sont soumises en créole et en français, il n'est aucunement fait mention des contraintes liées au contexte et aux caractéristiques psychosociolinguistiques des élèves « bilingues » évalués, pouvant influencer la méthodologie du recueil des données et par là-même la validité et la pertinence des résultats⁴.

qui présentent des difficultés d'élocution et/ou une syntaxe incorrecte en français sont « mieux côtés » que ceux qui répondent en créole, aussi riches et structurés puissent être les discours de ces derniers.

⁴ Dans le cas de l'évaluation bilingue français-créole menée par Fioux (2005), on peut par ailleurs être interpellé par certains résultats, comme ceux des épreuves de repérage graphique (avec amorces verbales de l'évaluateur), utilisées pour conclure ou non à la stabilisation de certaines notions temporelles et spatiales introduites en créole d'une part et en français de l'autre. On peut en effet s'étonner des écarts importants entre les résultats en français et en créole, alors que les items choisis sont phonologiquement identiques ou très proches. Les termes choisis sont respectivement en créole et en français **après/après** ; **devan/devant** ; **ant/entre** ; **desou/au-dessous** ; **avan/avant** ; **komans/commence** ; **fine/fini** (mais on peut aussi utiliser **fini** en créole), **antrin/en train de** ; **komplèt le zistwar/compléter l'histoire** ; **a la fin/à la fin**. Si on prend l'item temporel [apre], phonologiquement similaire dans les deux langues, même si transcrit « **après** » pour le créole et « *après* » pour le français, on constate que l'écart entre la réponse attendue (RA) en créole et la réponse attendue en français atteint 40 % (75 % de RA en créole et 30 % de RA en français) (*op.cit.* : 448-449). Certes, Fioux (*op.cit.* : 452) mentionne à ce sujet l'existence de « plusieurs hypothèses explicatives », mais elle n'en esquisse pas la nature. Elle reconnaît cependant que les tests n'étaient pas tout à fait symétriques concernant les repères de la disposition spatiale et

Pourtant, d'autres chercheurs s'intéressant à l'évaluation de bilingues ont montré que les techniques de recueil de données en deux langues ne pouvaient pas être simplement dupliquées sur celles des évaluations monolingues. Des travaux comme ceux de Stubbe et Peña (2002) ou Tamayo (1987), analysant les évaluations symétriques soumises à des enfants dont la langue première, parlée à la maison, n'est pas la langue de scolarisation, indiquent ainsi les biais qu'il y a à simplement transcrire des épreuves d'évaluation linguistique d'une langue à l'autre (dans leurs cas, de l'anglais à l'espagnol, aux Etats-Unis). Les différences qui existent entre chaque langue, notamment en termes de situation d'usage, de fréquence d'emploi des éléments linguistiques et de mobilisation d'indices structurels pour la compréhension, requièrent, selon eux, que soient bien pesés les items pris en compte, afin de ne pas dévaluer les compétences linguistiques des enfants.

Suite à nos propres travaux de recherche sur l'évaluation linguistique dans la configuration bilingue particulière du terrain réunionnais (Adelin, 2008), nous posons que, au-delà des biais de transcription des épreuves symétriques orales d'une langue à l'autre, la situation sociolinguistique, et notamment l'impact du contexte diglossique sur les repères psychosocio-linguistiques des jeunes écoliers, est également à prendre en compte.

Méthodologie générale⁵

Comme nous l'avons noté *supra*, notre objectif était l'élaboration d'un référentiel d'évaluation composé d'une banque d'épreuves symétriques, pré-testées et opérationnelles, en créole et en français, destinées prioritairement à des didacticiens des langues souhaitant disposer de données linguistiques fines sur les compétences actuelles des enfants réunionnais en créole et en français. La finalité de cet outil d'évaluation sommative est d'aider ces chercheurs à avoir une vision plus claire de l'étendue des possibilités d'appui sur les compétences des élèves en créole pour un enseignement/apprentissage plus effectif du français (au vu des changements sociolinguistiques récents à la Réunion que nous avons esquissés). Ce travail de référentialisation s'est étalé sur plusieurs années (2003 à 2008).

Présentation des lieux d'enquête

Nous avons choisi majoritairement d'observer nos jeunes témoins dans l'enceinte des écoles dans lesquelles ils étaient scolarisés. Ce cadre nous a paru le plus adéquat pour appréhender le maximum d'enfants sur une longue durée, dans une même journée et durant plusieurs jours ou semaines consécutifs.

Notre enquête s'est déroulée principalement dans trois écoles de Saint-Benoît (région Est de la Réunion) classées en Zone d'Education Prioritaire et, dans une moindre mesure, dans une école du Tampon (Sud de l'île) (Cf. Fig. 1).

auraient de ce fait induit des biais quant au décodage graphique de l'image. En réalité, même si les images avaient été identiques, les indicateurs n'en auraient pas été plus pertinents pour différencier, avec le critère sélectionné, les compétences en créole de celles en français. De fait, l'épreuve aurait vraisemblablement gagné en pertinence si elle avait également été étendue à des signifiants sensiblement distincts.

⁵ Pour une présentation détaillée des lieux d'enquête et des choix ayant présidé à notre échantillonnage (choix des villes, des écoles, des classes, des enfants), se reporter à Adelin, 2008.

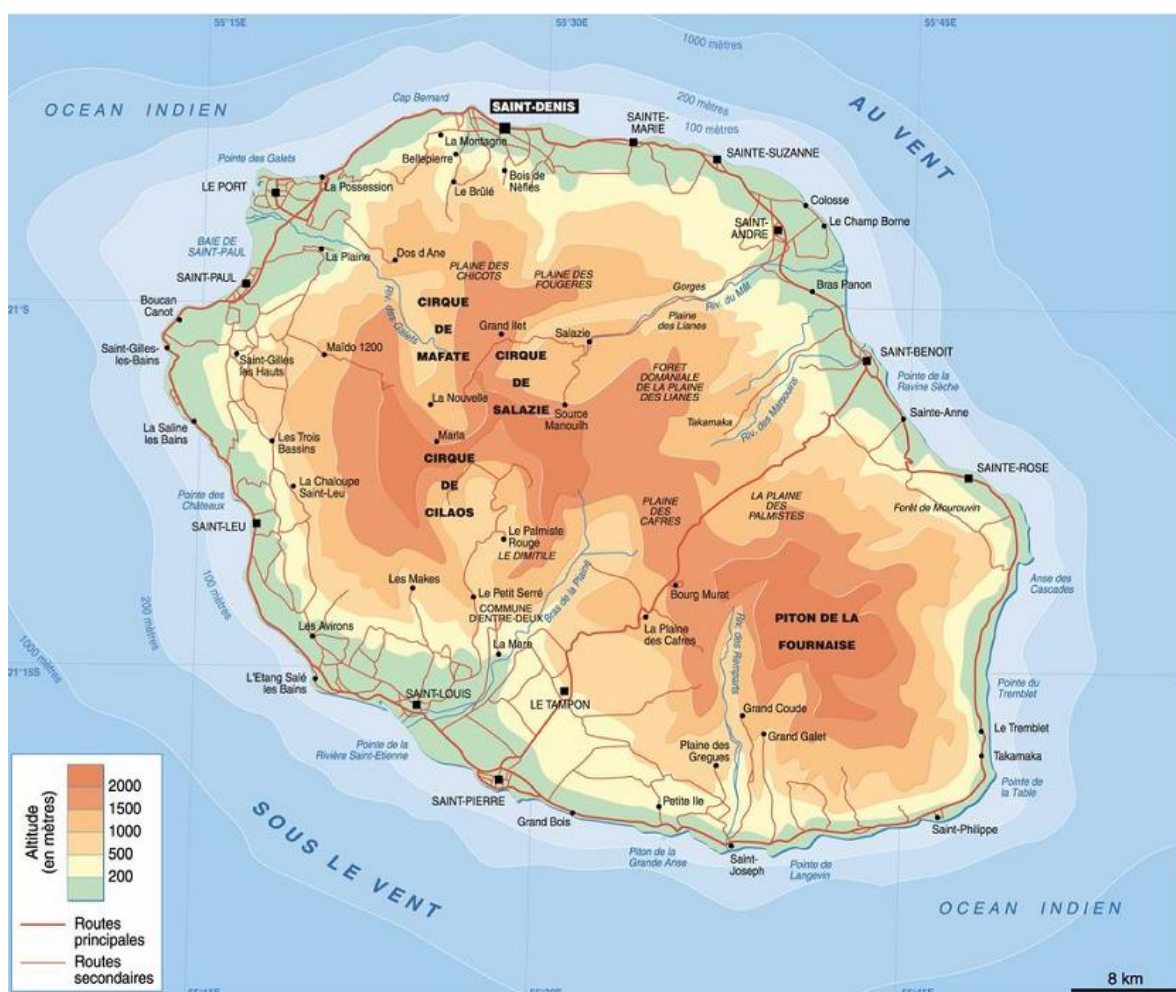


Fig 1 : Carte de l'île de la Réunion

Les classes de maternelle dans lesquelles nous avons mené notre enquête se trouvaient dans les écoles suivantes :

- L'école primaire *Julie Huet*, à Sainte-Anne, « grand village » étant rattaché à la commune de Saint-Benoît (cf. Fig. 2). On y comptait 139 enfants inscrits en pré-élémentaire. Elle se situe dans une zone d'habitation « calme », composée en majorité de maisons individuelles de plein pied. Les familles de nos témoins de grande section relevaient de CSP basses à moyennes (dans la classe observée, la moitié des couples parentaux ou des parents seuls était au chômage).
- L'école *La poussinière*, relativement proche du centre-ville de Saint-Benoît. Dans cette école classée en ZEP/REP, on dénombrait 230 élèves. Nos témoins de grande section venaient en général des logements sociaux aux alentours (immeubles), mais parfois aussi de maisons individuelles. Ils étaient issus de familles de CSP basses à moyennes (dans les quatre classes de grande section observées, en moyenne 35 % des couples parentaux ou des parents seuls étaient au chômage).
- L'école *André Hoareau*, située dans le quartier de Beaufonds, composé majoritairement de logements sociaux (maisons mitoyennes et petits immeubles), construits autour de l'usine sucrière qui a été fermée en 1995. 168 enfants étaient inscrits dans cette école maternelle qui est également classée en ZEP/REP. Les familles de nos témoins de grande section étaient de CSP basses (dans la classe, 65 % des couples parentaux ou des parents seuls étaient au chômage). 8 enfants sur 28 étaient signalés aux services sociaux pour un

suivi car confrontés chez eux à des problèmes relativement graves (suicide, violence sur enfants, alcoolisme des parents...).

- L'école *Terrain-Fleury*, relativement éloignée du centre-ville du Tampon. Cette école située dans une zone résidentielle de style « semi-rural » se trouve dans les Hauts du sud de l'île, région où le créole est réputé être acrolectal, c'est-à-dire plus proche du français que les variétés parlées dans les Bas (sur les côtes). Les enfants venaient de familles de CSP diversifiées, basses à élevées (dans la classe de grande section observée, 16 % des couples parentaux ou des parents seuls étaient au chômage). Ils habitaient en général dans des maisons individuelles.

À partir d'avril 2005, nos investigations ont concerné uniquement l'école La Poussinière, à Saint-Benoît, ville dont nous étions nous-même originaire. Comme dans toutes les écoles de notre échantillon, nous y gérons avec une grande liberté le temps que nous voulions consacrer à chaque enfant. Outre les bonnes relations que nous entretenions avec les enseignantes, dont la directrice et les Atsem, cette école présentait surtout de grands avantages pour nous au niveau « logistique ». Nous disposions en effet de deux salles à part, l'une, une ancienne salle de classe/loisirs inoccupée, où nous jouissions d'un espace pour recevoir les enfants au calme (ce qui n'était pas le cas partout), et l'autre, moins silencieuse certes (la BCD située à l'entrée de l'école), mais équipée d'un téléviseur et d'une pièce attenante d'où nous pouvions observer discrètement les interactions langagières des enfants laissés entre eux, tout en menant des activités avec d'autres témoins.



Fig 2. Les trois écoles bénédictines

On peut décrire Saint-Benoît comme une ville côtière, même si une large part de son territoire s'étend vers l'intérieur de l'île. C'est la deuxième commune de l'île en superficie (230 km²). Elle héberge l'une des trois sous-préfectures réunionnaises et compte environ 33 000 habitants. Sa population est jeune : les moins de 19 ans représentent 37 % de la population totale de cette commune semi-urbaine (estimations INSEE, 2008). Elle présente malheureusement un taux de chômage très élevé. En effet, seuls 32 % de la population des ménages de 14 ans ou plus ont un emploi et selon le contrat Urbain de Cohésion Sociale pour Saint-Benoît, daté du 27/03/2007, on apprend que « la commune connaît un taux de chômage de 48 %, supérieur à celui de l'ensemble de la Réunion (37 %) et [que] seulement 15,3 % des foyers fiscaux sont imposables sur le revenu ». Si son économie est restée longtemps tournée vers l'agriculture (axée notamment vers la culture des fruits et de la canne à sucre), l'essentiel des emplois se concentre dorénavant dans les services, comme sur la majorité de l'île. Au niveau culturel, les infrastructures sont peu nombreuses mais relativement fournies,

comparativement à la plupart des villes de l'île : on y trouve notamment un petit cinéma, qui accueille annuellement un festival du court-métrage, un conservatoire de musique, une médiathèque, un théâtre et une MJC. Concernant l'enseignement supérieur, on recense une école d'ingénieurs (Supinfo). Le secondaire est doté de trois collèges et de quatre lycées publics (deux d'enseignement général et technologique et deux d'enseignement professionnel). Dans le primaire, la ville comptait au moment de l'enquête 7 écoles maternelles publiques, 11 écoles primaires publiques, 5 écoles élémentaires publiques et 2 écoles primaires privées.

Présentation de notre approche

Nous nous sommes immergée au sein de ces écoles de manière continue pendant une semaine à trois mois, durant les deux dernières périodes de chaque année scolaire. Nous étions présente de l'accueil du matin à la sortie des classes et également lors des récréations.

Notre référentialisation s'est construite en plusieurs étapes, liant investigations théoriques et investigations de terrain. Ces dernières comportent trois phases :

- 1) Une première phase, *exploratoire*, dont le but a été de nous fournir une meilleure connaissance des caractéristiques des enfants de maternelle, grâce notamment à une observation participante, et de tester la pertinence de quelques supports et activités.
- 2) Une deuxième phase, de *conception* des épreuves que nous proposons dans le référentiel. Nous avons ainsi pu éprouver diverses pistes de recueil de données (tâches, consignes, supports...) concernant des critères morphosyntaxiques plus ciblés, dans les deux langues.
- 3) Une troisième phase, de *pré-test*, qui a consisté à faire passer, en moyenne à 8 enfants pour chacune des épreuves, les épreuves-pilotes qui apparaissent dans le référentiel finalisé. Cette phase a servi à éprouver la faisabilité, la pertinence et la validité de ces dernières. Chacune des épreuves pré-testées (39 au total) se trouve consignée sous forme de fiche (Adelin, 2008), classée selon qu'il s'agit d'évaluer des compétences en créole, des compétences en français ou des compétences « bilingues » (traduction, discrimination codique). Ces fiches présentent les tâches d'évaluation que nous avons élaborées. Elles détaillent, pour chaque item syntaxique évalué, les critères pris en considération, le type d'activité choisi, les performances attendues, les supports de l'épreuve, les indications sur son organisation, les consignes, mais également les énoncés-amorces éventuellement prévus pour l'évaluateur, une analyse d'exemples de réponses correctes et incorrectes émises par des témoins pré-testés, et enfin, des commentaires généraux sur l'épreuve en question (difficultés, variantes, précautions...).

En nous basant sur les préconisations de Rondal (1997) pour une évaluation complète du langage, nous avons filmé, durant ces trois phases, des séances de recueil de langage spontané et de langage provoqué. Celles-ci duraient en moyenne 20 à 30 minutes et étaient composées d'une à plusieurs tâches à réaliser par l'enfant. Les séances en tête-à-tête avec nous ont été menées en dehors de la classe, dans des salles qui nous étaient spécialement dédiées (BCD, salle de loisirs). Dans ces mêmes espaces, nous avons également filmé une trentaine de séances de langage spontané, uniquement entre enfants (duo ou trio). L'annexe n°1 (cf. fin du présent article) présente les supports utilisés en langage spontané et provoqué. Pour un exemple de protocole suivi lors d'une épreuve pré-testée, cf. Annexe n°2.

Nous pensons que la présence de notre caméra n'a pas eu d'impact conséquent sur les performances observées. Nos témoins ont en effet été familiarisés, dès les premiers jours de notre présence dans leurs classes, à celle du caméscope parfois prétendument « éteint ». Ils

pouvaient manipuler l'objet, le toucher ou jouer à se voir au travers de l'écran. Le but était alors qu'ils l'apprivoisent d'entrée de jeu et qu'ils ne s'aperçoivent plus de sa présence lorsque nous filmions des conversations spontanées entre enfants ou des entretiens individuels avec nous. Notre objectif fut atteint. Les premiers élans de curiosité satisfaits, peu d'enfants étaient impressionnés par la présence de cet outil que nous portions en permanence. Les échanges se faisaient donc de manière naturelle, même s'ils étaient enregistrés. D'ailleurs, beaucoup croyaient que nous voulions les prendre en photo avec ce qu'ils pensaient être un appareil photo numérique (lorsque l'écran était déployé), à l'instar de Célia, une élève de grande section, qui un jour nous désigna le caméscope en nous disant, « ben c'est ça ! », alors que nous lui faisions remarquer que nous avions malheureusement oublié notre appareil photo et ne pouvions immortaliser l'œuvre qu'elle avait construite avec des cubes. En outre, certains secrets partagés voire certains gestes « osés », lorsque nous laissions les enfants seuls en présence du caméscope posé de manière visible devant eux, témoignaient également qu'ils oubliaient très vite sa présence, alors même que nous les prévenions qu'ils allaient être filmés (cf. Annexe 3).

Les contenus des épreuves d'évaluation soumises aux enfants sont pour la plupart inédits. La majorité des activités est inspirée de notre imagination, les autres tirées d'ouvrages de la littérature sur les activités de maternelle ou l'évaluation (monolingue) du langage de jeunes enfants (e.g. Brédart et Rondal, 1982 ; Boisseau, 2005 ; Moreau et Richelle, 1997, Khomsi, 1985). Nous avons utilisé différents supports (ex : livre sans textes, dessins animés sans paroles, histoires racontées, personnages de substitution (poupées, marionnettes..), images séquentielles, cartes, accessoires divers du quotidien, etc.).

Notre approche pourrait s'identifier à ce que Huver et Springer (2011) nomment une « approche par tâches langagières » :

Cette approche se situe clairement dans le prolongement de l'approche communicative, c'est la version « haute » de l'approche communicative, qui vise une aptitude à communiquer. Communiquer, dans ce cas, c'est avant tout maîtriser les activités langagières. L'objectif de cette approche est d'entraîner chaque activité langagière en tenant compte des spécificités cognitives, discursive, stratégique, etc. On parle dans ce contexte de « tâche pédagogique communicative » qui s'oppose à l'exercice/tâche scolaire de l'approche globaliste. Le CECR (p.21) la définit ainsi : « les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable. » (Huver et Springer, 2011 : 181-182)

Pour ces chercheurs, l'évaluation s'y conçoit comme le contrôle de la maîtrise de différents éléments, non reliés, quantifiables et mesurables.

Dans notre référentiel, la banque d'épreuves se compose de tâches langagières à réaliser, de manière ludique, dans les deux langues. À travers elles, nous cherchons à évaluer la morphosyntaxe (système aspecto-temporel, pronoms personnels, valence verbale, modalité interrogative et modalité négative). Ces tâches sont conçues pour des activités langagières de compréhension et de production, mais visent également des activités métalinguistiques (discrimination codique, détection et correction d'erreurs grammaticales) et de médiation (traduction).

Présentation des témoins

Nos investigations de terrain se sont principalement axées autour des enfants de grande section⁶, âgés en moyenne de 5,6 ans⁷. Comme le préconisent les programmes du Ministère de l'Éducation Nationale (ex : MEN, 2003), ces élèves ont durant cette année de maternelle et les deux autres années scolaires précédentes, la petite et la moyenne sections, un enseignement centré en grande partie sur la maîtrise du langage oral. À ce stade, bien qu'ils aient été sensibilisés à divers supports écrits et au graphisme, ils ne « savent » pas encore lire ni écrire. Cet apprentissage s'effectue au niveau suivant, le cours préparatoire.

Au total, nos séances de langage provoqué et spontané ont concerné presque une centaine d'enfants de GS. Le choix des témoins qui ont été retenus a été fait à partir d'estimations *a priori* de leurs niveaux (niveau scolaire général, niveau linguistique). Nous souhaitons que ces niveaux soient les plus hétérogènes possibles afin d'éprouver plus efficacement la sensibilité des épreuves d'évaluation que nous cherchions à concevoir et pré-tester. Si les enseignantes ont pu nous aiguiller concernant notamment les niveaux scolaires généraux et la maîtrise du français de leurs élèves, nos propres observations et analyses de séances de langage spontané (avec nous et entre enfants) ont permis d'estimer *a priori* les niveaux linguistiques manquant en créole, mais surtout d'établir un classement de pratiques langagières, selon qu'elles relèvent de ce que nous avons appelé une « dominance » ou une « équidominance ».

La dominance (« créole » ou « français ») se caractérise d'après nos critères par le fait que dans l'ensemble :

- L'enfant emploie quasi exclusivement des indices grammaticaux caractéristiques du système linguistique dominant.
- L'enfant manifeste une « résistance » au changement de code de l'interlocuteur. Il reste dans le code dominant, même si ce code n'est plus ou pas le code de son interlocuteur. D'ailleurs, s'il lui arrive de basculer dans le code faible, il reviendra très rapidement dans son code dominant.
- Quand il bascule (éventuellement) dans le code faible, l'enfant se met à faire beaucoup de mélanges, alors que dans le code fort, son discours présente très peu de mélanges.

Dans cette catégorie, nous estimons que les dominants en créole (ex : 10 dans un groupe de 17 témoins d'une classe de grande section à La Poussinière) sont plus nombreux que les dominants en français, mais que ces derniers ne relèvent pas de cas isolés dans les écoles classées ZEP de notre échantillon de Saint-Benoît (ex : 4 dans un groupe de 17 témoins d'une classe de grande section à La Poussinière).

L'équidominance se caractérise par le fait que nous ne pouvons reconnaître ni attribuer une dominance codique précise à l'enfant. Nous avons recensé deux sous-profils d'équidominants :

⁶ En réalité, nous comptons également parmi nos témoins quatre enfants réunionnais de 4 à 6 ans (dont deux en GS) et trois enfants non encore scolarisés (autour de 2 ans), que nous avons interrogés dans notre cadre familial. Nos observations exploratoires ont aussi concerné des petites sections et des moyennes sections, soit des enfants de 3 ans à 5 ans. Par ailleurs, pour avoir une plus grande vue d'ensemble et nous prémunir de conclusions trop hâtives sur les limites de certaines tâches, nos enquêtes exploratoires ont été complétées par des observations participantes dans des classes de petite, moyenne et grande sections de trois écoles maternelles (classées en ZEP) de Pau, ville où nous résidions une partie de l'année, et une « calandreta (école bilingue franco-occitane) » également paloise.

⁷ Pour l'âge (5,6 ans), le premier chiffre renvoie au nombre d'années (5 ans), et le second au nombre de mois (6 mois).

- 1) ceux que nous avons décidé de nommer « bi-lingues » (très rares dans notre échantillon) :
 - l'enfant peut passer d'un énoncé en créole à un énoncé en français en mélangeant peu les codes,
 - l'enfant manifeste dans son discours une relative stabilité codique lorsqu'il emploie un code ou l'autre,
 - l'enfant adopte généralement le code de son interlocuteur ;
- 2) et ceux que nous avons décidé de nommer « mix-lingues » :
 - les indices grammaticaux prototypiques appartiennent tantôt à un code tantôt à l'autre. Et en réalité, il devient souvent malaisé d'étiqueter les structures grammaticales employées,
 - les mélanges n'apparaissent pas (seulement) en fonction des changements de code de l'interlocuteur,
 - les mélanges sont relativement fréquents.

D'après les critères que nous avons pu émettre pour l'équidominance, les bi-lingues et les mix-lingues s'estiment dans les mêmes proportions et présentent une petite minorité (ex : respectivement 2 et 1 élèves, dans un groupe de 17 témoins d'une classe de grande section à La Poussinière).

Ces différents profils qui contribuent à remettre en question l'étiquetage global des enfants réunionnais comme « créolophones », confirment en fait la nécessité de pratiques pensées au plus près des spécificités du terrain, même dans des écoles de milieux populaires « défavorisés » (la classe de grande section de l'école André Hoareau, à Saint-Benoît, comptait ainsi parmi les 28 élèves, deux bi-lingues et 2 dominants francophones). En ce qui concerne notre référentialisation, nous avons pris soin, lors de chaque séance de langage provoqué, de retrouver cette diversité de pratiques langagières pour étayer nos choix méthodologiques dans la conception des épreuves et les procédures de leur passation.

Les paramètres d'une évaluation symétrique en terre créolo-francophone

Notre enquête de terrain a permis de mettre à jour un certain nombre de contraintes méthodologiques qui relèvent de la conception des épreuves et de leur passation et qui, selon nous, ne peuvent être neutralisées sur un terrain créolo-francophone présentant une situation assimilée à celle décrite dans notre esquisse sociolinguistique de la Réunion. Les contraintes dont nous rendons compte font l'objet de trois grands paramètres :

- 1) l'approche,
- 2) le choix des épreuves,
- 3) la sélection et la tournure des mots.

Nous choisissons de présenter chacun de ces paramètres d'abord sous un angle général, valable également en contexte monolingue, avant de souligner leurs spécificités « bilingues », dans le contexte diglossique de contacts de langues proches qu'est la Réunion.

L'approche

L'approche de manière générale

- Les rapports interpersonnels

L'attitude d'un enquêteur envers ses témoins et les relations de confiance nouées avec eux constituent l'arrière-plan général de toute approche productive (Blanchet et Gotman, 1992). Dans le cas d'une évaluation du langage, et spécifiquement avec de jeunes enfants, l'enjeu des

rappports interpersonnels que le concepteur/évaluateur développera sera notamment d'amener les évalués à produire dans des situations de tests construites, des indicateurs (verbaux ou non) qui s'apparentent le plus possible à ce qu'ils seraient « spontanément » et de manière détendue, au cours d'une interaction avec un interlocuteur connu. En cela, l'observation participante que nous avons menée (avec présence soutenue auprès des enfants, échanges informels sous formes de jeux et de conversations, préalablement aux tests) nous apparaît constituer une bonne entrée en matière, propice à sécuriser l'enfant lors des interactions avec l'adulte.

– Savoir raison garder

Pour l'évaluateur, cette approche « humaine » présente en outre l'avantage de se prémunir contre certaines dérives et de déterminer au mieux les compromis à faire entre les exigences de sa tâche et les caractéristiques individuelles de ses jeunes témoins. En effet, dans toute démarche évaluative, qui se veut par essence la plus objective possible dans sa recherche de validité et de pertinence, la rigueur est essentielle (Hadji, 1993). Toutefois, si le maintien d'une démarche rigoureuse n'est pas à remettre en question, la confrontation avec le terrain montre implacablement qu'une attitude uniquement techniciste est à bannir. Il est en réalité impossible, dans la pratique, de conjuguer l'activité évaluative auprès d'enfants avec une quelconque attitude de rigidité « formaliste » et de séparer cette entreprise de sa dimension humaine, liée à une forte part d'imprévisibilité et d'affectif. C'est à ce niveau également qu'une connaissance fine des évalués, préalablement aux « pré-tests » ou à l'évaluation elle-même, constitue selon nous un garde-fou essentiel. C'est grâce aux liens tissés avec les évalués que l'évaluateur saura jusqu'à quel point il est envisageable de solliciter tel ou tel enfant de telle ou telle manière, pour dépasser la timidité ou les blocages. On n'évalue pas de jeunes enfants comme on évaluerait des adultes, des adolescents ou des enfants plus âgés. Leur inconscience des enjeux en place, leurs repères plus ou moins flous entre réel et imaginaire, l'impossible distanciation entre évalué et évaluateur défendent en fait de gérer les situations d'évaluation de manière ponctuelle, détachée ou du moins neutre. Combien de ces petits témoins racontent par exemple des détails de leur vie familiale entre deux items évalués ! Que dire à ceux qui demandent si les marionnettes utilisées durant les tâches ont une vraie vie en dehors de l'école ? Comment ignorer les questions sur la vie privée du concepteur/évaluateur, distillées aléatoirement dans les séances d'évaluation ? Sans compter bien entendu la gestion des personnalités et des perturbations extérieures. Doit-on arrêter une épreuve lorsqu'un enfant par manque de confiance en lui n'ose pas répondre ? Est-il concevable de prévoir une contrainte de durée pour la passation d'une épreuve alors qu'un jeune enfant peut être distrait à la simple vue d'un papillon voletant dans la pièce ? Connaissance des témoins, mais également patience, adaptation et souplesse sont les maîtres-mots pour qu'un recueil de données auprès de jeunes enfants se déroule au mieux.

L'approche spécifique au terrain réunionnais

Dans un contexte bilingue général, l'attitude du concepteur/évaluateur ne diffère pas, dans ces rapports interpersonnels et ces compromis, de celle de ses homologues en contexte monolingue : en nouant des contacts informels avec l'enfant, il doit pouvoir aider celui-ci à dépasser sa timidité, son éventuelle angoisse de se retrouver face à un adulte, et gérer au mieux les « parenthèses », afin de le ramener dans le vif du sujet et encourager sa prise de parole.

Dans un contexte diglossique, en revanche, le rôle du concepteur/évaluateur va plus loin. Il nous est clairement apparu, à la Réunion, que cette approche globale des témoins devait impérativement se doubler de la prise en considération du poids des représentations linguistiques véhiculées. Notre enquête révèle, en effet, que bon nombre de ces jeunes enfants

de maternelle ont déjà en bouche les discours épilinguistiques hostiles à l'utilisation du créole, entendus ou ressentis ça et là dans la communauté, comme le laisse voir cet extrait d'un entretien que nous avons eu avec Cléry, un enfant de grande section de maternelle à l'école La Poussinière, dominant en français et alors âgé de 5,5 ans. Le sujet tourne autour des pratiques langagières au sein de sa famille (voir ci-dessous)⁸ :

Cléry (C) : Il n'y a que moi et Alan et Quentin et papa et maman/ il y a que nous qui parlons français.

Nous (N) : Et à l'école tu parles comment avec tes copains ?

C : Français

N : Français ? Pas de créole du tout alors ?

C : Non. Parfois je sais parler en créole mais parfois je sais pas parler.

N : Et si un jour tu parles créole à la maison, maman, qu'est-ce que maman va dire ?

C : C'est bien.

N : C'est bien ? Maman elle comprend le créole ?

C : Non.

N : Elle comprend pas et elle parle pas ?

C : Non.

N : D'accord !

C : Elle aime pas !

N : Elle aime pas ? Pourquoi ?

C : Oui elle aime pas les créoles parce que/ parce que c'est des bêtises créole !

N : Et toi qu'est-ce que tu en penses ?

C : Je sais pas. Je sais pas qu'est-ce que j'en pense.

N : Tu crois que c'est des bêtises ?

C : Ben oui c'est des bêtises parler en créole. Quand je dis **mi di aou la** (= je te (le) dis), c'est des bêtises.

N : Pourquoi ?

C : Ben c'est pas bien de dire ça.

N : Qui t'a dit que c'était pas bien ?

C : Maman.

N : Et papa qu'est-ce qu'il a dit ?

C : C'est pas bien.

N : C'est pas bien non plus ?

C : Oui.

⁸ Notre protocole d'approche des témoins comprenait notamment des séances individuelles de « discussions spontanées » en créole et en français avec eux, souvent autour d'un jeu manuel nous amenant à construire quelque chose en commun. Ces séances, durant lesquelles nous choisissons de ne parler qu'en français, qu'en créole ou en alternant le créole et le français, d'une interaction à l'autre, comme ce fut le cas avec Cléry, ou durant une même interaction, nous permettaient de les mettre à l'aise, concernant nos échanges et les codes à utiliser (*cf. infra*), et d'affiner notre connaissance de leurs pratiques langagières et de leurs représentations linguistiques.

N : Et quand moi je dis **mi di aou la** c'est pas bien ?

C : [il ne répond pas]

N : Quand moi je dis par exemple **rakont amwin le zistwar** (= raconte-moi l'histoire) en créole...

C : Si !

N : Ben c'est en créole !

C : Oui mais quand tu dis raconte-moi une histoire, ben ça c'est en créole oui, mais ça on peut dire, mais quand je dis **mi di aou la**, ça c'est pas bien là ces mots là.

N : Donc y'a des mots qui sont bien et des mots qui sont pas bien ?

C : Voilà !

L'enfant, dont les représentations négatives du créole semblent se cristalliser lors de cette conversation autour d'un énoncé *a priori* « neutre » : **mi di aou** (= je te [le] dis) s'engage dans un discours où le poids des représentations véhiculées par sa famille est manifeste. Dans un premier discours de façade (sans doute dû à notre promotion involontaire du créole au travers des tâches que nous proposons), il déclare tout d'abord que sa mère apprécierait ses productions en créole. Mais très vite, il laisse entendre que celle-ci maintient une pression quant à l'utilisation du créole. Alors que nous insistons pour connaître son point de vue sur l'utilisation de la langue créole, il finit par concevoir que parfois il est bien de parler créole (sûrement à la demande d'un adulte), mais que parfois aussi, il n'est pas bien de le faire (sûrement dans le contexte familial ou à l'école), voire qu'il est bien de ne pas le faire ! Cette ambivalence dans ses représentations, forgées d'un côté par les injonctions de ces parents et de l'autre par sa conscience de l'« acceptabilité » du créole dans la communauté réunionnaise, semble se traduire d'ailleurs dans la compétence qu'il avoue avoir (« je sais parler en créole mais parfois je sais pas parler »). Son discours laisse ainsi entendre qu'un enfant de maternelle ayant intégré les règles pragmatiques utilisées dans son entourage peut éprouver des difficultés à transgresser les limites imposées, en compagnie d'un évaluateur adulte, dans un cadre scolaire.

Si nous retrouvons dans le discours de Cléry les représentations négatives du créole véhiculées par ses parents et liées à un jugement moral (« c'est des bêtises [le] créole » « c'est pas bien »), d'autres raisons, liées au contexte diglossique de l'île, sont également évoquées par d'autres enfants, indifféremment de leurs profils langagiers (dominance ou équidominance). Ci-dessous, quelques « motivations » fournies pour éviter de répondre (« délibérément ») en créole, suite à notre demande d'utiliser le créole ou de justifier leur choix « explicite » d'avoir utilisé le français pour une épreuve censée se dérouler en créole (ex : raconter une histoire⁹) :

- Injonction des parents :

ma maman i veu pa mi koz kréol (= ma maman ne veut pas que je parle créole)

ma maman me dit tout le temps parle en créole, eh ben en français

⁹ Lors des phases de mise en confiance (*cf. infra*), lorsque l'enfant refuse verbalement le choix du code que nous donnons dans une consigne, même après que nous avons insisté pour qu'il accepte de s'y conformer, nous le laissons réaliser la tâche dans le code qu'il annonce choisir explicitement. Une fois la tâche terminée, et quelle que soit le code réellement utilisé, nous proposons une nouvelle fois une consigne codique, de manière indirecte lorsque c'est possible (par un jeu de rôle, *cf. Annexe 1*). Par des questions, nous invitons ensuite l'enfant à exprimer les raisons qui l'ont poussé à refuser le code proposé lors de la première tâche et éventuellement la seconde. Les réponses de l'enfant peuvent alors servir d'appui pour engager une conversation épilinguistique sur un ton spontané afin de débloquent certaines réticences affichées.

Ces injonctions sont parfois liées au modèle de l'ainé qui doit donner le bon exemple :

Je voulais raconter en français, mes parents appris d'abord à me parler en français. [...] Elle [la mère] me dit de pas parler en créole parce que on dit pas ça devant ma tite soeur, parce que quand je saute, elle saute pareil que moi, et quand je parle en créole, elle parle en créole pareil que moi, et il faut je dis devant ma tite soeur, tout le temps Michèle [la petite voisine] elle vient devant le barreau et je la dis pas à Mélodie [la sœur], de pas parler en créole, parce que Mélodie va répéter et ma maman sera pas contente. C'est pas bien pour Mélodie elle est encore petite.

- Incapacité à parler créole, parfois même, exprimée en créole :

mi giny pas (= je n'y arrive pas)

parce que je **giny pas** (= parce que je n'y arrive pas)

parce que j'arrive pas un ti peu à parler en créole

je sais pas [...] parce que j'ai jamais appris

paske ma maman la di komsa ke mi konpran pa le kréol (= parce que ma maman a dit comme ça que je ne comprends pas le créole),

ben j'arrive pas à faire cette voix-là

- Raisons diverses :

parce que je suis malade

paske ma porkor abitué koz kréol (= parce que je ne suis pas habitué à parler créole)

Les biais que cela implique en situation d'évaluation sont importants. Outre le fait qu'un « je ne sais pas dire ça en créole » peut cacher en réalité le malaise d'un enfant à employer des mots créoles en présence d'un adulte, l'évaluateur peut se trouver confronté à un refus catégorique ou un « blocage » de l'enfant de s'exprimer dans une langue que ses parents briment « officiellement », voire lui interdisent d'employer à la maison, sans que cela soit un indice de sa compétence effective dans la langue en question.

Dans ce contexte, la préparation psychologique de l'enfant à l'acceptation de la langue reniée est indispensable, afin qu'il ne se sente pas mal jugé s'il l'utilise consciemment face à un adulte, notamment en contexte scolaire. Elle passe, selon nous, certes par une mise en confiance, sous formes de jeux et d'interactions verbales informelles, en période pré-évaluatoire, individuellement et en groupe, mais également, par les choix linguistiques effectués par l'évaluateur dans ces mêmes rapports interpersonnels. Notre expérience sur le terrain réunionnais, qui s'entend comme celle d'une locutrice native, bilingue en créole et en français, nous a en effet montré que la constance linguistique de l'adulte-évaluateur (ne parler qu'en créole avant les pré-tests en créole) donne de meilleurs résultats, en matière de libération de la parole créole, que de rester en français ou de pratiquer un parler « bilingue » (alterner les langues). L'idéal est selon nous, quand cela est possible, de confier l'évaluation de chaque langue à deux personnes distinctes : un référent créolophone et un référent francophone qui, chacun, entame une valorisation préalable de la langue en question en période pré-évaluatoire (ex : jeux, contes, devinettes, interactions informelles, dans une langue seulement). Pour autant, nous pensons également qu'il serait pertinent d'étudier de manière plus approfondie l'impact du paramètre « identité linguistique de l'évaluateur » sur les performances observées, et notamment le fait qu'il soit perçu par les témoins comme « natif » ou « non natif » de l'île.

Le choix des épreuves

Le choix des épreuves de manière générale

Les épreuves d'évaluation, constituées de tâches langagières diverses, sont des outils qui doivent permettre de recueillir des indicateurs relatifs aux items et critères syntaxiques visés. Le but est que la parole de l'enfant soit la plus circonscrite possible et présente des occurrences en nombre suffisant, tout en restant « authentique ».

– Une approche communicative et ludique

Avec de jeunes enfants, ce sont généralement des tâches basées sur une approche communicative qui passe par le jeu et l'imaginaire qui sont choisies pour obtenir les indicateurs recherchés. Ce type d'activités facilite leur adhésion et leur participation et permet de les maintenir concentrés durant les différentes périodes nécessaires à l'évaluation. Un exercice structural de prime abord rébarbatif, comme la transformation d'énoncés affirmatifs en énoncés négatifs, devient ainsi captivant, lorsqu'il s'agit de jouer à confronter deux marionnettes qui se contredisent (« moi j'aime le chocolat » vs « moi je (n')aime pas le chocolat ! ») et plus encore quand il s'agit de le scander sur un air de « tralalalalèr ! ». L'avantage que l'évaluateur en retire se situe également au niveau de la qualité des données. Animé par l'idée de s'amuser, l'enfant ne perçoit pas l'évaluation comme une contrainte et libère plus facilement sa parole. Dans cette même optique, nous avons choisi de débiter chaque face à face avec un nouveau témoin par une activité de langage spontané, autour par exemple d'un jeu de construction, afin de le mettre en confiance et de le préparer à la prise de parole, quitte à différer la phase de test si l'enfant se montre peu à l'aise.

– Le rendement des épreuves

Moreau et Richelle (1997) recensent et analysent plusieurs exemples d'activités ludiques permettant d'évaluer le niveau de langage de l'enfant non lecteur. Ils nous apprennent cependant que toutes ces activités n'ont pas le même poids en termes de rendement évaluatif. Certaines d'entre elles, impliquant la manipulation d'objets par exemple, suscitent moins d'erreurs dans les performances que d'autres, comme la description d'images ou le choix d'une image en fonction d'un énoncé. De fait, une activité imaginée ou choisie sans confrontation préalable avec le terrain peut s'avérer totalement inopérante, dans une langue comme dans l'autre. Les calibrages d'activités que nous avons effectués en tant que conceptrice d'évaluation auprès d'enfants réunionnais permettent également de constater des portées qualitatives et quantitatives sensiblement différentes, dépendamment des stratégies dont usent les enfants et des supports utilisés.

Stratégies

C'est le cas par exemple d'une tâche *a priori* courante consistant à faire imaginer à l'enfant la suite d'une histoire (dont le début est mimé par l'évaluateur) ou celle qui se résume à lui faire dire ce qu'il fera quand il sera « grand », pour l'amener à employer des verbes au futur ou du moins véhiculant un aspect prospectif. À la Réunion, ce type de tâches induit majoritairement des performances pauvres sur le plan quantitatif et qualitatif, la plupart des témoins testés ayant du mal à verbaliser avec plusieurs occurrences un fait à venir amorcé de la sorte ou/et usant beaucoup du présent (« je veux être une maitresse »/« **mi veu travay lékol** ») et d'indices lexicaux (« après, il tombe »/« **après, li tonm** »), rendant l'activité peu rentable sur le plan évaluatif, quelle que soit la langue visée par l'épreuve.

Supports images (statiques ou en mouvement)

En fait, pour ces mêmes critères, l'utilisation d'une image en support s'avère plus intéressante dans les deux langues. Pour autant, là aussi, le choix de l'activité avec support image ne peut être mené *in vitro*. Ainsi, la description de ce que « va faire/fera » une petite fille quand elle sera grande, à partir de photos montrant une femme exécutant des actions, a pour effet de faire produire davantage d'incohérences temporelles et aspectuelles que plusieurs arrêts sur image à partir d'un dessin animé sans paroles, où il est demandé à l'enfant de raconter « ce qui va se passer/se passera après »¹⁰. Le déroulement sous ses yeux de la trame de l'histoire l'aidant peut-être mieux à visualiser la chronologie des faits, l'univers lui étant plus familier et les supports images variés, cette dernière tâche offre l'avantage de permettre de récolter des occurrences plus nombreuses, adéquates et homogènes au niveau aspecto-temporel. Cependant, si cette dernière reste également efficace pour évaluer le passé (raconter ce qui « s'est passé »), elle fournit parallèlement de moins bons résultats pour le présent/progressif (raconter ce qui « est en train de se passer »), qu'une activité à partir de photos individuelles, que ce soit en créole ou en français. En effet, et ceci pourrait peut-être venir du caractère dynamique de l'histoire visualisée, même avec une amorce de l'évaluateur au présent, l'enfant a tendance à ne pas se focaliser sur l'image présentée mais à vouloir raconter ce qui a provoqué l'état en question et ce que cet état implique pour la suite de l'histoire, en usant plus ou moins adroitement du passé (accompli/inaccompli) et du futur (prospectif).

– L'adaptation

Le niveau de développement cognitif de l'enfant constitue également une contrainte majeure dans la pertinence et la validité des épreuves. Ces dernières doivent s'adapter à leur maturité cognitive et à leur logique pragmatique.

Maturité cognitive

Les activités métalinguistiques montrent ainsi une efficacité fluctuante en fonction de la manière dont elles sont exposées aux jeunes témoins. Dans notre contexte, les épreuves de repérage d'erreurs et de correction d'erreurs où une seule amorce est proposée provoquent par exemple beaucoup de performances « originales » :

Exemple : ***banna i va manjé** (= ils mangeront) est jugé « incorrect »¹¹ (et c'est le cas, en l'occurrence¹²), mais sera corrigé par la même structure incorrecte, complétée d'un complément de lieu : ***banna i va manjé a tab** (= ils mangeront à table)

Exemple : *tu as ri* est corrigé par *tu arrives*, une structure correcte certes, mais qui ne correspond pas à celle qui est attendue (cf. plus bas, la contrainte du choix des mots à l'oral).

Par ailleurs, chez beaucoup de témoins, nous relevons de nombreux paradoxes entre le jugement émis et la reformulation effectuée. Ainsi, une amorce jugée « correcte » (que ce soit « réellement » le cas ou non) peut être reformulée autrement par l'élève, et au contraire, une amorce jugée incorrecte peut être corrigée par une reformulation identique à l'amorce donnée.

Ces paradoxes montrent que ce type d'épreuves, qui demandent à l'enfant d'être d'abord conscient de l'agrammaticalité de l'énoncé avant de pouvoir le corriger (Gombert, 2000), est

¹⁰ Au préalable l'enfant aura regardé plusieurs fois, sans l'évaluateur, le dessin animé en question (cf. Annexe 1)

¹¹ Des termes métalinguistiques comme « (in)correct » ne sont généralement pas employés par les enfants qui n'en comprennent pas le sens. La paraphrase utilisée dans la consigne consiste à leur demander si « c'est comme ça qu'on dit [?] » après leur avoir expliqué qu'il s'agit de quelqu'un (ici, une marionnette jamais utilisée pour les épreuves en créole) qui habite très loin d'ici (en France, à Maurice), qui a pris l'avion pour venir en vacances à la Réunion, et qui veut apprendre à parler (créole) comme les gens d'« ici ». Les enfants sont invités à l'aider. Une autre variante consiste à leur expliquer que la marionnette utilisée est un bébé qui veut apprendre à parler (ici en créole) et qu'ils doivent l'aider.

¹² Les créolophones adultes ou enfants emploient **Banna va manjé** (=ils mangeront), sans **i**.

inadapté à l'âge des témoins évalués dans notre cas. Si les contradictions et les réponses « originales » ne sont pas complètement éliminées, nous avons pu noter qu'elles sont fortement en baisse, en créole comme en français, lorsqu'on « soulage » l'enfant, cognitivement parlant, en lui présentant deux amorces (l'une correcte, l'autre incorrecte) et en lui demandant de répéter celle qui lui semble la plus adéquate.

Logique pragmatique

Il est également apparu que les jeunes témoins ne peuvent produire les performances attendues lorsqu'ils ne saisissent pas le sens de l'activité qui leur est proposée. On peut citer comme exemple l'épreuve plébiscitée par Moreau et Richelle (1997), sorte d'exercice à trous oral qui consiste à utiliser un verbe fictif pour évaluer la maîtrise des temps verbaux (*Elle aime « pimer »*. Hier, elle « a pimé » ; aujourd'hui, elle « pime » ; demain, elle « ... »?). Dans la pratique, lorsque nous avons souhaité la mettre en place auprès des enfants réunionnais, il est apparu que même ceux ayant un bon niveau de français dans les discours spontanés ne la réussissent pas. Il semble que, pour eux, ce type d'épreuve ne corresponde à aucune logique pragmatique issue de leurs expériences. En créole comme en français, celle-ci s'avère inadéquate pour la majorité des enfants qui ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux, malgré de nombreuses tentatives d'explicitation, et qui, au mieux, répondent de manière hasardeuse ce qui leur passe par la tête.

Le choix des épreuves dans le contexte réunionnais

Si les contraintes que nous venons de décrire sont générales, nous avons pu constater qu'il en existe d'autres, liées plus spécifiquement au contexte sociolinguistique de l'île. La prépondérance du français en classe ou à la télévision, le statut inégalitaire des deux langues dans les discours et les représentations, mais également les syntaxes du créole et du français qui, bien que proches, demeurent non superposables, constituent en effet des facteurs dont ils faut tenir compte. En termes de pertinence et de validité, ceux-ci obligent notamment à accommoder le choix des épreuves aux réflexes pragmatiques et à la structure des langues.

– Les réflexes pragmatiques (bascullements en français)

La comparaison d'échantillons de langage spontané et de langage provoqué nous a en effet permis de mettre en lumière des phénomènes d'automatismes codiques saillants chez des témoins, lors d'épreuves en créole. Dans certaines situations, en effet, des enfants font preuve de « réflexes pragmatiques », en basculant systématiquement en français. Ce changement de langue-cible, qui est manifeste mais qui semble inconscient, peut laisser supposer qu'ils auraient intériorisé une norme du « bien parler », véhiculée en classe mais, sans doute aussi, par leurs parents et la télévision.

Les épreuves perçues comme « scolaires »

C'est le cas, chez de nombreux témoins, lors des tâches de restitution d'histoires, régulièrement travaillées en classe, uniquement en français. Quels que soient les supports utilisés pour la présentation initiale (images sans texte, dessins animés sans paroles, albums racontés par nous en créole), nous notons, pour la majorité des enfants qui s'expriment généralement en créole avec nous, en spontané ou dans d'autres tâches de langage provoqué :

- une augmentation de mélanges divers, avec irruption de lexèmes prototypiques français isolés (ex : pronoms personnels, emploi du passé simple, etc.) ou de séquences en français, plus ou moins figées (ex : « ils vécurent heureux », « par un beau matin » ou encore « ils volèrent à sa poursuite »),
- parfois, le choix du français pour toute la restitution.

Ces basculements en français sont d'autant plus marquants que les discours spontanés de ces témoins, avant ou juste après le récit, ou même lors de parenthèses pendant le récit, s'effectuent en créole. Certes, dans une moindre mesure, cela concerne également d'autres tâches, de manière plus inattendue. Ainsi, lors d'une autre épreuve visant à évaluer la construction de phrases négatives, nous obtenons chez une enfant (Lorinda, 5,6 ans) des énoncés en français ou du moins comportant des indices grammaticaux prototypiques du français, alors que nous lui soumettons des phrases en créole (pour lesquelles elle doit « répondre » par un énoncé à la négative, sur l'air taquin de « tralalalalèr », comme nous le faisons pour les énoncés qu'on lui propose) :

Nous : **amwin, mi manj pom.** (= moi, je mange des pommes)

Lorinda : *moi, je mange pas pomme*

Nous : **amwin, ma la parti an Frans** (= moi, je suis allée en France)

Lorinda : *moi, j'ai pas parti en France*

Et même avec amorce de la réponse en créole de notre part :

Nous : **amwin, mwin na larjan. Aou ?Amwin...?** (= moi j'ai de l'argent. Et toi ? Moi... ?)

Lorinda : **amwin, j'ai pas l'argent**¹³.

(Remarque : Lorinda s'exprime généralement en créole dans le langage spontané, avec nous et ces pairs)

Pour citer un autre exemple de ce genre de « réflexes pragmatiques », nous pouvons aussi prendre le cas de Laurine (6,1 ans), dominante créolophone en spontané, mais très attentionnée au respect d'une « norme » langagière en classe¹⁴. La tâche consistait pour elle à poser une question « libre », en français, sur notre vie privée, commençant par des mots interrogatifs (« est-ce que », « quand », « comment »...) inscrits sur des étiquettes qu'elle piochait une à une au hasard et que nous lui lisions (cf. Annexe n° 2). Le but communicatif entendu étant d'apprendre à mieux nous connaître mutuellement, nous (« l'adulte ») devons ensuite répondre à sa question. Alors qu'elle réalise la tâche demandée en remplissant plus ou moins les critères codiques pour d'autres étiquettes d'amorces (« combien », « qu'est-ce que »,...), arrivée à celle du « où », Laurine nous dit sans hésitation « *Ours ! Loup !* ». Malgré de nouvelles explications de la consigne de notre part, et des tentatives ultérieures, sa perspective est restée celle d'un exercice scolaire qui consiste à trouver des mots contenant le son [u], en écho aux exercices phonologiques menés en classe avec sa maîtresse. Lors d'une séance antérieure, cette tâche avait déjà été testée avec elle, dans une activité de compréhension où nous avions inversé les rôles. Selon un procédé identique, et en utilisant les mêmes étiquettes, nous lui posons des questions sur elle, ses goûts, ses habitudes, etc., auxquelles elle devait répondre. Pour l'étiquette en créole « kel » (= quel(s), quelle(s)), elle nous avait déjà fait remarquer qu'« on entend /kèl/ ».

Il ne semble pas que le lieu de l'évaluation (ici une salle de loisirs dans l'enceinte scolaire) ait un impact sur ce type d'attitude. Deux autres enfants de grande section, testés au sein de

¹³ Nous attendions en créole des énoncés tels que : **amwin, mi manj pa pom ; amwin, ma la (/mwin la/ma) pa parti an Frans ; amwin, mwin na (/la) pwil larjan.**

¹⁴ Durant notre deuxième jour de présence dans sa classe, nous passons de table en table afin d'avoir un aperçu des interactions en groupe. Nous demandons à un élève, Ludovic, ce qu'il est en train de faire. Celui-ci nous répond : « la peinture ». Laurine, sa voisine de table, le reprend alors vivement en détachant les mots de sa correction : « **ou peu pa fé in néfor pou di/on/fait/la peinture !** » (tu ne peux pas faire un effort pour dire/on/fait/la peinture ! ». Cette intervention montre qu'elle use ici de compétences pragmatiques, qu'on peut rapprocher des modèles de correction linguistique scolaires mais aussi familiaux. « Faire un effort » semble ainsi signifier pour elle faire des phrases « longues », en adoptant le « style de la maîtresse ».

notre sphère familiale, et avec lesquels nous avons des interactions spontanées en créole, ont également reproduit ce type d'automatismes. En réalité, nous pensons que ces basculements se manifestent non seulement pour des tâches souvent travaillées en classe (comme les restitutions d'histoires), mais également dépendamment du niveau de « formatage normatif » de l'enfant. Malgré une approche communicative, l'emballage ludique des épreuves et les rapports informels qu'ils peuvent avoir avec nous, un petit nombre d'élèves parmi nos témoins persiste à concevoir ces tâches comme faites pour « apprendre quelque chose à l'école ». Dès lors, qu'elles soient effectivement construites dans une optique communicative ou non, ils les associent directement aux enjeux scolaires (notes, appréciations implicites et explicites) et donc au code « académique » dont usent leurs maîtresses et qu'ils pensent qu'on attend d'eux.

« Bien parler » = « parler français »

D'autres mécanismes de basculement, liés sans doute à la situation de diglossie et au fait que seul le français « se corrige », entrent également en jeu. Ainsi, il n'est pas rare que lorsque nous présentons des phrases en créole pour un jugement d'acceptabilité grammaticale touchant au créole, des témoins nous répondent que l'énoncé soumis est incorrect et nous proposent une traduction plus ou moins correcte en français.

Exemple : l'énoncé **mwin la manjra mon goûté* est jugé incorrect¹⁵ et est corrigé par *moi, j'ai mangé mon goûter* ou *(*) je mangera mon goûter*.

Influence de la télévision ?

Enfin, nous avons également noté que des basculements en français s'effectuent presque systématiquement pour le discours direct rapporté ou « imité » de personnages fictifs, et ce, même entre pairs créolophones dominants, dans le langage spontané. Faut-il voir dans ces réflexes pragmatiques une influence de la télévision où les personnages de dessins animés, liés à l'imaginaire et dont sont adeptes les jeunes enfants, s'expriment tous uniquement en français ? La piste est à creuser. Ce que nous remarquons, en tout cas, c'est que même les créolophones dominants font généralement parler les personnages « humanisés » de leurs jeux ou récits en français (ex : poupées, robots), comme dans cet extrait d'entretien spontané en créole entre Henryna (La Poussinière, GS, 5,8 ans, créolophone dominante) avec nous, autour d'un jeu de construction, comprenant de petits personnages :

Henryna : « **El i kri èl sort par la tol, èl i kri** : "*les enfants, les enfants ! Oui, ouvre la porte ! C'est l'heure de se réveiller. Prends le petit déjeuner pour l'école*". **Vo myeu tiré komsi i sa fé in fiy. Parey Martine, el na pwin d sheveu** » (= elle les appelle, elle sort par le toit en tôle, elle les appelle : « les enfants, les enfants ! Oui, ouvre la porte ! C'est l'heure de se réveiller ! Prends le petit déjeuner pour l'école ». Il vaut mieux (l')enlever comme si on allait faire une fille. C'est comme Martine, elle n'a pas de cheveux).

Quelles qu'en soient les causes, tous ces basculements codiques plus ou moins marqués, largement acquis en classe, ont évidemment une influence sur la méthodologie de l'évaluation. Bien qu'ils n'apparaissent pas chez tous les enfants, il reste manifeste qu'il ne saurait être question, pour tous ces cas, de lacunes linguistiques en créole ou de non compréhension de la tâche quand il s'agit d'épreuves formelles. De fait, selon nous, il est important de retenir que les activités travaillées en classe de manière monolingue, celles demandant une « correction » métalinguistique ou encore faisant intervenir des personnages fictifs, sont à manipuler avec beaucoup de précaution en contexte diglossique. Une connaissance du profil langagier de l'enfant en langage spontané, mais également une

¹⁵ Il s'agit bien d'une forme incorrecte en créole qui pourrait se traduire par **moi, j'ai mangerai mon goûter*.

préparation à ces types d'activités, notamment par des jeux avec des marionnettes ou des jeux de rôle, avec l'évaluateur, dans la phase pré-évaluatoire, s'avèrent nécessaires, sans présupposer toutefois des résultats finaux en situation d'évaluation. Parallèlement, pouvons-nous noter, concernant les épreuves dans la langue « haute », les activités souvent travaillées en classe ou encore l'utilisation de personnages fictifs s'avèrent être des choix d'activités judicieux pour favoriser les productions (spontanées et provoquées) en français, de la part d'enfants ayant jusqu'à présent suivi une scolarité monolingue « classique ».

– La structure des langues

Outre les réflexes pragmatiques, une autre contrainte nous paraît conditionner le choix des épreuves symétriques en contexte « bilingue » créolo-francophone : celle liée aux syntaxes respectives des langues elles-mêmes, qui induit pour l'enfant des difficultés supplémentaires dans une des langues, pour la réalisation d'une même tâche. Nous citerons ici l'exemple d'une épreuve que nous avons menée en créole, puis de manière décalée en français, en compréhension d'abord, puis en production. Elle porte sur la maîtrise de l'emploi des pronoms personnels 1, 2 et 3 du singulier (forme, position, co-référence), à partir d'étiquettes invitant une main à toucher (flèche pointant vers) une autre main d'une autre couleur ou d'une même couleur que la première. Trois puis quatre joueurs sont en jeu (l'enfant, l'évaluateur, une marionnette homme puis une marionnette femme), chacun ayant devant lui une étiquette représentant une main d'une certaine couleur (vert, jaune, rouge et bleu).

Dans l'épreuve de compréhension, où l'évalué doit produire les gestes demandés par l'évaluateur, l'activité est dans l'ensemble comprise et réussie, en créole comme en français, par la majorité des témoins, tout en se révélant suffisamment sensible pour détecter des cas de difficultés dans la maîtrise de la co-référence, chez certains enfants.

En production, l'enfant testé est invité à verbaliser à son tour la relation symbolisée par les mains et les couleurs, sur l'étiquette piochée (*tu me touches ; tu le touches ; je te touche ; etc. / ou touth amwin ; ou touth ali ; mi touth aou ; etc.*), afin que l'évaluateur effectue l'action requise. Alors que cette activité ne pose pas de problèmes de réalisation en créole et permet la production d'un nombre intéressant de relations pronominalisées, en français, en revanche, l'effort cognitif demandé se révèle plus important et plus problématique. En effet, le fait est qu'en français cette tâche exige, comme en créole, une association de couleur (main/personnage), et le décodage des actions à verbaliser (untel touche untel). Mais elle exige, en sus, au-delà d'une transformation morphologique radicale des pronoms (*je/tu* → *moi/toi* → *me/te* en français *vs* uniquement **amwin/aou** → **mwin/ou** en créole), une transformation syntaxique par rapport à l'ordre du graphisme (ordre graphique : sujet - action - objet → ordre syntaxique à verbaliser : sujet - objet - action), qui n'est pas requise en créole (où ordre graphique = ordre syntaxique à verbaliser). Or, même pour les enfants qui n'ont pas de difficultés en français dans leur langage spontané, ces dernières transformations s'avèrent cognitivement trop exigeantes dans cette langue et rendent de ce fait l'épreuve bancale en termes de symétrie « créole/français ». Cela a été par exemple le cas d'une élève, une des « meilleures » de sa classe, qui en verbalisant directement le schéma (« *tu touches moi* ») remplissait certes le critère de "co-référence" d'un point de vue sémantique, mais ne répondait pas aux critères de forme, mais surtout de position, pour le pronom COD, alors que nous savions, pour avoir discuté avec elle en spontané, qu'elle employait ces structures correctement. Elle n'est parvenue en réalité à faire les transformations attendues (« *tu me touches* ») qu'au terme de remarques récurrentes de notre part et au prix de nombreux tâtonnements.

La sélection et la tournure des mots

La sélection et la tournure des mots de manière générale

Enfin, dans une évaluation du langage, et plus encore quand il s'agit d'évaluation d'enfants non lecteurs, les contraintes se matérialisent également en termes de sélection des mots à l'oral, dans les consignes et les amorces. Lorsque l'évaluation ne porte pas sur ces mots eux-mêmes, ceux-ci peuvent constituer des biais s'ils ne sont pas compris des évalués, dans le sens où la confusion qu'ils créent peut entraver la réalisation de la tâche langagière.

– Les termes métalinguistiques

Pour la majorité des enfants de maternelle, les termes métalinguistiques tels que *phrases, mots, corriger, correcte*, etc. restent totalement sibyllins. La paraphrase et les stratégies de compensation deviennent alors inévitables pour les amener à effectuer l'activité et produire les indicateurs recherchés.

– Les acquis supposés vs les niveaux individuels réels

Le choix des mots employés par l'évaluateur doit par ailleurs prendre également en considération les niveaux individuels et pas seulement la liste des acquis théoriques que les enfants sont supposés avoir à tel ou tel niveau de leur scolarité : face à un enfant qui ne sait pas reconnaître ni nommer correctement les couleurs (et nous en avons rencontré en fin de GS), la consigne l'invitant, par exemple, à placer le jeton bleu devant un personnage et le jeton rouge devant un autre, invalide les données recueillies si la tâche ne porte pas sur la dénomination des couleurs¹⁶. À ce sujet donc, et nous suivons là une des règles principales qu'avance Comblain (2005), le concepteur/évaluateur fait bien de se méfier des présupposés et de vérifier qu'aucun parasite lexical ne viendra biaiser l'évaluation.

– La mise en mots des questions

En outre, la manière même de formuler les questions doit être sujette à précaution. Il en va de la pertinence de l'évaluation. En effet, évalue-t-on véritablement une structure grammaticale donnée quand celle-ci est présentée à l'enfant dans un ensemble d'éléments lexicaux, dont on n'a pas pris la précaution d'en vérifier préalablement la compréhension auprès de lui ?

Mais il en va également du rendement des épreuves. À un jeu de repérage et de verbalisation des différences entre deux images, par exemple, nous constatons que demander si les deux images sont pareilles (en l'occurrence non), attendre la réponse de l'enfant pour ensuite en demander la raison, expose l'évaluateur à recueillir une réponse positive à la première question, l'enfant s'attachant à la globalité de l'image et ne visualisant pas forcément les différences. Parallèlement, prévenir l'enfant directement que les deux images ne sont pas pareilles et lui en demander la raison est plus efficient. De même, poser deux questions en une seule (ex : pour l'emploi du verbe *avoir* : *tu as quel âge et tu as combien de sœurs ?*), plutôt qu'une seule question à la fois (ex : *tu as quel âge ?*), offre une probabilité plus grande pour que l'enfant utilise la structure visée (ex : « *j'ai x ans et j'ai une sœur* », plutôt que « *x ans* »). Cela fonctionne également avec des amorces non verbales, tels que les mimes, où l'enfant doit verbaliser les actions simulées par l'évaluateur à l'aide de petits objets : présenter par exemple deux actions distinctes au minimum vaut mieux que de n'en présenter qu'une seule pour provoquer le passé et favoriser ainsi l'emploi de participes passés

¹⁶ D'autres formulations sont alors à privilégier : les termes de couleur sont remplacés par des déictiques (*tu dois mettre ça/ce jeton-là devant tel personnage*) ou des objets différents (*tu dois mettre le stylo devant tel personnage*).

afin d'évaluer le respect des terminaisons verbales en créole (alternance zéro/é). (ex : **le shyin la soté é li la fé mont le moman su la tab/ Le shyin la soté é la maman la mont su la tab**)¹⁷. Dans le cas contraire, l'enfant a en effet tendance à utiliser le présent.

– L'ambiguïté de l'oral

La rigueur nécessaire pour que la consigne soit comprise vaut également dans la verbalisation des amorces. À moins qu'il ne s'agisse là aussi d'évaluer du vocabulaire spécifique, il faut savoir que les termes dont on use avec l'enfant peuvent être sources d'équivoques et émuquer le critère de validité. Ces confusions qui passent souvent inaperçues, peuvent se révéler à certaines occasions. Elles transparaissent ainsi parfois au détour d'une reformulation spontanée d'une amorce par l'enfant, telle *elle s'est essuyé les mains* qui devient *elle connaît essuyer les mains* (sous-entendu, *elle sait essuyer les mains*). Les épreuves de mimes, où le jeune témoin doit jouer l'énoncé verbalisé par l'évaluateur, en manipulant des personnages et objets miniaturisés, constituent selon nous de bons révélateurs de ces parasitages. Lors d'une tâche de compréhension portant sur la reconnaissance des actants sujets vs compléments, plusieurs témoins ont ainsi simulé une petite fille qui boit quelque chose alors que l'amorce stipulait *la petite fille aboie*.

La sélection et la tournure des mots dans le contexte réunionnais

– L'équivoque entre les langues

Dans le cas d'une évaluation du langage en contexte « bilingue », et plus encore quand il s'agit de langues proches, comme en situation créolo-francophone, cette attention au choix des mots à l'oral se double de celle consistant à éviter l'équivoque entre les langues.

- Dans les amorces choisies par l'évaluateur. À cause des faux-amis, mais aussi de la variation phonétique et lexicale qui existe en créole, certains termes doivent être évités dans le contexte réunionnais :

Exemple : un petit Réunionnais peut interpréter *je vais jouer* par *je veux jouer*, sachant que le phonème /e/ équivaut au phonème /oe/ dans la variété basilectale du créole (*je veux jouer* en français se traduit en effet par **mi vé zwé** ou **mi veu jwé** en créole).

Exemple : les termes **karo** ou **peser** en créole peuvent renvoyer à des significés qui en français standard se disent respectivement *carreau* ou *fer à repasser* et *peser* ou *appuyer*.

- Dans les productions des évalués. Parallèlement, créole et français étant intimement liés, les imbroglios linguistiques ne manquent pas, jusqu'à empêcher l'interprétation des indicateurs recueillis. Ils constituent des contraintes que le concepteur/évaluateur est tenu de ne pas ignorer.

Exemple : les épreuves portant sur l'auxiliaire avoir ou être au passé exigent que les possibilités de réponses avec des sujets composés de finales en [l] soient écartées. Le cas échéant, ce type de sujet ne permet pas de savoir si l'enfant s'exprime en créole ou en français, les structures devenant phonologiquement semblables (*elle a marché* vs **elle la marshé** ; *Anaël a joué* vs **Anaël la jwé** ; *elle est/était rose* vs **èl lé/lété roz**).

– Le poids des représentations

Dans cette même rubrique, le poids des représentations n'est pas non plus un facteur à négliger lors des épreuves.

- Le « bien » et le « mal »

Nous l'avons souligné, certaines expressions renvoient à des valeurs véhiculées par la société, comme « bien parler » ou « bien dire », qui sont associées au français, au contraire de

¹⁷ = Le chien a sauté et il a fait monter la maman sur la table ou le chien a sauté et la maman est montée sur la table.

« parler mal » ou « mal dire », associées au créole. Les consignes des activités correctives, par exemple, doivent en tenir compte dans les paraphrases des termes métalinguistiques (incorrect ne pouvant par exemple se paraphraser par « mal parler »).

- « Vilains » mots, gros mots.

En outre, l'utilisation par l'évaluateur d'un terme issu d'une variété minorisée, comme **kwé** (que/quoi), peut également être source de réticences ou de blocages chez certains enfants, et les amener à refuser de l'employer à leur tour, voire à refuser de répondre à la question qui leur est posée, l'assimilant en quelque sorte à un « gros mot » (« **mon maman i veu pa mi di kwé** » (= ma maman ne veut pas que je dise « kwé ») avancent ainsi certains enfants). Parallèlement, avec les variations diatopique et diastrastique qui caractérisent la situation sociolinguistique de l'île, ce même **kwé** peut être lui-même inconnu d'autres jeunes enfants qui ne « pratiquent » pas une variété basilectale du créole mais qui, néanmoins, « parlent créole » (ex : « **kwé sé kwa sa ?** » (« kwé », c'est quoi ça ?) nous a par exemple demandé une élève testée).

– La discrimination des codes et les compétences pragmatiques

Mais les exigences vont plus loin. Du fait que l'enfant évolue dans un milieu bilingue, toute tâche et, de ce fait, toute consigne linguistique, ne devrait ignorer la contrainte de la langue visée, en production. Le pilier même d'une évaluation symétrique du langage provoqué est en effet que l'enfant s'exprime dans une langue ou dans l'autre, ou plus exactement qu'il vise consciemment la langue qu'on l'invite à utiliser, afin que l'adulte puisse « apprécier » ses compétences dans l'une et/ou l'autre langue.

Or, la vérification de ce postulat reste largement ignorée par les évaluations de jeunes enfants bilingues alors même qu'un des plus importants constats que nous avons effectués, dès que nous avons commencé les séances de langage provoqué avec les enfants de maternelle, à la Réunion, est bien qu'à l'aube de leur entrée dans l'écrit, une bonne majorité d'entre eux, que nous estimons correspondre aux trois quarts des témoins interrogés tout au long de notre recherche, est incapable de comprendre ce que signifie *il faut répondre en créole* ou *il faut répondre en français* (**i fo reponn an kréol/ i fo réponn an fransé**).

En réalité, certes leurs discours épilinguistiques, qui se font l'écho de ceux de leurs parents, sont codiquement fléchés (« *c'est pas bien (de) parler créole* », « *il faut pas (que) je parle créole* » « *maman a dit il faut (que) je parle français* »). Certes, ils ont, en proportions variables, développé certaines compétences pragmatiques non conscientisées (ex : visée réflexe du français dans les restitutions d'histoires, bien dire = dire en français). Cependant, au-delà de ces phénomènes, ils n'ont pas acquis, dans la pratique, la capacité à discriminer les deux langues ni à orienter de manière consciente leur discours vers l'une des deux langues, comme en témoignent les contradictions manifestes dans les discours entre la langue utilisée et les propos tenus (ex : « **mi giny pa koz kréol** » (= je ne sais pas parler créole) ou son pendant « *je sais pas parler français* »). Nous nous sommes ainsi très souvent entretenue avec des témoins qui, après avoir confié explicitement s'exprimer dans un code, par exemple le français, emploient en réalité du créole ou mélangent les langues, sans que ces faits soient forcément un signe de compensation de lacunes de leur part. En effet, il peut arriver que ces mêmes enfants s'expriment en français ultérieurement dans leurs discours. En fait, pour la grande majorité d'entre eux, réaliser une tâche (en production) « en français » ou « en créole », ne revêt aucune signification, si ce n'est qu'il faut réaliser la tâche en question.

Bien entendu, les conséquences touchent (ou du moins, devraient toucher) toute organisation d'évaluation linguistique en deux langues, mais également toute évaluation linguistique monolingue. En effet, une évaluation linguistique valide et pertinente ne peut vraisemblablement pas se dérouler sans avoir soupesé la capacité de compréhension d'une consigne codique, c'est-à-dire sans que chaque enfant évalué n'ait été soumis en premier lieu

à une épreuve de discrimination codique afin de vérifier s'il est apte à comprendre ce qu'on attend de lui en dehors de la réalisation de la tâche. En réalité, si la contrainte langagière de la discrimination codique peut être levée pour certaines tâches et avec certains supports qui favorisent par exemple l'utilisation du français (cf. plus haut les « réflexes pragmatiques »), nous rencontrons ici une limite de taille de l'évaluation linguistique à laquelle l'évaluateur ne peut se soustraire. Que signifie en effet évaluer en français (et/ou en créole) lorsque l'évalué n'a pas conscience de la langue-cible ? Sur le terrain réunionnais, mais nous pensons qu'il en est de même pour d'autres DOM, comme la Martinique et la Guadeloupe dont les situations sociolinguistiques sont très proches de celle de la Réunion, il apparaît que la possibilité d'évaluer des élèves en production orale de manière binarisée (en français et/ou en créole) ne devrait, et ne pourrait en réalité, se calculer qu'au cas par cas, selon les profils langagiers et les capacités de discrimination codique. Dans l'état actuel d'un système éducatif qui se borne à privilégier une politique de didactique du français langue maternelle et n'apprend pas à ses élèves à (re)connaître les langues de leur répertoire langagier, une évaluation linguistique peut en réalité souvent ne s'effectuer que de manière partielle (avec les dominants non discriminants), dans une langue, voire s'avérer complètement impossible (avec les mix-lingues non discriminants).

Conclusion

À l'intersection de la psycholinguistique, de la sociolinguistique et de la didactique des langues, nous souhaitons aborder avec une vue d'ensemble la complexité du recueil de données orales, en créole et en français, lors d'une évaluation linguistique auprès de jeunes enfants, dans un contexte diglossique, soumis aux contacts de ces deux langues proches.

Dans l'optique d'obtenir des données en créole et en français qui fassent sens dans une approche par tâches langagières, nous avons voulu montrer que la démarche méthodologique empruntée ne peut ignorer plusieurs paramètres intimement corrélés de la situation sus-citée. Ceux-ci concernent le mode de passation (oralité), l'âge des témoins (en phase de développement langagier et cognitif) et l'arrière-plan sociolinguistique (statut inégalitaire des langues et de leurs variétés, relations génétiques entre les langues).

Une présentation des contraintes générales relevées dans des évaluations en contexte neutre a ainsi permis de rappeler la nécessité :

- d'une approche souple et « humaine », appropriée au jeune âge des témoins,
- d'un choix d'épreuves ludiques, « rentables » dans le rapport temps et efforts demandés/observables recueillis, adaptées à la maturité cognitive des enfants (en termes de réalisation de tâches, de compréhension de consignes, de pré-requis) et porteuses de sens pour eux,
- d'une prise en compte d'éventuels biais liés aux parasites lexicaux et à la tournure des questions.

En effet, lors de notre référentialisation, nous avons retrouvé ce type de contraintes valables en contexte monolingue. Cependant, notre approche a aussi permis de voir que l'évaluation, en l'état, des compétences morphosyntaxiques des enfants réunionnais, doit notamment composer avec l'arrière-plan sociolinguistique qui compte :

- Les représentations diglossiques des élèves (échos des discours épilinguistiques véhiculés dans la communauté et particulièrement par leurs parents) qui octroient au français un statut privilégié et minorisent le créole. L'intensité de ces représentations peut bloquer les productions dans cette dernière langue. En outre, ces représentations diglossiques sont parfois internes au créole et amènent les élèves à refuser d'employer les variantes basilectales de ce code. Un travail préalable de mise en confiance dans la langue ou la variété reniée est recommandé. Dans notre cas, des jeux et des interactions informels lors des récréations, des entretiens spontanés en tête à tête

comprenant notamment des discussions épilinguistiques ont pu aider à débloquent la plupart des réticences.

- Les réflexes pragmatiques (non conscientisés), acquis notamment dans le système scolaire monolingue en français. Certains élèves, en proportion variable selon les tâches à réaliser et leur sensibilité face à la norme scolaire, ont en effet tendance à faire basculer de manière non conscientisée leurs productions vers le français. Cela concerne notamment les tâches travaillées en classe ou perçues comme relevant du « bien parler » (ex : restitution d'histoires, correction grammaticale, jugement de grammaticalité). Celles-ci sont donc à éviter dans le cas des épreuves qu'on leur soumet en créole. Il en est de même pour l'utilisation de supports « humanisés » que les témoins associent probablement aux personnages d'émissions pour enfants qu'ils entendent s'exprimer uniquement en français.
- L'incapacité de la majorité de ces jeunes élèves réunionnais à discriminer les codes. Si elle n'influe pas sur la réalisation des tâches, cette incapacité ne leur permet pas d'orienter sciemment leurs productions vers un code linguistique précis (créole ou français), dans le cadre d'une évaluation binarisée. De fait, une épreuve de discrimination codique s'avère, selon nous, indispensable avant d'entamer un quelconque recueil de langage provoqué spécifiant une consigne codique (cf. Annexe 4 pour un exemple de protocole méthodologique possible). S'ensuit la nécessaire adaptation de l'évaluation aux différents profils langagiers et capacités de discrimination codique relevés. Lorsque les témoins s'avèrent non discriminants, l'évaluateur doit alors s'accommoder des dominances langagières éventuelles des enfants, en créole ou en français et/ou proposer des tâches ou des supports déclenchant des réflexes pragmatiques (ces derniers sont valables uniquement pour le français dans le cas que nous avons étudié). Pour autant, il doit également admettre que son évaluation binarisée ne pourra être que partielle pour certains profils langagiers (dominants non discriminants) et même impossible pour d'autres (mix-lingues non discriminants)
- La proximité structurelle des langues, qui peut souvent induire pour les élèves des erreurs d'interprétation des énoncés oraux qui leur sont soumis et pour l'évaluateur des difficultés d'analyse des données recueillies. Ces malentendus peuvent être évités, ou du moins fortement diminués, en accordant une attention particulière aux phénomènes phonologiques problématiques entre les deux langues et en réalisant des pré-tests auprès d'un échantillon d'enfants ayant des niveaux scolaires et des profils langagiers les plus hétérogènes possibles. Cette même proximité structurelle peut parfois faire oublier qu'il s'agit de deux langues qui présentent des divergences suffisamment importantes pour exiger de l'enfant des efforts cognitifs plus lourds dans une langue que dans l'autre, dans le cas de réalisation de tâches similaires. Des pré-tests auprès d'enfants bi-lingues discriminants et la comparaison de leurs performances avec des occurrences éventuellement relevées dans leur langage spontané, peuvent révéler ces difficultés cognitives qui biaisent le recueil de données. L'exemple que nous avons pris (information graphique à décoder dans une activité de production : « tu me touches/je te touche ») montre ainsi que ne pas réussir à réaliser une tâche (verbalisation d'une information graphique) ne signifie pas que l'enfant ne maîtrise pas, dans son langage spontané, les compétences linguistiques qu'elle est censée permettre d'évaluer.

La liste de ces contraintes spécifiques n'est bien sûr pas exhaustive et demande à être enrichie (ex : par l'étude de l'impact du paramètre perception de l'identité linguistique de l'évaluateur, notamment sur le fléchage codique des énoncés). Par les quelques précautions

méthodologiques qu'elle souhaite partager, cette contribution a surtout voulu sensibiliser au fait que toute évaluation linguistique dans ce type de contexte diglossique ne peut être amplement réalisable ni exploitable que si l'évaluateur prend en considération toute la part du répertoire langagier des enfants et accepte d'adapter son approche, ses pratiques et ses choix normatifs, aux langues, à leurs histoires, à leurs valeurs et à leur mode d'acquisition/appropriation. Cela exige qu'il se démunisse des pré-jugés et qu'il s'ouvre à l'hétérogénéité des profils, des paroles et des représentations des individus concernés, aussi jeunes soient-ils. Comme le notent Huver et Springer (2011), en quête d'approches « alternatives » en évaluation, cela exige sans doute également une part de subjectivité et d'humilité dont ne peut vraisemblablement pas se démunir un évaluateur à la recherche de pertinence et de validité, et avant tout de sens, pour son évaluation.

Si on n'évalue pas des « bilingues » comme on évalue des monolingues, en stérilisant notamment les contours sociolinguistiques de la situation d'évaluation, il faut retenir qu'on ne peut non plus considérer ces « bilingues » comme une masse psychosociolinguistiquement homogène. Cette étude laisse ainsi entrevoir, en évaluation, comme en politique éducative, l'importance d'une véritable connaissance et prise en compte des témoins pour se prémunir d'outils et de remédiations pré-formatés pour des contextes « standards ». Elle montre en outre le nécessaire partenariat didactique des langues en milieu diglossique. Le créole, mais aussi toutes les formes interlectales de la parole réunionnaise qu'une approche binarisée ne peut circonscrire (Adelin, 2007), devraient pouvoir trouver leur place dans une évaluation linguistique, ne serait-ce que pour révéler de manière plus fine et plus pertinente les difficultés que rencontrent les élèves en français.

Annexes

Annexe n°1 : Tâches langagières testées

De nombreuses interactions filmées, auxquelles nous avons participé (en dyade ou en groupe) ou que nous avons simplement observées lorsqu'elles se passaient entre enfants, étaient fondées dans le cours des conversations spontanées du moment. Les séances de langage spontané, se tenant dans les salles qui nous étaient dédiées, se faisaient de manière libre ou semi-guidée, abordant alors des thèmes plus précis. Lors des séances de langage provoqué, les enfants étaient amenés à réaliser des tâches langagières plus ou moins « contraignantes », requérant des réponses gestuelles ou verbales plus ou moins « fermées/ouvertes » en termes de forme et de contenu (Rondal, 1997 ; Comblain, 2005).

Pour recueillir des observables, nous avons ainsi utilisé :

Des interactions « libres » axées sur le recueil de discours « spontanés »

- Entre nous et les enfants : nous leur posions des questions en français et/ou en créole, sur des thèmes divers susceptibles de les faire parler spontanément, parfois en rapport avec des items morphosyntaxiques (par exemple : « Raconte-moi ce que tu vas faire/fera demain, puisqu'il n'y aura pas école », « qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ? », pour une utilisation des aspects prospectif et accompli). En « support de fond », nous utilisions souvent un jeu de Lego pour mettre en confiance les enfants, en simulant une situation informelle.
- Entre enfants uniquement, avec des supports différents
 - présence d'un jeu de construction de type Lego, avec consignes de jouer ensemble ou de construire quelque chose en commun,

- présence de supports hétéroclites (accessoires miniaturisés (voitures, vaisselle, motos, brosse à cheveux, mobilier...), poupées adultes/bébés, robots, cubes, etc.)

Des rappels d'histoires

Des rappels d'histoires à partir de supports différents afin de voir lesquels convenaient le mieux pour la tâche de restitution. Toutes les histoires respectaient des structures canoniques équivalentes et classiques : exposition, complication et résolution. Nous avons délibérément choisi de ne pas utiliser des histoires susceptibles d'être connues des enfants (ex : Boucle d'Or, Le Petit Chaperon Rouge, Petit Ours Brun, etc.) afin d'éviter les restitutions basées sur des répétitions de pans entiers des récits mémorisés :

- Histoire racontée au préalable par nous : cela concernait deux histoires différentes. Avant restitution, chacune d'elle leur était racontée, par nous, en classe, trois fois les jours précédents. Lors des restitutions, ils pouvaient se référer aux images de l'album. Les histoires étaient tirées de deux albums:
 - En français, *Crotte de nez* (Mets, 2000). Nous avions en réalité auparavant essayé *l'île aux câlins* (Norac & Dubois, 1998), mais ce dernier semblait moins plaire aux enfants.
 - En créole, n'ayant trouvé aucune histoire courte et écrite en créole courant qui remplisse nos critères de concision et d'accessibilité, nous avons choisi de traduire et d'adapter une histoire du français au créole. Il s'agit de *Arthur et le chien anglais*, qui devenait *Artur ek le shyin i koz riyng langlé*. Nous avons parfois, dans certaines classes, inversé les codes des livres (nous racontions *Crotte de nez* en créole, qui devenait avec notre traduction, *Kakadné*, et *Arthur et le chien anglais* en français).
- Histoire entendue et vue au travers d'un dessin animé avec paroles : afin de rendre plus « authentique » la restitution d'histoire, nous avons choisi un support audiovisuel pour l'histoire en français (les droits de copyright nous interdisent de nommer explicitement ici le DVD utilisé). L'enfant regardait deux fois l'histoire qui durait 6 min., et de notre côté nous ne la regardions pas. De ce fait, il leur paraissait probable que nous ne connaissions pas l'histoire qu'ils devaient nous raconter dans les détails, afin que nous puissions la comprendre. Le choix de cette tactique ne fut pas possible en créole. Il n'existait en effet pas de dessins animés pour jeunes enfants en créole (du moins nous en avons cherché en vain).
- Histoire décryptée par l'enfant, seul, à l'aide d'images : nous avons également pris pour support un album sans texte, dont la trame était composée uniquement d'une succession d'images. L'enfant devait nous raconter l'histoire en question après le laps de temps qu'il souhaitait pour feuilleter l'album. Nous avons choisi : *Le Voleur de poule* (Rodriguez, 2005).
- Histoire « vue » au travers d'un dessin animé : nous avons utilisé des dessins animés sans paroles (avec bruitage et musique de fond intégrés), aussi bien pour recueillir des productions en français qu'en créole. Ce support permettait que les mêmes tâches soient effectuées en créole et en français (contrairement aux dessins animés avec paroles qui ne pouvaient concerner que le français). Nous avons choisi deux histoires d'environ 5 min. chacune. L'enfant visionnait une histoire deux ou trois fois (selon son souhait), hors notre présence, avant de nous la raconter ou de répondre à nos questions, suivant une consigne codique (une consigne codique différente pour chacune des deux histoires)

Le commentaire de dessins

Nous avons également tenté de voir ce qu'on pouvait exploiter indirectement des histoires entendues, par la voie du commentaire de dessin. L'enfant devait dessiner l'histoire que nous

lui avions racontée en français (*L'île aux câlins* ou *Crotte de nez*) et nous présenter individuellement son dessin. Cette expérience ne se révéla pas très intéressante concernant l'exploitation des données (indépendamment des compétences linguistiques des enfants, si chez certains d'entre eux les énoncés étaient conséquents, chez la plupart, les énoncés étaient pauvres quantitativement parlant pour le temps dédié en classe à faire les dessins en question).

- **Le jeu de rôle** (à partir de l'histoire *Crotte de nez* ou *kakadné*) : Nous leur demandions de jouer verbalement un des protagonistes de l'histoire, tandis que nous jouions l'autre. Cette tâche devait les conduire :
 - soit à produire des phrases dans la langue qu'ils n'avaient pas choisie, dans les faits, pour faire le rappel d'histoire (qu'elle que soit la langue-cible qu'ils avaient verbalement choisie pour raconter cette histoire),
 - soit à provoquer des discours épilinguistiques en réaction à notre invitation à jouer un personnage dans la langue qu'ils n'avaient verbalement pas choisie pour raconter cette histoire (quelle que soit la langue effectivement utilisée dans la restitution de l'histoire).
- **Des tâches polarisées** de langage provoqué, pour des activités de compréhension, de production, de traduction et de détection et jugement d'erreurs grammaticales. Les actions à accomplir étaient diverses : réalisation ou verbalisation de mimes avec ou sans accessoires, réponses à des questions, questionnement avec amorces, désignation d'images, placement de jetons, description d'images, recherche d'objets cachés, recherche et verbalisation des différences entre deux images, etc. Pour ces tâches, nous avons utilisé des marionnettes, des DVD, des photos, des images, des jetons, des accessoires miniaturisés que les enfants pouvaient manipuler, etc.

Annexes n° 2 : Exemple de protocole pour une épreuve pré-testée.

<i>« Questions générales »</i>	
<i>Où, est-ce que, combien, quand...?</i>	
Langue	Français
Critères	- Adéquation des marqueurs - Respect de l'ordre des lexèmes - Respect consigne codique
Type d'activité	Production
Support	Des étiquettes plastifiées, décorées, comportant chacune un terme interrogatif : quel, où, est-ce que (2), combien, quand, à quoi, lequel, pourquoi, qui, que, comment, quel
Attendu	- Adéquation de la contrainte sémantique (marqueur interrogatif – reste de l'énoncé) - Respect de l'ordre d'agencement des lexèmes dans la phrase. - Respect contrainte codique
Organisation	Cette épreuve doit se dérouler après l'épreuve « questions générales » évaluant l'activité de compréhension. Les étiquettes sont disposées sur la table. L'enfant en choisit une et la donne à l'évaluateur qui la lit. L'évaluateur donne d'abord la consigne générale (consigne 1), puis à chaque étiquette que lui présente l'enfant, il rappelle la consigne générale en donnant la consigne 2 (voir exemple dans la rubrique suivante). Si l'enfant éprouve une difficulté pour une étiquette, cf. rubrique « remarques ».
Exemple de Consigne	Consigne 1 : <i>On va faire un (autre) jeu. On va jouer en français. Tu vas me demander des choses sur moi. Moi, j'ai déjà demandé des choses sur toi, je sais que tu aimes jouer à ..., je sais que tu préfères manger ..., je sais que ta maman travaille à....</i> (se référer aux réponses déjà fournies par les enfants lors de l'épreuve de compréhension qui s'est effectuée selon le même procédé, mais avec les rôles inversés). <i>Tu m'as dit tout ça quand je t'ai demandé des choses sur toi. Mais toi, tu ne connais rien sur moi, sur mon papa, sur mon travail, sur le nom de ma maman, sur ce que j'aime manger. Alors aujourd'hui, tu peux me demander tout ce que tu veux sur moi et je vais te répondre. Mais seulement, pour me demander quelque chose sur moi, sur mon papa, sur ma maman, sur tout ce que tu veux, il faut que tu choisisses une étiquette, et</i>

	<p><i>quand tu vas me demander quelque chose, il faut que ça commence par ce qui est écrit sur l'étiquette. Je sais que tu ne sais pas lire, alors tu choisis l'étiquette, tu me la donnes et moi je lis ce qui est écrit. Tu as compris ou tu veux que je redise encore ce qu'il faut faire?</i>(Procéder à un essai avec l'étiquette « est-ce que », éventuellement, réexpliquer la consigne en utilisant d'autres termes susceptibles d'être mieux compris)</p> <p>Consigne 2 : <i>Il faut que ce que tu vas me demander commence par « est-ce que ». Donc, il faut que tu me demandes : "Evelyne, est-ce que..."</i></p>
Remarques	<p>En cas de réponse « non conforme »¹⁸ à ce qui est attendu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si la question reste compréhensible : répéter la formulation de la question incorrectement construite pour s'assurer que le témoin la valide ou pour lui permettre de la reformuler (ex : <i>donc tu me demandes : qu'est-ce que tu as papa ?</i>) - Si la question est incompréhensible : dire qu'on ne comprend pas la question et lui demander de la reformuler. Laisser éventuellement l'étiquette de côté, pour la reprendre plus tard.
Variante(s)	L'interlocuteur de l'enfant peut être une marionnette (jouée par l'évaluateur), mais la situation lui semblera plus authentique si c'est l'évaluateur qui se confie à lui.

Annexe n°3 : Présence du caméscope

Anecdote : Samuel et Jennifer, deux enfants de la même classe de grande section à Saint-Benoît, sont assis, seuls, autour d'une table dans le cadre d'un recueil de langage spontané en duo, autour d'un jeu de construction. Ils entendent l'ATSEM-stagiaire dire à quelqu'un d'autre de ne pas entrer dans la BCD parce que les enfants sont filmés. Jennifer, dont l'agressivité verbale n'est pas rare envers ses camarades, fait remarquer à Samuel qu'il n'a pas intérêt à continuer à rire bêtement parce que leurs faits et gestes sont enregistrés (« **ou koné kwa ? néna la kaméra, ou ri an bèt !** » (= tu sais quoi, il y a la caméra, tu ris en idiot!)). Mais très vite, ses actions et ses paroles trahissent qu'elle a oublié cette donne. En effet, elle s'amuse peu de temps après à jeter des cubes par terre, dans tous les sens, en sommant Samuel de ne rien nous dire, sous peine de représailles dans la cour de récréation (« [...] **sinon mi langèt aou dan la kour** » (= sinon je te tabasse dans la cour))!

Annexe n° 4 : Exemple de protocole pour l'épreuve de discrimination codique

Le protocole que nous avons retenu dans notre référentiel pour l'épreuve de discrimination codique se déroule ainsi :

« Discrimination codique » <i>Lui, il m'aime mé amwin mi èm pa li</i>	
Critères	Discrimination codique
Type d'activité	Métalinguistique
Objectifs	Vérifier si l'enfant distingue le français du créole dans des phrases courtes et non ambiguës, et s'il sait reconnaître des phrases "mêlées", comportant des traits prototypiques des deux codes .
Supports	Les énoncés prévus pour l'épreuve; une dizaine de pastilles de papier de deux couleurs et de formes différentes (par exemple pastilles rouges en forme d'étoile pour symboliser le créole et pastilles bleues en forme de fleur pour symboliser le français). Remarques : test préalable d'identification des deux couleurs sélectionnées. Prévoir d'utiliser les formes des supports si l'enfant ne sait pas nommer les couleurs en question (ex : pastilles en formes d'étoile et de fleur).
Organisation	D'abord l'évaluateur introduit la tâche (cf. « <i>Introduction de la tâche</i> » dans la rubrique "consignes" : il pose des questions à l'enfant sur les pratiques langagières chez lui ou dans son groupe de pairs (peu importe la véracité des réponses)). Il reformule ce que lui a dit

¹⁸ Nous n'avons pas abordé ici l'élaboration des normes linguistiques prises comme références pour les épreuves d'évaluation (cf. à ce sujet : Adelin, 2007 et 2008). Nous avons opté pour une approche variationniste, qui vise à adapter ces normes non seulement aux pratiques du français et du créole actuellement parlés dans la communauté, mais en prenant en considération également le processus de développement langagier, de surcroît bilingue, des élèves (avec toute la part de variations intersystémiques, intrasystémiques, d'hypothèses langagières et d'interlangue).

	<p>l'enfant en matérialisant les langues à l'aide de pastilles en papier qu'il dispose en deux tas (un rouge, un bleu) devant l'enfant, pour symboliser la langue créole (pastilles rouges) et la langue française (pastilles bleues) et aider l'enfant à visualiser la notion abstraite de langue créole et française.</p> <p>L'épreuve se déroule ensuite en trois parties :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. l'évaluateur vérifie si l'enfant différencie des phrases créoles de phrases françaises. Pour cela il donne la consigne 1 et utilise les énoncés prévus pour la partie 1. Exemple d'énoncés en créole : mi yèm aou. Exemple d'énoncés en français : <i>je t'aime</i>. 2. Une fois toutes les phrases de la partie 1 présentées à l'enfant, l'évaluateur amorce la deuxième partie en informant l'élève que certaines personnes mélangent les deux langues (cf. consigne 2). Les pastilles bleues et rouges sont également mélangées devant l'enfant afin qu'il visualise ce qu'on entend par « mélangé ». Après avoir donné la consigne de la tâche qui consiste cette fois-ci à dire si les énoncés qui lui seront présentés sont créoles ou mélangés, l'évaluateur présente à l'enfant une à une des phrases créoles et mélangées. Exemple de phrase mélangée : amwin, je lé kontan sat tu m'as donné (= moi je suis content(e) de ce que tu m'as donné). 3. La troisième partie concerne la discrimination des phrases en français et des phrases en mélangé. L'évaluateur donnera la consigne 3 et utilisera les énoncés prévus pour la partie 3 (procédure similaire à celle de la partie 2)
<p>Consigne en français</p>	<p>Nous préconisons de donner les consignes en créole pour les enfants dominants en créole et en français pour les enfants dominants en français. Pour les enfants mix-lingues ou bi-lingues, le choix du créole nous paraît plus judicieux.</p> <p><u>Introduction de l'épreuve</u> (simulation selon réponses probables des témoins)</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Evalueur) <i>Toi, chez toi, ta maman, elle te parle en créole ou en français ?</i> - (Témoin) <i>en français</i> - (E) <i>moi, ma maman me parle en créole (contraire de ce que l'enfant dit). Et toi, tu parles créole ou français ?</i> - (T) <i>en français</i> - (E) <i>et ton papa</i> - (T) <i>en créole.</i> - (E) <i>Tu sais quoi? Maintenant, on va faire un petit jeu. On va faire comme si ça c'était des mots, c'est comme si c'était avec ça qu'on parle</i> (l'évaluateur montre les pastilles et les utilisent pour mimer des mots qui sortent de la bouche et qu'on « entend à l'oreille »). <i>Ça c'est des mots créoles</i> (pastilles rouges) <i>et ça des mots français</i> (pastilles bleues). <i>Les gens qui parlent créole parlent seulement avec des mots rouges</i> (mimes) <i>et les gens qui parlent français, et bien ils parlent seulement avec des mots bleus</i> (mimes). <i>Ta maman par exemple, tu m'as dit qu'elle parle en français, alors elle parle seulement avec des mots bleus. Moi, ma maman elle parle seulement avec des mots rouges parce qu'elle parle en créole. Et toi, tu m'as dit que tu parlais créole ou français, j'ai oublié ?</i> - (T) <i>français.</i> - (E) <i>donc tu parles avec des mots de quelle couleur, comme ça ou comme ça ?</i> - (T) <i>l'enfant montre les pastilles en question, ou verbalise la couleur : " bleu ".</i> - (E) <i>c'est bon</i> (si celui-ci ne comprend pas, poursuivre l'explication en prenant pour exemple d'autres personnes de l'entourage de l'enfant (maitresse, oncle, tante, ...), sans mettre en question la véracité de ce que dit l'enfant. S'il dit que la maitresse par exemple parle en créole, on lui dira "d'accord, donc elle parle avec des mots bleus ou rouges? ") <p><u>Consigne 1</u> (en utilisant le mime « bouche-oreille »): <i>Je vais te dire des trucs et toi, à chaque fois, tu dois me dire si ce que j'ai dit c'est du français</i> (il montre les mots bleus) <i>ou du créole</i> (il montre les mots rouges). <i>C'est bon ? (...)</i> <i>Allez, je commence.</i></p> <p><u>Consigne 2</u> (en utilisant le mime « bouche-oreille »): <i>Tu sais, des fois, il y a des gens qui mélangent des mots en français avec des mots en créole. Par exemple, des fois, ces gens-là, ils parlent en français, mais après, des fois, ils parlent en créole, après ils reparlent en français, après ils reparlent en créole, après ils reparlent en français et après ...</i> (attendre la réaction de l'enfant pour vérifier qu'il suit l'explication) <i>oui, après ils reparlent en créole. Les gens qui parlent comme ça, ils mélangent français avec créole, on va faire semblant qu'ils parlent avec des mots bleus et des mots rouges. Ils mélangent le créole avec le français</i></p>

	<p>(l'évaluateur mélange les pastilles devant l'enfant). <i>Alors, maintenant, il faut que tu écoutes bien ce que je vais te dire, après tu me dis si les mots sont seulement rouges, ça veut dire seulement créole, ou si c'est rouge et bleu, ça veut dire quoi quand c'est rouge et bleu? (...)</i> oui, ça veut dire créole avec français (ou réexpliquer si nécessaire)). <i>Tu as compris? (...)</i> allez, je commence.</p> <p><u>Consigne 3</u> (en utilisant le mime « bouche-oreille »): <i>allez, maintenant, ce que je vais te dire, des fois c'est en français et des fois c'est en mélangé. Tu te rappelle ce que ça veut dire mélangé? (réponse de l'enfant suivie d'une infirmation ou confirmation de la part de l'évaluateur puis d'une réexplication). Quand je dis quelque chose en mélangé, ça veut dire que dans ce que je dis il y a des mots rouges et des mots bleus, parce que c'est en créole et en français en même temps. Alors que, quand je dis seulement en français, il n'y a que des mots bleus dedans. C'est bon? (...). Allez, je commence.</i></p> <p><i>Remarque générale</i> : que la consigne soit donnée en créole ou en français, il ne faut pas hésiter à la rappeler indirectement lors des réponses de l'enfant. Ex : <i>C'est mélangé? ça veut dire que c'est en créole et en français en même temps, que c'est avec des mots bleus et rouges qui sortent de la bouche et qu'on entend, c'est ça?</i></p>
Consigne en créole	<p><u>Introduction de l'épreuve</u> (en utilisant le mime « bouche-oreille »): Dialogue introductif de l'épreuve :</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Evaluateur) aou, out mézon, out moman i koz an kréol ou an fransé? - (Témoin) an fransé - (E) amwin, mon momon i koz an kréol (contraire de ce que l'enfant dit). E aou, ou koz an kréol ou an fransé? - (T) an fransé - (E) é out papa? - (T) an kréol. - (E) alor, minnan nou sar fé komsa sa té bann mo kréol (pastilles rouges) é sa té bann mo fransé (pastilles bleues). De moun i koz kréol i koz riyink avek bann mo rouj (l'évaluateur montre les pastilles et les utilisent pour mimer des mots qui sortent de la bouche et qu'on « entend à l'oreille »), é sat i koz fransé i koz riyink avek bann mo bleu. Out momon par ekzanp, ou la di amwin èl i koz fransé, alor èl i koz riyink avek bann mo bleu. Amwin ma maman i koz riyink avek bann mo rouj paske èl i koz kréol. E aou, kosa ou la di amwin ou koz? - (T) fransé. - (E) i veu dir ou koz avek bann mo kel kouleur? - (T) bleu. - (E) lé bon? (poursuivre l'explication en prenant pour exemples d'autres personnes de l'entourage de l'enfant si celui-ci ne comprend pas) <p><u>Consigne 1</u> (en utilisant le mime « bouche-oreille »): mi sar di aou deu trwa zafer e a shak fwa ou dwa di amwin si sat ma la di sé an fransé (an mo bleu) ou an kréol (an mo.....(réponse de l'enfant)). Lé bon? (...) alé mi komans.</p> <p><u>Consigne 2</u> (en utilisant le mime « bouche-oreille »): ou koné, na demoun dé fwa i mélanj bann mo fransé avek bann mo kréol. Par ekzanp, zot i di in nafèr an fransé, apré zot i di in not zafèr an kréol, apré zot i redi an fransé. Zot i mélanj fransé avek kréol, sa i veu dir zot i koz avek bann mo bleu é bann mo rouj. Zot i mélanj, zot i mélanj bann mo bleu avek bann mo...? (réponse de l'enfant. Réexplication éventuelle). Alor minnan, i fo ou ékout byin sat mi sar di aou. Apré ou di amwin si bann mo lé rouj, i veu dir sé bann mo riyink kréol, ou si lé rouj é bleu, i veu dir lé mélanjé kréol avek fransé. Ou la konpri? (réponse de l'enfant).</p> <p><u>Consigne 3</u> (en utilisant le mime « bouche-oreille »): alé, minnan, sat mi sar di aou, défwa lé an fransé é défwa lé an mélanjé. Ou rapèl kosa i veu dir mélanjé? (réponse de l'enfant suivie d'une infirmation ou confirmation de la part de l'évaluateur puis d'une réexplication). Kan mi di in nafèr an mélanjé i veu dir ké dann sat mi di na bann mo lé rouj (paske lé an kréol) é an mèm tan, na bann mo lé bleu (paske lé osi an fransé). Alorke kan mi di seulman an fransé, na riyink bann mo bleu dedan. Lé bon? (...) Alé, mi komans.</p>
Variante(s)	- Les trois parties peuvent être réalisées au cours de séances différentes (en réintroduisant à

	<p>chaque fois l'épreuve).</p> <p>- La décision de proposer aux enfants uniquement un choix binaire à chaque fois (français ou créole, créole ou mélangé, français ou mélangé) a été prise dans le but de ne les pas surcharger cognitivement. Après avoir testé les deux méthodes, choix ternaire et choix binaire, il nous semble également plus facile de leur faire comprendre la consigne par le choix binaire.</p>
--	--

Remarque sur les consignes : Pour ce qui est des consignes des autres épreuves de manière générale, nous optons pour une approche souple et « plurielle » dont l'efficacité se vérifie avec des amorces d'essai pour un éventuel réajustement de l'explication. Les enfants discriminants peuvent être exposés à une orientation codique explicite. Pour autant, il s'agit bien souvent de la leur rappeler au cours de l'épreuve, ces derniers ayant tendance (notamment les dominants dans la langue non-évaluée) à revenir spontanément à leur langue de dominance. Avec les enfants non discriminants, nous avons décidé de donner d'abord les consignes dans la langue de l'épreuve en question afin de donner le « ton » de l'épreuve, et de procéder à un essai de la tâche. En cas de non compréhension de la part de l'enfant, nous réexpliquons la tâche à effectuer en choisissant d'autres termes susceptibles d'être mieux compris de l'enfant dans la langue de l'épreuve et en dernier recours, l'explication se fait dans l'autre code. Dans la pratique, le changement de code a été peu utilisé. Nous avons remarqué qu'en réalité ce procédé ne modifie guère véritablement la compréhension et qu'il importe davantage, selon nous, de repenser l'explication des procédures à suivre, en cas d'incompréhension. Nous avons tenté la plupart du temps de ne pas reproduire dans la consigne les items qui font l'objet de l'évaluation. Pour autant, nous ne pensons pas que cette précaution soit essentielle. Nous nous sommes en effet rendu compte que, bien souvent, les enfants ignorent les formes en question lorsque celles-ci leur sont données dans la consigne. Nous avons donc parfois utilisé dans les consignes les items évalués, mais nous n'avons pas généralisé cette pratique.

Bibliographie

- ACADEMIE DE LA RÉUNION, 2008, *Évaluations des compétences. Liaisons grande section version 2008. Livret de l'enseignant*, 97 p.
- ADELIN E. 2007, « La convergence avec le français. Quel créole de référence à la Réunion ? », dans *Le français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée*, Langue et Développement, OIF, L'Harmattan, pp. 171-183.
- ADELIN E. 2008, *Créole et français de petits écoliers réunionnais. Prolégomènes à l'évaluation de langues proches*, Thèse de doctorat, Université de la Réunion.
- ADELIN E. et EYQUEM-LEBON, M., 2009, « L'enseignement du créole à la Réunion. Entre coup d'éclat et réalité », dans *Tréma*, n° 31, Septembre 2009, IUFM de Montpellier, pp.121-132.
- ADELIN E. et EYQUEM M., 2010, *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître – La Réunion, cycle 2 (CP-CE1)*, OIF, Direction de l'Éducation et de la Formation, Programme d'apprentissage du français en contexte multilingue.
- ARDOINO J. et BERGER G., 1989, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, ANDSHA/Matrice, Paris.
- BAKER C., 1996, *Foundations of bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters.
- BAUTIER E., 2003, « Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours », dans *Enjeux*, n°132, pp. 30-45.

- BLANCHET A. et GOTMAN, A., 1992, *L'Enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan Université, Paris.
- BOISSEAU P., 2005, *Enseigner la langue orale en maternelle*, CRDP, Versailles.
- BONNIOL J.-J. et VIAL M., 1997, *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*, De Boeck Université, Bruxelles.
- BOYER C., 1990, *L'enfant réunionnais à l'école maternelle*, Editions du Tramail.
- BREDART S. et RONDAL, J.-A., 1982, *L'Analyse du langage chez l'enfant : les activités métalinguistiques*, Mardaga, Bruxelles.
- CARAYOL M et CHAUDENSON, R., 1978, « Diglossie et continuum linguistique à la Réunion », dans N. Gueunier et al., *Les Français devant la norme*, Champion, Paris, pp. 175-200.
- CHEVALLIER F. et LALLEMENT A., 2000, « Le créole en régression comme langue maternelle », dans *Économie de la Réunion*, 104, pp.8-10
- CHAUDENSON R., 2003, *La créolisation : théorie, applications, implications*, L'Harmattan, Paris.
- COMBLAIN A., 2005, « Le développement de la syntaxe et de la métasyntaxe et leur évaluation », dans B. Piérart (ed.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?*, De Boeck, Bruxelles, pp. 83-98.
- EYQUEM-LEBON M., 2007, *Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique Créole-Français*, Thèse de doctorat, Université de la Réunion.
- FERGUSON C.A., 1959, « Diglossia », dans *Word*, n° 15, pp. 232-239.
- FIGARI G., 1994, *Évaluer : quel référentiel*, De Boeck Université, Bruxelles.
- FIOUX P. et MARIMOUTOU J., 1999, *Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petite section à la Réunion*, Académie de la Réunion, Université de la Réunion.
- FIOUX P., 2005, « Le développement du langage en deux langues. Du regard sociolinguistique à quelques propositions didactiques (cas d'exemple, jeunes enfants réunionnais) », dans L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (eds), *Du plurilinguisme à l'École*, Peter Lang, pp. 437-457.
- GADET F., 1989, *Le Français ordinaire*, Armand Colin, Paris.
- GENELOT S., NEGRO I. et PESLAGES D. 2006, « Compétences bilingues français/créole chez des enfants de 5 ans en contexte martiniquais », dans *Études créoles*, n° XXVII(2), pp. 41-66.
- GOMBERT J.-E., 1998, « Développement métalinguistique, lecture et illettrisme », <http://www.adaptationscolaire.net/themes/dile/documents/gombert.pdf>
- HADJI C., 1993, *L'évaluation, règles du jeu ; des intentions aux outils*, ESF, Paris.
- HAMERS et BLANC, 1983, *Bilinguisme et bilingualité*, Mardaga, Bruxelles.
- HUVER E. et SPRINGER C., 2011, *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*, Didier, Paris.
- INSEE, 2008, *Enquêtes annuelles de recensement de 2004-2007 – Commune de Saint-Benoît*, <http://www.insee.fr/fr/régions/reunion>.
- KETELE J.-M. (de) et ROEGIERS X., 1996, 3^{ème} éd., *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, De Boeck Université, Bruxelles.
- KHOMSI A., 1985, *Comprendre un énoncé : stratégies de compréhension chez l'enfant de trois à sept ans, description, évaluation*, Département de psychologie, Université de Nantes.
- LECOINTE M., 1997, *Les enjeux de l'évaluation*, L'Harmattan, Paris.

- LEDEGEN G., 2003, Regards sur l'évolution des mélanges codiques à la Réunion : l'avènement de l'interlecte, dans G. Ledegen (éd.), *Anciens et Nouveaux Plurilinguismes. Actes de la 6ème Table Ronde du Moufia*, Cortil-Wodon, Editions Modulaires Européennes, pp.175-186.
- MARCH C., 1996, *Le discours des mères martiniquaises, Diglossie et Créolité : un point de vue sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris.
- MEN, 2003, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les Programmes 2003-2004*, SCEREN-CNDP, Paris.
- METS A., 2000, *Crotte de nez, L'école des loisirs*.
- MOREAU M.-L. et RICHELLE, M., 1997, *L'acquisition du Langage*, Mardaga, Liège.
- NORAC C. et DUBOIS C., 1998, *L'île aux câlins*, Petite Bibliothèque de l'Ecole des loisirs, L'école des loisirs.
- PRUDENT L. F. et MERIDA, G., 1984, « An langaj kréyol dimi-panaché : interlecte et dynamique conversationnelle », dans *Langages*, n° 74, pp. 31-45.
- PRUDENT L. F., 1993, *Pratiques langagières martiniquaises : Genèse et fonctionnement d'un système créole*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Rouen.
- PRUDENT L. F., 2005, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », dans L. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (eds.), *Du Plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Bern, pp. 359-378.
- RAPANOËL S., 2007, *Les langues à l'école primaire de la Réunion : des représentations diglossiques aux pratiques interlectales*, Thèse de doctorat, Universités de la Réunion et Grenoble 3.
- REUX V., 2000, « Avis présenté au nom de la Commission des Affaires Culturelles sur le projet de loi, adopté par l'Assemblée Nationale après déclaration d'urgence, d'orientation relatif à l'Outre-Mer, par Monsieur Victor Reux », dans *Annexe au procès verbal de la séance du 7 juin 2000*, Session ordinaire du Sénat, n°394.
- RODRIGUEZ B., 2005, *Le voleur de poule*, Autrement Jeunesse, Histoires sans paroles, Les Editions Autrement.
- RONDAL J.-A., 1997, *L'évaluation du langage*, Psychologie et Sciences Humaines, Liège, Mardaga.
- RONDAL J.-A., 2003, *L'évaluation du Langage*, Mardaga, Liège.
- SIMONIN J., 2002, « Parler réunionnais ? », dans *Hermès*, n° 32-33, pp. 287-296.
- SOUPRAYEN-CAVERY L., 2007, *L'interlecte réunionnais : Approche sociolinguistique des pratiques et des représentations*, Thèse de doctorat, Université de la Réunion.
- STUBBE E. et PEÑA E. D., 2002, « Language ability assessment of spanish-english bilinguals : future directions », dans *Practical Assessment, Research & Evaluation*, n° 8(4). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=4>
- TAMAYO J., 1987, « Frequency of use as a measure of word difficulty in bilingual vocabulary test construction and translation », dans *Educational and Psychological Measurement*, n° 47 (4), pp. 893-902.
- VALDÈS G. et FIGUEROA, R., 1994, *Bilingualism and Testing : A Special Case of Bias*. Ablex Publishing Corporation, West-Port.
- WHARTON S., 2005, « Pour développer la compétence varilingue en situations interlectales : une didactique intégrée des langues », dans *Études créoles*, n° XXVIII, pp.147-180.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Carmen Alén Garabato, Claude Caitucoli, Pierre Dumont, Jean-Marie Klinkenberg, Foued Laroussi, Fabienne Leconte, Véronique Miguel-Addisu, Mohamed Miled, Danièle Moore, Auguste Moussirou-Mouyama, Isabelle Nocus, Colette Noyau, Valérie Spaëth, Paul Taryam Ilboudo, Daniel Véronique, Sylvie Wharton.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425