

Création du BÉOCLER : Batterie d'Évaluation Orthophonique des Compétences Langagières des Enfants Réunionnais. De la conceptualisation à l'expérimentation

Audrey Noël

▶ **To cite this version:**

Audrey Noël. Création du BÉOCLER : Batterie d'Évaluation Orthophonique des Compétences Langagières des Enfants Réunionnais. De la conceptualisation à l'expérimentation. Linguistique. Université de La Réunion, 2015. Français. NNT : 2015LARE0004 . tel-04349281

HAL Id: tel-04349281
https://hal.science/tel-04349281

Submitted on 17 Dec 2023

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.

Université de La Réunion

U.F.R Lettres et Sciences Humaines

Création du BÉOCLER :
Batterie d'Évaluation Orthophonique des Compétences Langagières des Enfants Réunionnais
De la conceptualisation à l'expérimentation

Thèse de Doctorat en Sciences du Langage

présentée par Audrey NOËL

- Mai 2015 -

Sous la direction du Professeur Lambert Félix PRUDENT

Co-encadrement par Mme Mylène LEBON-EYQUEM

Après avis de :

DE ROBILLARD D.	Professeur – Université François-Rabelais, Tours
BLANCHET P.	Professeur – Université Rennes 2, Rennes

Devant la commission d'examen formée de :

DE ROBILLARD D.	Professeur – Université François-Rabelais, Tours
BLANCHET P.	Professeur – Université Rennes 2, Rennes
ROUSSEY J.-Y.	Professeur – ESPE Aix Marseille Université, Aix-en-Provence
PRUDENT L. F.	Professeur – ESPE Guadeloupe, Université des Antilles, Abymes
LEBON-EYQUEM M.	Maître de conférences – Université de La Réunion, Saint-Denis

- Volume 1 -

Création du BÉOCLER :
Batterie d'Évaluation Orthophonique des Compétences Langagières des Enfants Réunionnais
De la conceptualisation à l'expérimentation

Volume 1

Anou bann sak i di Kréol i vo
Dann tout sak li lé 'na pwin in bout an tro
Anou dann gran ron la sosiété
Nou tir pa le kréol pou kit jis le fransé
Nou di koz ékri manj abiy
Rakont partaj pans viv
An Kréol alon fé 'war banna

Nous sommes ceux qui disent que le Créole a de la valeur
En ce qu'il est, il n'y a rien de trop
Nous, dans la société
Nous ne quittons pas le créole pour le français
Nous disons parle, écris, mange, habille-toi
Raconte, partage, pense, vis
En Créole faisons leur voir

Davy Sicard, *« Banna »*

Remerciements

J'adresse en premier lieu mes profonds remerciements au Professeur Lambert Félix PRUDENT, qui a accepté de m'accompagner tout au long de ce travail, et a su se montrer disponible et bienveillant. Un grand merci pour la confiance que vous m'avez accordée et pour vos encouragements, qui m'ont permis d'avancer.

J'adresse également mes sincères remerciements à ma co-encadrante, Mme Mylène LEBON-EYQUEM, pour ses encouragements, sa disponibilité et ses critiques constructives. Merci à vous de m'avoir si bien guidée, pour cette thèse comme pour tout le reste, et merci pour votre investissement et votre enthousiasme qui m'ont appris à me dépasser.

Je remercie également les Professeurs Didier DE ROBILLARD, Philippe BLANCHET et Jean-Yves ROUSSEY, qui me font l'honneur d'être membres de mon jury.

Merci également à tous les membres du laboratoire LCF, en particulier au Professeur Jean-Philippe WATBLED, pour les échanges, l'accompagnement et le soutien tout au long de cette recherche.

Je tiens également à remercier chaleureusement les personnes qui ont activement contribué à l'aboutissement de cette thèse : Marie FAUVEL, la brillante illustratrice qui a donné vie au BÉOCLER, l'équipe du CMPP Henri Wallon (une pensée particulière pour le Dr SAMAIN et pour Mme MARTINOT) qui a soutenu avec enthousiasme mon projet, et mes vaillantes correctrices en chef, Julie JOUGIER que je ne remercierai jamais assez, et Emilie COIFFARD. Merci également à Giovanni PRIANON, pour son aide et pour ses sages réflexions.

Un grand merci à toutes les familles qui ont accepté de participer à cette étude, aux enseignants, professeurs et orthophonistes que j'ai croisés sur ma route et qui m'ont aidée, chacun à leur manière, et toujours avec une extrême gentillesse.

Je remercie infiniment tous ceux qui m'ont encouragée et soutenue durant ces trois dernières années : mes collègues Sandrine, Solène et Marielle pour leur écoute patiente, Marion et Françoise, mes amis et amies (une mention particulière à Guylaine et Carole), les membres de ma famille, tout particulièrement Emilie et Sandrine. Je ne peux tous vous citer mais je n'oublie aucun de vous. Un immense merci à mes parents et à Nicolas, qui me soutiennent dans mes projets les plus fous (comme me lancer dans une thèse...).

Enfin, un incommensurable merci à David, mon *zarboutan*, pour son infinie patience et son dévouement inconditionnel. Si j'en suis arrivée là c'est bien grâce à toi, qui crois en moi plus que je ne crois en moi. Aucun mot ne serait assez fort pour exprimer ma profonde gratitude, donc je me contenterai de faire résonner ces paroles, qui te parleront : *èk ou mèm, mi vé war domin, èk ou mèm.*

Sommaire

Liste des tableaux.....9

Liste des figures.....13

Liste des graphiques.....14

Introduction.....15

Première partie. Considérations liminaires.....23

Chapitre 1. L'orthophonie : présentation de la profession.....25

1.1. Les compétences des orthophonistes.....25

1.2. Histoire de la profession et textes fondateurs.....30

1.3. Le statut des orthophonistes.....32

1.4. Le mode d'exercice des orthophonistes.....33

1.5. L'offre de soins et la demande en orthophonie.....34

1.6. Norme, retard, trouble : le champ de la pathologie.....35

1.7. De l'efficacité de l'intervention orthophonique.....45

Chapitre 2. La problématique de l'évaluation.....47

2.1. Le bilan orthophonique.....47

2.2. Les limites des modes d'évaluation actuels.....57

2.3. L'évaluation des enfants issus de l'immigration.....68

2.4. L'évaluation et l'intervention orthophonique en Grande-Bretagne.....73

2.5. La problématique de l'évaluation : l'exemple réunionnais.....74

2.6. De nouveaux outils d'évaluation : une nécessité.....104

Conclusion de la première partie et problématique.....109

Deuxième partie. Investigations théoriques préparatoires.....112

Chapitre 1. Le terrain réunionnais.....114

1.1. Rappels sociohistoriques.....115

1.2. Genèse du créole réunionnais.....117

1.3. La population réunionnaise.....120

1.4. Situation socio-économique actuelle.....127

1.5. La situation sociolinguistique.....129

1.6. Synthèse et remise en question des concepts.....174

1.7. Les pratiques linguistiques à La Réunion.....186

1.8. La question de l'acquisition langagière en contexte multilingue.....203

1.9. Pratiques linguistiques plurielles, pratiques linguistiques réunionnaises : réflexions conclusives.....215

Chapitre 2. L'orthophonie en milieu créole.....217

2.1. La complexité de l'exercice en contexte plurilingue.....217

2.2. L'orthophonie à La Réunion.....221

2.3. L'orthophonie en milieu créole : en guise de conclusion.....246

Conclusion de la deuxième partie.....248

Troisième partie. L'évaluation : de la conceptualisation à la conception.....250

Chapitre 1. Épistémologie de l'évaluation.....253

1.1. Essai définitoire de l'évaluation.....253

1.2. Pourquoi évalue-t-on ?.....257

1.3. Les enjeux de l'évaluation.....257

1.4. Les actes de l'évaluation.....259

1.5. La détermination de la valeur.....260

1.6. La posture de l'évaluateur.....261

1.7. La démarche de référenciation et de référentialisation.....263

1.8. La construction d'un dispositif.....266

1.9. L'évaluation diagnostique.....268

Chapitre 2. La technicité de l'évaluation.....270
2.1. Considérations générales à propos de l'évaluation.....270
2.2. Les principes métriques de l'évaluation.....272
2.3. Les problèmes des tests existants.....278

Conclusions pour la conceptualisation de notre outil et conclusion de la troisième partie.....283
La réflexion épistémologique.....283
La réflexion technique.....285
Conclusion générale de la troisième partie.....286

Quatrième partie. Critères et normes de référence.....288
Chapitre 1. Préambule sur l'activité normative.....290
1.1. Qu'est-ce que normer ?.....290
1.2. La démarche de normalisation dans le modèle variationniste.....291
1.3. La normalisation du créole réunionnais.....292
1.4. Résumé de nos objectifs en matière de normalisation.....295

Chapitre 2. Les normes de référence concernant le développement du langage.....296
2.1. Définition du langage.....296
2.2. La composante articulatoire et phonologique.....299
2.3. La composante morpho-lexicale.....308
2.4. La composante morphosyntaxique.....320
2.5. La composante discursive.....333
2.6. Les fonctions langagières : production et compréhension.....337

Chapitre 3. Les normes de référence linguistiques.....341
3.1. Les ouvrages de référence.....341
3.2. La grammaire : quelques définitions.....342
3.3. La phonologie.....343
3.4. Le lexique.....356
3.5. La syntaxe.....364

Conclusion de la quatrième partie.....440

Cinquième partie. Les outils.....442

Chapitre 1. Préambule.....443

1.1. Notre définition de l'évaluation.....443

1.2. Notre posture dans l'évaluation.....445

1.3. Nos intentions et notre objet d'évaluation.....445

Chapitre 2. Conventions de transcription adoptées.....448

2.1. Choix graphiques.....448

2.2. Choix en termes de variétés linguistiques.....451

Chapitre 3. Construction méthodologique des épreuves.....453

3.1. Les épreuves de phonologie.....453

3.2. Les épreuves de lexique.....470

3.3. Les épreuves morphosyntaxiques.....484

3.4. Les épreuves métamorphosyntaxiques.....516

3.5. Les épreuves « bilingues » : les épreuves de traduction.....526

3.6. Synthèse des épreuves de notre outil.....529

3.7. La « langue de passation ».....530

3.8. La population cible : considérations liminaires.....532

Conclusion de la cinquième partie.....534

Sixième partie. La phase exploratoire : les enquêtes de terrain.....535

Chapitre 1. Démarche méthodologique et présentation de la population.....537

1.1. L'expérimentation, ou la démarche de « pré-étalonnage ».....537

1.2. Lieux et conditions de recrutement.....538

1.3. La population enquêtée.....542

1.4. Déroulement des enquêtes.....546

Chapitre 2. Analyse des données recueillies.....549
2.1. Traitement des données.....549
2.2. Considérations générales concernant le déroulement de la pré-expérimentation.....550
2.3. Analyse des différentes épreuves du BÉOCLER.....555
2.4. Synthèse et réflexions pré-conclusives.....637
2.5. Analyses selon les variables retenues.....642
2.6. Le facteur sociolinguistique.....667
2.7. Pertinence des épreuves et corrections apportées au protocole d'évaluation.....675

Conclusion de la sixième partie.....679

Conclusion générale.....685

Glossaire.....696
Liste des abréviations.....699
Bibliographie.....701

Annexes.....722
Annexe A. Extrait du Décret des Compétences des Orthophonistes.....723
Annexe B. Le Questionnaire Parental « Beyrouth-Tours ».....724
Annexe C. Conventions de transcription.....740
Annexe D. Protocole du BÉOCLER.....741
Annexe E. Exemples d'images des épreuves du BÉOCLER.....781
Annexe F. Moyennes et écarts-types du pré-étalonnage.....783

Table des matières.....786

Liste des tableaux

Tableau 1. Tableau synthétique des pathologies prises en charge par l'orthophoniste.....39
Tableau 2. Tableaux cliniques des pathologies du langage oral.....41
Tableau 3. Épreuves du parcours « Capacités linguistiques » de l'*EVALO 2-6*.....54
Tableau 4. Classifications des langues et variétés linguistiques de La Réunion.....136
Tableau 5. Typologie des formes interlectales de Lebon-Eyquem (2010b).....199
Tableau 6. Tableau comparatif des profils linguistiques d'Adelin (2008) et des profils linguistiques révisés (Noël, 2012).....213
Tableau 7. La prise en compte du créole en orthophonie : discours d'un professionnel.....234
Tableau 8. Plan pour la construction d'un dispositif d'évaluation (Hadji, 1993).....267
Tableau 9. Les composantes du langage selon l'approche modulaire (Rondal, 2003).....297
Tableau 10. Normes et indicateurs de pathologie concernant la phonologie.....307
Tableau 11. Tableau clinique des principaux troubles avec déficit lexical.....317
Tableau 12. Normes et indicateurs de pathologie concernant la composante morpho-lexicale.....318
Tableau 13. Normes et indicateurs de pathologie concernant la composante morphosyntaxique.....332
Tableau 14. Indicateurs de pathologie concernant la composante discursive.....337
Tableau 15. Les fonctions langagières : précautions pour l'évaluation.....340
Tableau 16. Tableau des voyelles du « français standard ».....344
Tableau 17. Tableau des consonnes du « français standard ».....345
Tableau 18. Tableau des voyelles du français réunionnais selon Carayol (1977).....348
Tableau 19. Tableau des voyelles du lecte « créole basilectal ».....355
Tableau 20. Tableau des consonnes du lecte « créole basilectal ».....355
Tableau 21. Normes de références concernant le fonctionnement du lexique « réunionnais ».....363
Tableau 22. Le système des déterminants en français et en créole.....367
Tableau 23. Système des pronoms personnels du « français standard ».....370
Tableau 24. Système des pronoms personnels du créole réunionnais.....371

Tableau 25. Normes de références concernant le syntagme nominal.....374
Tableau 26. Les sous-classes du verbe en français.....379
Tableau 27. Les marqueurs pré-verbaux : approche en fonction du temps.....386
Tableau 28. Les marqueurs pré-verbaux : approche en fonction de l'aspect.....389
Tableau 29. Liste non exhaustive des marqueurs para-aspectuels (de modalité).....390
Tableau 30. Les formes finies de « èt ».....397
Tableau 31. Les formes finies de « avoir ».....398
Tableau 32. Normes de références concernant le syntagme verbal.....399
Tableau 33. Normes de références concernant le syntagme adjectival.....403
Tableau 34. Liste non exhaustive des prépositions du créole réunionnais.....406
Tableau 35. Normes de références concernant le syntagme prépositionnel.....409
Tableau 36. Normes de référence concernant les constituants (types) obligatoires.....417
Tableau 37. Position des marqueurs de négation avec les formes verbales composées en créole.....421
Tableau 38. Fonctionnement et placement des marqueurs de négation en créole.....424
Tableau 39. Normes de référence concernant les formes facultatives de la phrase de base.....429
Tableau 40. Les subordonnants du créole (liste non exhaustive).....438
Tableau 41. Normes de références concernant les transformations de la phrase.....439
Tableau 42. Conventions graphiques pour le créole.....450
Tableau 43. Exemples d'items de la série A (épreuve de répétition de non-mots).....456
Tableau 44. Exemples d'items de la série B (épreuve de répétition de non-mots).....456
Tableau 45. Exemples d'items de l'épreuve de dénomination (phonologie).....465
Tableau 46. Exemples d'items de l'épreuve de répétition de mots complexes.....469
Tableau 47. Intérêt diagnostique des épreuves de phonologie.....470
Tableau 48. Liste des items de l'épreuve de dénomination étendue.....476
Tableau 49. Exemples d'items de l'épreuve de désignation (lexique).....480
Tableau 50. Intérêt diagnostique des épreuves de lexique.....484
Tableau 51. Exemples d'items de l'épreuve « Système verbal 1 ».....491
Tableau 52. Exemples d'items de l'épreuve « Système verbal 2 ».....493
Tableau 53. Exemples d'items de l'épreuve « Système verbal 3 ».....495
Tableau 54. Exemples d'items de l'épreuve « Système verbal 4 ».....496

Tableau 55. Exemples d'items de l'épreuve « Système verbal 5 »....499
Tableau 56. Liste des items de l'épreuve « Questions 1 »....501
Tableau 57. Exemples d'items de l'épreuve « Négation 1 »....505
Tableau 58. Exemples d'items de l'épreuve « Négation 2 »....506
Tableau 59. Exemples d'items de l'épreuve « Pronoms personnels 1 »....508
Tableau 60. Exemples d'items de l'épreuve « Pronoms personnels 2 »....509
Tableau 61. Exemples d'items de l'épreuve « Prépositions 2 »....513
Tableau 62. Intérêt diagnostique des épreuves morphosyntaxiques....515
Tableau 63. Exemples de consignes pour l'épreuve de discrimination codique....520
Tableau 64. Exemples d'items de l'épreuve de discrimination codique....521
Tableau 65. Liste des items de l'épreuve de détection d'erreurs en créole....525
Tableau 66. Liste des items de l'épreuve de détection d'erreurs en français....526
Tableau 67. Intérêt diagnostique des épreuves métamorphosyntaxiques et bilingues....528
Tableau 68. Récapitulatif des épreuves composant le BÉOCLER....529
Tableau 69. Critères de recrutement des sujets du pré-étalonnage....539
Tableau 70. Composition de la population enquêtée....543
Tableau 71. Comparaison des moyennes de fluence verbale de l'étude de Lebon-Eyquem et Noël (2014) et du pré-étalonnage....571
Tableau 72. Exemples de productions pour l'épreuve « Traduction créole → français »....632
Tableau 73. Exemples de productions pour l'épreuve « Traduction français → créole »....633
Tableau 74. Différences significatives retrouvées entre les sujets TL et les sujets DT (test de Mann Whitney)....646
Tableau 75. Tableau clinique des difficultés linguistiques des enfants réunionnais porteurs d'un trouble langagier....650
Tableau 76. Différences significatives retrouvées entre les classes d'âge (test de Kruskal-Wallis)....652
Tableau 77. Différences significatives retrouvées en fonction du niveau scolaire (test de Kruskal-Wallis)....654
Tableau 78. Différences significatives retrouvées en fonction du profil linguistique (test de Kruskal-Wallis)....660

Tableau 79. Pertinence et intérêt diagnostique des épreuves du BÉOCLER à l'issue du pré-étalonnage.....676

Liste des figures

Figure 1. Modèle tridimensionnel de Bloom et Lahet (1988, in Coquet, 2004).....26
Figure 2. La boucle du langage oral (Chevrie et Narbonna, 1996, in Coquet, 2004).....53
Figure 3. Code couleur utilisé par l'*EVALO 2-6*.....56
Figure 4. Visualisation des résultats sous forme graphique (*EVALO 2-6*).....56
Figure 5. Épreuve « Production d'Énoncés » de l'*ELO* (Khomsi, 2001).....93
Figure 6. Carte de l'île de La Réunion.....114
Figure 7. Schéma du continuum linguistique.....138
Figure 8. Le macrosystème réunionnais.....141
Figure 9. Densité des orthophonistes libéraux à La Réunion au 1er janvier 2012.....222
Figure 10. Distribution normale de la population (courbe de Gauss).....276
Figure 11. Le développement articulatoire (acquisition des phonèmes), in Rondal (2003).....300

Liste des graphiques

Graphique 1. Répartition des enfants du pré-étalonnage selon le niveau scolaire.....544
Graphique 2. Répartition des enfants du pré-étalonnage selon la présence ou l'absence de trouble langagier.....544
Graphique 3. Rangs moyens des groupes d'âge à l'épreuve de détection d'erreurs en créole.....652
Graphique 4. Rangs moyens des groupes d'âge à l'épreuve « Prépositions 1 ».....653
Graphique 5. Rangs moyens des niveaux scolaires à l'épreuve de répétition de non-mots.....655
Graphique 6. Rangs moyens des groupes scolaires à l'épreuve de détection d'erreurs en créole.....655
Graphique 7. Rangs moyens en fonction des profils linguistiques à l'épreuve « Dénomination phonologie ».....661
Graphique 8. Rangs moyens en fonction des profils linguistiques à l'épreuve « Dénomination étendue ».....662
Graphique 9. Rangs moyens en fonction des profils linguistiques aux épreuves « Système verbal 3 » et « Négation 1 ».....663
Graphique 10. Rangs moyens en fonction des profils linguistiques à l'épreuve de détection d'erreurs en français.....664

Introduction

0.1. Contextualisation : la situation linguistique réunionnaise

Le français et le créole réunionnais cohabitent depuis plusieurs siècles à La Réunion. Déclarés aujourd'hui « structurellement et génétiquement proches », ces deux systèmes sont pourvus d'un statut différent : le créole, qui a été à une autre époque langue de médiation dans une société servile et coloniale, est aujourd'hui encore souvent dévalorisé mais reste parlé par une grande majorité de la population, tandis que le français, auparavant langue de l'élite, est désormais de plus en plus usité par les Réunionnais. Langue officielle, le français est également fréquemment associé à la réussite scolaire et professionnelle, et jouit d'un grand prestige dont n'est pas doté le créole, né dans des conditions sociohistoriques beaucoup moins glorieuses.

Malgré cette différence de statut, les deux langues se retrouvent conjointement dans l'espace énonciatif réunionnais : le créole est progressivement utilisé dans les médias, la publicité, les manifestations culturelles et même à l'école. Le français est quant à lui de plus en plus parlé dans la sphère intime, familiale. Le schéma diglossique (coexistence du français, langue haute, et du créole, langue basse), qui a longtemps été usité pour caractériser cette situation, n'est donc plus aujourd'hui attesté dans les usages et les pratiques.

Les pratiques langagières des Réunionnais reflètent cette situation de cohabitation / fusion linguistique : toutes les études récentes s'accordent sur l'importante présence de la parole métissée. Pour rendre compte de ce phénomène, plusieurs modèles théoriques ont été proposés ; nous retenons pour notre part celui du macrosystème langagier et de l'interlecte (Prudent, 1981). Les Réunionnais possèdent, selon ce modèle, un *macrosystème de communication*, se manifestant dans toute une gamme de variations engendrées par le contact des langues (Lebon-Eyquem, 2010a) ; ils parleraient une *macrolangue,* au sein de laquelle les différents *lectes* sont difficilement délimitables.

Considérer que les Réunionnais parlent une macrolangue amène alors à s'interroger sur la notion même de langue : nous avons coutume, selon le courant structuraliste, de penser la langue comme un système autonome, régi par des règles, clairement délimité des autres langues, qui varie à la marge (Blanchet *et al.*, 2014). Mais cette définition est-elle satisfaisante ? La situation réunionnaise nous amène à adopter une autre définition : il s'agit avant tout d'une pratique sociale, s'élaborant « de façon

chaotique et complexe dans les interactions en contexte » (Blanchet, 2014 : 169). Ce sont donc les pratiques qui font la langue, et il convient de partir d'elles, et non de descriptions abstraites et conventionnelles qui demeurent des mises en systèmes utiles mais arbitraires. Adopter ce point de vue amène également à considérer que chaque individu, et tout particulièrement l'individu plurilingue, est doté d'une compétence linguistique complexe, plurielle et hétérogène (Coste *et al.*, 1999) : l'important n'est donc pas tant la « maîtrise de la langue » (concept monolingue et normatif) que la capacité à identifier le répertoire et à le mobiliser de manière efficace dans une situation de communication donnée. C'est donc la réussite de la communication qui légitime les productions langagières de l'individu plurilingue, et non la comparaison à des productions normalement attendues.

0.2. Préambule réflexif

Exerçant en tant qu'orthophoniste depuis plusieurs années à La Réunion, nous sommes quotidiennement confrontée à de multiples questionnements concernant notre pratique professionnelle lorsque nous sommes amenée à intervenir devant des pathologies diverses : comment évaluer de manière satisfaisante les compétences langagières ? Comment mener à bien une intervention rééducative, alors que nous ne disposons que de supports monolingues français qui ne permettent qu'une prise en compte partielle de leur répertoire ? Comment poser un diagnostic de déficit langagier et envisager une remédiation alors que la seule langue évaluable est le français, qui n'est, au meilleur des cas, qu'un des lectes parlés par les locuteurs réunionnais, voire dans certains cas le lecte le moins usité (sinon le moins connu) ?

Toutes ces interrogations nous ont amenée à réfléchir en profondeur sur notre exercice professionnel. Il nous est apparu que nous exercions, dans un contexte plurilingue, une profession conçue intrinsèquement dans un cadre monolingue : les connaissances enseignées, tout comme les concepts qui fondent cette profession, ont été développés dans un modèle où la langue est unique, est la même pour tous, est une « langue-système ». Ne nous reconnaissant pas dans ce rôle de « garant de la norme française », nous avons établi que ce n'était pas pour cette raison que nous avions choisi de devenir thérapeute. Cette posture nous était d'autant plus inconfortable qu'étant nous-

même Réunionnaise, nous ne cessions de constater l'étendue de l'inadéquation de certains supports, et nous doutions de la véracité de certains postulats de l'épistémologie structuraliste. Maintes fois nous nous sommes demandé si nous n'aurions pas, nous aussi, été amenée à bénéficier d'un suivi orthophonique étant plus jeune, car nous nous exprimions de la même manière que certains de nos jeunes patients. Nous étions de plus en plus critique quant aux tests que nous devions utiliser, les trouvant définitivement inadéquats en contexte plurilingue. Nous ne cessions de nous demander si nous avions bien en face de nous un enfant porteur d'une *pathologie langagière*, si notre posture était bien celle du rééducateur et non celle du professeur particulier de français. Il nous est alors apparu qu'il nous fallait, pour réconcilier notre moi personnel et notre moi professionnel, pousser davantage notre réflexion, nous créer nos propres modèles théoriques et évaluatifs, repenser notre pratique orthophonique. Nous avons donc choisi de poursuivre nos études universitaires en nous inscrivant en doctorat, et nous avons décidé de nous focaliser sur la thématique de l'évaluation, étape cruciale de l'intervention orthophonique.

L'évaluation langagière des sujets plurilingues suscite en effet depuis plusieurs années de nombreux travaux à l'échelle internationale : on s'interroge à la fois sur les spécificités du fonctionnement des individus bi- et plurilingues (Hamers et Blanc, 1983 ; Paradis *et al.*, 2003, 2005, 2010), sur les conséquences des modes d'évaluation actuels, et sur les moyens d'améliorer ceux-ci. L'évaluation questionne également grandement le milieu scolaire, au sein duquel elle tient une place majeure (Adelin, 2008).

À La Réunion, les professionnels du langage se sont engagés depuis plusieurs années dans des recherches visant à améliorer l'évaluation orthophonique du langage oral. Plusieurs travaux portent sur la création de *normes locales* (Mercier et *ELO* – SORR, 2012 ; Pichori, 2013), autrement dit sur la contextualisation des outils classiquement usités. La langue évaluée reste donc le français, mais l'*étalon*, la norme du test (les résultats chiffrés, qui sont assimilables à des moyennes), est « réunionnaise », c'est-à-dire obtenue à la suite de mesures réalisées auprès d'une population de référence locale. Les productions langagières du jeune enfant réunionnais peuvent donc être comparées à celles de ses pairs, et non plus à des locuteurs monolingues francophones. Mais cela est-il suffisant ? Qu'en est-il de l'évaluation des performances en créole ?

Qu'en est-il de la prise en compte du fonctionnement linguistique spécifique, macrosystémique, du locuteur réunionnais ?

Une grande partie des professionnels considère que la création d'outils en créole serait une bonne chose, mais estime que cela relève de l'utopie, et l'on comprend aisément pourquoi :

- Le créole n'est pas doté d'une « forme standard » comme le français, et les repères psycholinguistiques font cruellement défaut ;
- Le créole est perçu comme une langue mouvante, à la fois sur le plan diachronique et synchronique ;
- Créole et français sont intimement liés dans les usages linguistiques des locuteurs, ce qui donne à entendre une parole mélangée, métissée, *interlectale.*

La particularité de la situation linguistique réunionnaise entraîne donc bien plus qu'une remise en question des *outils* d'évaluation : elle entraîne également un bouleversement théorique et une reconsidération épistémologique, une remise en question plus profonde du concept même d'évaluation. Sans cette déconstruction du *cadre à penser*, la création d'un outil d'évaluation du créole relève effectivement de l'utopie.

0.3. Problématique

Nous avons constaté des insuffisances concernant l'évaluation orthophonique du langage oral à La Réunion. Parce que nous pensons qu'il convient maintenant de tenter de pallier ces manques, nous nous sommes donné pour objectif la création d'un outil d'évaluation orthophonique des compétences langagières des enfants réunionnais.

Cette tâche se révèle complexe car nous nous devons de combiner plusieurs approches, plusieurs *normes* :

- **La norme du « français standard »**, que nous n'adoptons pas personnellement comme « étalon de correction » (Knecht, 1997) et dont nous soulignons le caractère artificiel (le français standard n'est pas le français que l'on parle), mais que nous devons toutefois considérer car cette norme tient une place majeure dans l'identité professionnelle de l'orthophoniste ;

- **Les normes développementales,** dont il conviendra de questionner la pertinence car elles s'inscrivent dans leur grande majorité dans une pensée structuraliste et monolingue ;
- **La norme de l'orthophoniste** (la notion de pathologie, le besoin d'outils standardisés, de repères quantitatifs), issue de la pensée scientifique et psycholinguistique, dont ce thérapeute peut difficilement se défaire car il s'agit des soubassements de son identité professionnelle ;
- Et la **norme du chercheur en sociolinguistique**, ayant placé la variation au cœur de ses considérations.

Quelle identité se construire à partir de ces univers composites et parfois si éloignés l'un de l'autre ? Ne pouvant renier notre besoin de normes, intrinsèque à la profession d'orthophoniste, notre travail consistera à mettre en évidence en quoi certaines sont nécessaires et incontournables, et en quoi d'autres peuvent être assouplies, adaptées, et comment elles peuvent l'être.

Notre problématique s'articule selon les préoccupations suivantes : **comment concevoir un outil d'évaluation pour l'orthophoniste, tout en combinant besoin de normes (recours à des tests standardisés et à des normes de développement) et prise en compte de la pluralité des productions des locuteurs réunionnais qui se jouent des normes ?**

Comment s'appuyer sur une norme dans un univers chaotique ? Quelles devront être alors les caractéristiques de cette norme ?

Pour répondre à notre problématique, nous détaillerons notre démarche, de la conceptualisation à l'expérimentation de notre outil d'évaluation. La conceptualisation se décompose en plusieurs phases : la réflexion préalable sur l'évaluation et sur l'objet de l'évaluation, la *référenciation* ; la mise en place de repères normatifs, la *référentialisation* ; et enfin la construction des outils, la *création du dispositif*. Si nous avons le souhait que le fruit de notre travail de recherche (les outils) puisse servir concrètement à la communauté professionnelle dont nous faisons partie, nous nous

intéresserons ici plus particulièrement à nos choix théoriques et méthodologiques, et à la manière dont nous avons endossé le rôle de concepteur.

0.4. Présentation du plan

Notre argumentation s'établit en six grandes parties.

La première pose les bases de notre propos. Nous y définissons la profession d'orthophoniste, et nous y développons nos premières réflexions quant à l'évaluation, cherchant à démontrer pourquoi et en quoi nous considérons les modes d'évaluations actuels insatisfaisants. Nous effectuons un tour d'horizon de différentes situations, avant de nous intéresser au contexte réunionnais. Nous clôturons cette première partie par une présentation générale de notre démarche de conceptualisation, et par l'explicitation de nos hypothèses de recherche.

La deuxième partie est consacrée à l'analyse de la situation réunionnaise, analyse préalable à toute intervention. Nous nous inscrivons alors dans une démarche de *référenciation*, première phase de la conceptualisation : nous cherchons à élaborer le cadre de référence dans lequel nous pouvons penser notre évaluation. Nous nous intéresserons donc dans cette partie à l'histoire de l'île et à la genèse du créole, aux pratiques linguistiques des Réunionnais et à l'acquisition langagière, ce qui nous amènera à déconstruire un certain nombre de principes et de définitions théoriques. Dans un deuxième volet, nous nous centrons sur la pratique orthophonique à La Réunion : nous tentons de dresser un portrait de ces professionnels du langage, de leurs motivations, questionnements et positionnements quant à la situation linguistique réunionnaise. Nous verrons à quel point il s'avère difficile d'être « poseur de normes » dans un milieu linguistique où la norme est mouvante.

La troisième partie porte plus spécifiquement sur la thématique de l'évaluation : nous nous livrons à une réflexion épistémologique, cherchant par là à mieux comprendre ce qu'est l'évaluation, les raisons qui la motivent et ses enjeux. Nous nous penchons également sur le rôle de l'évaluateur et sur sa posture. Nous y abordons également la

démarche de la création d'un dispositif d'évaluation, ce qui nous permet de mieux définir notre démarche méthodologique. Dans un deuxième temps, nous présentons une réflexion plus technique, mettant alors davantage l'accent sur les considérations psychométriques que nous devons respecter pour la création d'un outil d'évaluation orthophonique. Nous aborderons donc les notions de standardisation, de principes métriques, ou encore de statistique.

La quatrième partie est quant à elle dédiée à la présentation de nos normes de référence, qui constituent notre référentiel. Après une réflexion préalable sur l'activité normative, nous développons les deux ensembles de normes que nous retenons : les normes concernant le développement du langage, et les normes concernant le fonctionnement linguistique du français et du créole. Nous montrerons en quoi il s'avère difficile pour le chercheur-concepteur, qui exerce son sens critique et tente de faire de la variation le *centre* et non la *périphérie* (Calvet, 2004), d'élaborer des repères normatifs.

La cinquième partie est consacrée à la présentation des différentes épreuves de notre outil d'évaluation. Nous nous attardons surtout sur notre méthodologie concernant l'intégration des repères normatifs, la conception des épreuves et les aménagements réalisés pour l'adéquation à la situation réunionnaise (la contextualisation). Nous clôturons cette partie par une réflexion sur la « langue de passation », et par des considérations quant à la population cible que nous imaginons pour notre outil.

Enfin, la sixième partie présente les données recueillies lors de notre phase exploratoire. Nous commençons par une explicitation du déroulement de nos enquêtes de terrain et nous présentons les sujets rencontrés. Nous nous livrons ensuite à un dépouillement des données, à la fois qualitatif et quantitatif, ce qui nous permet d'éprouver la *pertinence* de notre outil, sa *capacité diagnostique*, mais également sa capacité à *produire de la valeur*. Nous illustrons nos conclusions par une analyse de corpus, ce qui permettra de mettre en évidence un certain nombre de points intéressants concernant les compétences langagières des enfants réunionnais.

Première partie. Considérations liminaires

Les deux chapitres qui composent cette première partie nous permettent de jeter les premières bases de notre propos, de tirer les fils directeurs de notre développement. Nous commençons par définir, dans un premier chapitre, la profession d'orthophoniste, profession qui est la nôtre et qui constitue le point de départ de notre réflexion et de notre recherche. Le second chapitre traite de l'évaluation, et permet de montrer pourquoi, et en quoi, nous considérons les modes d'évaluation actuels insatisfaisants. Nous souhaitons ainsi exposer la démarche réflexive qui nous a menée à vouloir concevoir un outil d'évaluation des compétences plurilingues des enfants créolophones de La Réunion. Nous serons donc amenée à présenter la démarche que nous proposons d'adopter afin de mener à bien notre tâche : nous posons les grandes lignes méthodologiques de la conceptualisation d'un outil d'évaluation. Comment se conçoit la conception d'un outil ? Quelle posture le concepteur adopte-t-il ? Quelles réflexions doivent précéder et accompagner la création ? Et, surtout, comment être un « poseur de normes » (Adelin, 2009) dans le contexte réunionnais, et de quelles normes parlons-nous ? Ces questions nous amènent alors à résumer notre pensée et à élaborer nos hypothèses de recherche.

Chapitre 1. L'orthophonie : présentation de la profession

1.1. Les compétences des orthophonistes

L'orthophoniste est le professionnel chargé de l'évaluation et de la rééducation des troubles de la communication. On a coutume de réduire son activité à la rééducation des défauts de l'articulation et des troubles du langage écrit, et ce même dans des ouvrages scientifiques ; aussi le *Dictionnaire de la linguistique* déclare que l'orthophoniste est chargé de la

> « correction des défauts de prononciation, d'articulation, d'émission de la parole [comprendre par là le bégaiement], notamment de la dyslexie et, par extension, la dysorthographie » (Mounin, 2004 : 239).

En réalité, le champ de l'intervention orthophonique est beaucoup plus vaste, et pour prendre toute la mesure de son étendue, il convient de s'arrêter sur la notion de « communication ». Comment la définir ?

« Communiquer » vient du latin *communicare* ; le sens premier est « rendre commun », « partager », « être avec ». Au fil du temps, le terme évolue et prend sens d'« être en relation avec quelqu'un », puis de « transmettre ». La communication est l'action de communiquer, c'est-à-dire d'établir une relation avec autrui, d'échanger. Elle suppose qu'on ait un message à transmettre à quelqu'un (des informations), donc un *désir* de communiquer, et les *moyens* de le transmettre. On communique tout d'abord pour échanger et transmettre ; on communique également pour participer à un groupe, pour élaborer un but commun ; mais on peut également communiquer pour exister, pour se construire une identité. On a mis en évidence que plusieurs espèces animales ont des systèmes de communication, mais que seul l'être humain utilise le langage, qui est son outil essentiel de communication (Brin *et al.*, 2004). Pour Bloom et Lahey (in Coquet, 2004), la compétence langagière est le résultat de l'interaction de trois comportements de communication :

- *La forme :* le comment dire ? Le langage étant un code composé de moyens verbaux et non verbaux ;

- *Le contenu :* quoi dire ? Le langage exprimant des sentiments, désirs, besoins et idées ;
- Et *l'utilisation :* pour *quoi* dire ? Le langage étant utilisé pour communiquer.

Le modèle tridimensionnel du langage représente l'interaction de ces trois comportements :

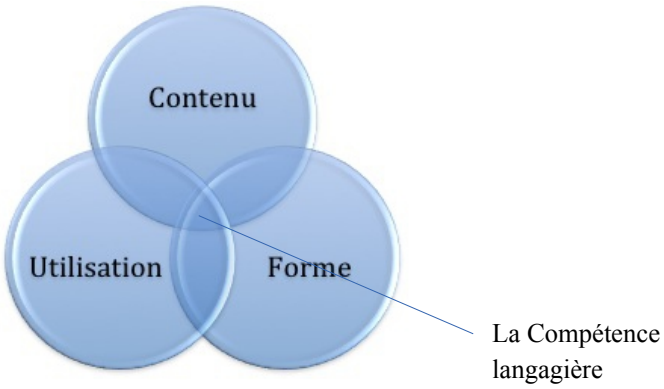


Figure 1. Modèle tridimensionnel de Bloom et Lahet (1988, in Coquet, 2004)

On distingue généralement communication verbale, communication non verbale et communication gestuelle : la communication verbale est permise par le langage. Pour Martinet (1967), le langage peut être considéré comme une institution humaine ; il s'agit d'un instrument qui permet la communication dans la société. Le *paralangage* est également l'instrument de la communication verbale : aussi le débit, les pauses et les silences, l'intonation, la prosodie, viennent compléter la parole et enrichir la communication. La communication non verbale désigne quant à elle l'ensemble des conduites qui n'ont pas recours au langage : la gestuelle, le regard, les mimiques, la posture corporelle, le comportement tactile, le comportement proxémique (distance entre les corps)…. On qualifie également de communication non verbale les codes sociaux : les codes vestimentaires, l'organisation de l'espace et les distances interpersonnelles. La communication gestuelle qualifie les langues des signes utilisées par les communautés sourdes.

Tout comportement peut être communication : pour l'école de Palo Alto (Marc et Picard, 2000), *on ne peut pas ne pas communiquer*. Le désir de non communication est en lui-même déjà de la communication : on envoie des signaux manifestant notre refus de communication (retrait, non établissement du contact visuel, silence….). La communication est essentielle pour l'être humain, comme l'a démontré le phénomène de l'hospitalisme (voir glossaire) ; elle n'est pas innée, elle s'apprend dès le plus jeune âge et se développe tout au long de la vie. Elle nécessite l'existence d'un émetteur et d'un récepteur, d'un code qui soit commun aux deux et qui puisse être transmis par un canal de communication. Ce qui détermine une bonne communication est le sentiment d'un échange réussi, lequel nécessite une adaptation à l'interlocuteur et au contexte de communication, ainsi qu'un ajustement constant concernant ce qu'on communique et la manière dont on communique. Un message n'a en effet de sens que par rapport à un contexte donné.

L'orthophoniste est le spécialiste qui intervient dès lors que la communication est entravée, dès lors également qu'il y a perturbation au niveau de la sphère bucco-faciale (visage et appareil buccal), siège de la communication verbale certes, mais également lieu privilégié des échanges avec l'extérieur, par le biais des sens et de l'alimentation. Il peut donc y avoir :

- **Perturbation de la <u>fonction</u> de la communication**, et par conséquent de ses manifestations verbales et non verbales : troubles relationnels envahissants (autisme, psychose…), mutisme ;
- **Perturbation de la communication nécessitant la mise en place de moyens de communications alternatifs ou augmentatifs**[1] : apprentissage de l'utilisation de pictogrammes, de synthèses vocales, soutien à l'apprentissage d'une langue gestuelle, apprentissage de la lecture labiale…
- **Perturbation de la communication verbale :** trouble de la voix, de l'émission de la parole (bégaiement), de l'articulation, de l'aspect phonologique du langage, du langage de façon plus générale (qu'il soit oral ou écrit) ;
- Dans un sens plus large enfin, **perturbation de la communication dans son sens d'« être en relation » avec l'extérieur** : les troubles de l'oralité (voir glossaire)

1 Formes de communication proposées au patient qui est dépourvu de parole, ou dont les troubles sont si importants qu'ils empêchent toute communication orale.

du nourrisson ou du jeune enfant, les troubles d'alimentation des adultes et personnes âgées.

Le but de l'orthophoniste est alors de :

> « - favoriser la réhabilitation et la réinsertion [*du patient*] dans son environnement familial, social et culturel […] ;
> - restaurer le patient dans sa dignité d'être social, dans le cadre d'un dialogue éthique » (FNO[2], 2013 : 5).

L'orthophoniste intervient à tout âge de la vie et auprès d'une population variée :

- L'intervention peut être précoce (cas des nourrissons) si une pathologie particulière est décelée et nécessite la mise en place de soins de prévention, autrement dit de soins évitant ou retardant l'apparition de troubles secondaires ;
- Elle peut concerner des enfants très jeunes (avant trois ans) dans le cadre de handicaps sévères (maladies génétiques, lésions neurologiques, troubles relationnels) ;
- Elle concerne des enfants d'âge préscolaire n'étant pas entrés dans la communication, ou dont la capacité de communication est grandement entravée ;
- Elle concerne les enfants d'âge scolaire présentant des troubles du langage oral, du langage écrit, du raisonnement logique et mathématique ;
- Elle se poursuit pour les adolescents et les jeunes adultes présentant un trouble persistant de la communication ;
- Elle peut concerner les adultes et personnes âgées victimes d'un trouble *acquis* (traumatisme crânien, accident vasculaire cérébral, maladie neurodégénérative) ;
- Elle concerne également les personnes âgées, dans le cadre des démences (Parkinson, Alzheimer, pour ne citer qu'elles), ou encore des troubles de déglutition causées par le vieillissement général.

Nous présentons en annexe (Annexe A) un extrait du décret du 2 mai 2002, relatif aux actes professionnels des orthophonistes. Outre la liste des actes que peuvent

2 FNO : Fédération Nationale des Orthophonistes. Il s'agit d'un des syndicats professionnels des orthophonistes.

dispenser les orthophonistes, ce décret légitime à l'article 4 une mission majeure de l'orthophoniste : la *prévention*. La prévention est « l'ensemble des mesures visant à éviter ou à réduire le nombre et la gravité des maladies ou des accidents » (FNO, 2013 : 18). Les orthophonistes peuvent en effet intervenir (on entend par là participer, mais également organiser et coordonner) dans les trois niveaux de prévention définis par l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) :

- La *prévention primaire*, qui consiste en des actions d'information et de prévention des professionnels et de toute personne gravitant autour du public visé ;
- La *prévention secondaire*, qui consiste en la mise en place de dépistages ponctuels ou généralisés, et ce toujours dans un cadre administratif (par exemple, dans le cas des enfants, au sein d'une PMI[3]) ;
- Et enfin, la *prévention tertiaire*, qui recouvre les soins à proprement parler (la rééducation) et les interventions écologiques pour une bonne réinsertion scolaire, professionnelle et sociale du sujet.

Depuis peu, un nouveau concept de prévention est avancé, celui de *prévention globale* ou *universelle*, « accordant une grande place à l'éducation pour la santé et à l'éducation thérapeutique du patient » (FNO, 2013 : 18). Il s'agit alors de mener des activités d'information et d'éducation visant à acquérir et à préserver l'état de bonne santé.

L'orthophoniste peut également être amené à réaliser « des actions singulières en référence à l'état de santé de chaque individu et sa prise en charge possible malgré l'absence de problèmes immédiats » (Kremer et Lederlé, 2005 : 89), aussi bien que des actions collectives. La prévention a alors pour but premier de limiter les prises en charge tardives qui présentent le risque d'être plus longues et plus complexes : en effet un individu pris en charge tardivement présente une accumulation de difficultés, l'ayant bien souvent freiné sur le plan scolaire et professionnel, et ayant eu un retentissement sur sa personnalité, sur le plan affectif, social, voire culturel. Les rééducations tardives ont alors également pour objectif d'aider la personne à retrouver estime et confiance en elle. La prévention fait quant à elle écho à la nouvelle définition de la santé adoptée par

3 PMI : Protection Maternelle et Infantile.

l'OMS, soit « un état de complet bien-être physique, mental et social » (Kremer et Lederlé, 2005 : 87).

1.2. Histoire de la profession et textes fondateurs

Il est important de s'attarder tout d'abord sur ce que recouvre le terme de « profession ». Ce terme est apparu et a été défini dans les sociétés occidentales, plus précisément dans les cultures européenne et américaine (Lemaire et Lespinasse, 2013). La profession est une forme corporative, regroupant des individus partageant des modes de vie, des activités et des objectifs semblables (Dubar et Tripier, in Lemaire et Lespinasse, 2013). Une profession se base sur plusieurs traits caractéristiques, entre autres sur l'existence de grandes responsabilités individuelles, d'un socle de connaissances et de savoir-faire acquis par un enseignement formalisé, ou encore sur une tendance à l'auto-organisation dans des associations et par l'existence d'une motivation altruiste. Le but d'un professionnel est, de par la mobilisation de ses compétences spécialisées, de rendre un service efficace à la communauté, tout en veillant à la neutralité dans l'exercice de sa compétence (*op. cit.*). Voyons maintenant comment l'orthophonie s'est, au fil des années, érigée en profession.

Si l'on entend fréquemment que l'orthophonie est associée au milieu scolaire (le terme « rééducatif », contenant le terme « éducatif », peut en ce sens être trompeur), il convient de rappeler son statut médical, et l'histoire de la naissance de cette discipline ancre bien l'orthophonie dans le champ du *soin.* La profession date du début du XXe siècle, et existe officiellement depuis 1964, avec la création du Certificat de Capacité d'Orthophoniste. Sa création résulte de la rencontre de deux personnalités : Suzanne Borel-Maisonny, grammairienne de formation, et le Dr Veau, chirurgien spécialisé dans l'opération des enfants atteints de division palatine (voir glossaire). Borel-Maisonny commence à réfléchir aux moyens permettant d'aider ces enfants à acquérir le langage, puis, de fil en aiguille, élargit son champ d'intervention à d'autres pathologies, et construit l'orthophonie telle qu'on la connaît aujourd'hui (Kremer et Lederlé, 2005). Avant elle, on cite également deux pionniers dans l'histoire de la rééducation : le Dr Colombat, qui

ouvre en 1829 un centre de rééducation du bégaiement, et qui crée le terme d'*« orthophonie »*, et l'abbé de l'Epée, qui développe au début du XVIIIe siècle une méthode de rééducation de l'enfant sourd, inventant notamment la dactylologie[4]. Le terme *« orthophonie »*, du point de vue étymologique (le mot vient du grec *« ortho »*, qui signifie droit, et *« phonos »*, qui désigne le son ou la voix), reflète donc les débuts de la discipline : il s'agissait d'aider des enfants souffrant de pathologies à « articuler la langue sans défaut ».

Plusieurs textes de lois définissent maintenant la formation et la profession, les trois principaux étant :

- L'arrêté du 25 avril 1997 relatif aux études en vue du Certificat de Capacité d'orthophoniste ;
- L'arrêté du 26 juin 2002, qui fixe la Nomenclature des Actes d'orthophonie ;
- Et le décret de compétences du 2 mai 2002[5], relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste.

La formation, s'étendant auparavant sur trois ans, s'allonge d'un an en 1987, et d'une année complémentaire en 2013 (soit cinq années d'études au total), prenant ainsi en compte les évolutions du milieu médical et de la profession, et permettant de faciliter la poursuite des études universitaires des professionnels qui le souhaitent et l'accès à la recherche. Mentionnons également qu'en sus de cette formation initiale déjà conséquente, l'orthophoniste a pour principe déontologique de poursuivre sa formation tout au long de son activité professionnelle ; des formations continues sont ainsi proposées chaque année. L'orthophoniste doit en effet

> « disposer des moyens nécessaires pour dispenser des soins de qualité, consciencieux, éclairés, attentifs et conformes aux données les plus récentes de la science, dans le cadre thérapeutique et éthique » (FNO, 2013 : 6).

4 La dactylologie est un alphabet digital servant à représenter les lettres, et permettant d'épeler des mots.

5 Ce décret est la quatrième révision du décret initial de 1965.

1.3. Le statut des orthophonistes

Les orthophonistes sont des professionnels de santé, et ont un statut d'*auxiliaire paramédical*. Ceci a deux implications majeures : d'une part, l'orthophoniste est soumis au secret professionnel (qui s'apparente au secret médical), et a donc obligation de ne pas divulguer d'informations confidentielles à quiconque n'est pas soumis à ce secret ; d'autre part, l'intervention orthophonique reste soumise à l'avis préalable du médecin, et est prise en charge par le système de santé (sécurité sociale et mutuelles). Du fait de son statut paramédical, l'orthophoniste ne peut donc intervenir que sur prescription médicale. Deux types de prescription existent :

- Le médecin peut prescrire un « **bilan d'investigation** » : dans ce cas seul l'acte initial de bilan orthophonique est réalisé, le médecin devant par la suite juger, sur la base du compte-rendu écrit fourni par l'orthophoniste, de la pertinence d'une prise en charge orthophonique ;
- Le médecin peut prescrire un « **bilan orthophonique avec rééducation si nécessaire** » : dans ce cas l'orthophoniste effectue l'acte initial de bilan, puis juge par lui-même de la pertinence d'une prise en charge. Il est dans tous les cas le seul habilité à fixer le nombre de séances à l'issue de son bilan.

Dans un second temps, la demande de prise en charge est soumise au service médical de l'organisme payeur ; le médecin conseil peut alors refuser le traitement et doit notifier son refus dans un délai de 15 jours. Une absence de réponse passé ce délai vaut accord. Nous voyons donc que l'orthophoniste prend place, au même titre que nombre de professions médicales et paramédicales, dans un parcours de soins coordonné. D'où vient alors la confusion fréquente entre éducatif et soins ? L'amalgame est en réalité aisé à comprendre : l'orthophoniste, professionnel paramédical, n'est pas un paramédical comme les autres. Il se situe au carrefour de nombreuses disciplines, sa profession empruntant à la fois au médical, au psychologique, à la pédagogie, à la linguistique... Cette profession est tant et si bien un carrefour que les frontières se brouillent parfois, et qu'il est alors nécessaire de réaffirmer son rôle et ses spécificités. L'orthophoniste entretient également des rapports privilégiés avec l'institution scolaire : il est fréquemment amené à participer au projet éducatif du patient, par le biais des PPS (Projet

Personnel de Scolarisation) ou des PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative). Son avis est alors sollicité sur les aménagements qu'il conviendrait de mettre en place au niveau pédagogique pour permettre à l'enfant une scolarisation plus aisée. Enfin, si le champ de compétences des orthophonistes est très vaste, mentionnons que plus de la moitié des actes (ONDPS[6], 2012) concerne les troubles du langage oral (29,5 %) et les troubles du langage écrit (27,6 %) ; autrement dit, deux champs d'intervention où les conséquences des troubles rejaillissent avant tout sur le scolaire.

Pour Lemaire et Lespinasse (2013), ce lien particulier entre l'école et l'orthophonie pousse parfois l'orthophoniste à vouloir délimiter son territoire, à « mettre des bornes quant à ses pratiques pour ne pas empiéter sur le champ de l'intervention de l'autre, mais, surtout, pour ne pas se faire envahir » (*op. cit.* : 66). Ce qui se traduit, par exemple, par le désir de devenir formateur auprès d'autres corps professionnels (enseignants, professionnels de la petite enfance, …).

1.4. Le mode d'exercice des orthophonistes

Le mode d'exercice des orthophonistes est varié : si une grande majorité d'entre eux exerce leur activité en cabinet privé (exercice libéral), individuel ou en groupe, un nombre non négligeable (21 %) exerce en salariat (ONDPS, 2012) : en milieu hospitalier, en centres de rééducation (pour enfants ou adultes), ou encore au sein d'institutions (par exemple, structures pour polyhandicapés). Ce mode d'exercice est fréquemment choisi pour la dimension pluridisciplinaire de la prise en charge : travailler en institution ou en centre implique une collaboration étroite entre les différents professionnels gravitant autour des patients, et entraîne des échanges que l'exercice libéral ne permet pas ou dans une moindre mesure. Une partie des orthophonistes choisit d'opter pour un exercice mixte. Enfin, notons que les orthophonistes exerçant en libéral peuvent intervenir au domicile des patients quand cela est jugé nécessaire ; ils peuvent aussi être sollicités par certaines institutions, ou par des organismes d'accompagnement et de coordination de soins pour intervenir auprès de patients. La prise en charge s'inscrit alors dans un projet de soins et dans un projet de vie.

6 ONDPS : Observatoire National de la Démographie des Professions de Santé.

1.5. L'offre de soins et la demande en orthophonie

Au 1er janvier 2012, on dénombrait 21 220 orthophonistes en activité en France métropolitaine et dans les Outremers français (Sicart, 2012), soit en moyenne 33 professionnels pour 100 000 habitants. Si la profession connaît depuis quelques années une forte évolution démographique, les disparités sont importantes : on atteste une inégalité de l'offre de soins, entre départements, mais également au sein même des départements, entre zone urbaine et zone rurale (ONDPS, 2012).

Si selon certains chiffres, l'offre de soins répond à la demande, le discours des professionnels est quelque peu différent (ONDPS et DREES[7], 2012) : si les orthophonistes peuvent de façon générale toujours répondre à la demande, les délais sont longs (de quelques mois à deux ans d'attente). Certains professionnels estiment également que la demande influe sur les conditions de prises en charge : par manque de créneaux disponibles, certains patients ne peuvent se voir proposer qu'une séance hebdomadaire, ce qui se révèle insuffisant dans le cadre de certaines pathologies.

A contrario, dans certaines régions où la densité de professionnels est très forte, on peut craindre que l'activité ne verse dans une certaine superficialité : ainsi les professionnels seraient plus enclins à prendre en charge des troubles dits légers, ce qui alimenterait une tendance actuelle à la médicalisation des difficultés scolaires (ONDPS et DREES, 2012). Mais la pierre n'est pas seulement à jeter aux professionnels : cette tendance est le reflet d'une évolution sociétale, où, de manière contradictoire, coexistent des discours sur l'acceptation de la différence, des avancées scientifiques en ce qui concerne la connaissance de diverses pathologies, et ce qui semble être une diminution de la tolérance à la différence. Le moindre retard, le moindre défaut de prononciation provoque parfois chez les familles une forte inquiétude quant au devenir de leur enfant. Il semble alors que l'accès facilité à l'information, au diagnostic et au soin, ne diminue pas la demande mais au contraire l'alimente.

Pour la FNO (Fédération Nationale des Orthophonistes), il s'agit d'une spécificité sociétale ; en effet,

> « [une] des spécificités de notre société est la constante évolution des moyens et des modalités de communication. La place donnée à la

7 DREES : Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques.

> communication dans la société accentue fortement l'impact des troubles et des pathologies du langage oral et écrit, de la communication de la phonation et des fonctions oro-faciales » (FNO, 2013 : 16).

La demande ne serait donc pas illégitime, au regard des exigences accrues envers le domaine de la communication. L'orthophoniste se heurte donc à une nouvelle difficulté, celle de la définition des « besoins de soins », qui reste assez vague dans son champ d'intervention. Comment délimiter ce qui relève de la santé, de ce qui relève plutôt du confort, sachant que l'OMS définit, justement, la santé comme un état de « bien-être » ? Pour mieux saisir le rôle de l'orthophoniste et ce qui lui permet de déterminer la pertinence d'une intervention rééducative, penchons-nous maintenant sur le concept de pathologie et sur les notions qui y sont liées.

1.6. Norme, retard, trouble : le champ de la pathologie

1.6.1. Définitions et généralités

L'orthophoniste intervient lorsque les difficultés constatées s'écartent significativement de la norme, et s'apparentent à un *retard* ou à un *trouble*. On parle de retard lorsqu'il y a décalage dans les acquisitions : l'enfant présente des difficultés langagières, alors que l'on estime qu'à son âge, le développement de la modalité langagière est censé être achevé. Le retard se caractérise par la persistance d'« erreurs » qui rappellent le langage d'enfants plus jeunes, très souvent qualifiées de « formes immatures ». On estime alors qu'une prise en charge permettra au patient de combler son retard et de rattraper ses pairs.

Par « trouble », on entend toute anomalie de fonctionnement, dont l'on tente de spécifier la nature, l'origine ou encore la gravité. La notion de trouble sous-entend que l'on a affaire à une altération durable, à des difficultés plus sévères, que la rééducation orthophonique pourra atténuer mais sans jamais la faire disparaître complètement. Ainsi, par exemple, une dyslexie est un trouble du langage écrit, et sera par conséquent présente pendant toute la vie de l'individu ; le but de la rééducation sera de permettre au patient

d'améliorer ses stratégies, d'éviter une accumulation de difficultés secondaires, de développer des moyens de compensation, et d'éviter que son trouble ne nuise à son insertion sociale, professionnelle, et à son épanouissement. La distinction entre *retard* et *trouble* est faite en comparant les résultats de l'enfant aux repères développementaux du langage et aux normes du test utilisé, ce qui permet d'évaluer l'importance de l'écart par rapport à *la norme*. Précisons que très souvent, on peut utiliser l'étiquette générale de « trouble(s) langagier(s) », sans qu'il soit précisé si l'on parle de retard ou de trouble.

L'intervention orthophonique signifie donc que les difficultés de l'individu, constatées et objectivées, relèvent du champ de la pathologie, de « l'hors norme », que l'on parle de retard ou de trouble. Nous aurons le loisir de revenir plus loin sur la notion de norme, incontournable pour notre travail. Mais précisons ici que dans une acception orthophonique, la *norme* semble plutôt s'apparenter à la norme dite *prescriptive,* celle qui dicte ce qui est correct et ce qui ne l'est pas. Le terme « norme » peut également désigner, dans le champ scientifique, tout autre chose qu'un fait linguistique : on parle de norme pour l'âge de la marche, des premiers mots, ou encore pour le poids. Selon Delamotte et Akinci (2012), il est néanmoins avant tout question en orthophonie de « normalité », tandis le concept de « norme » devrait être réservé aux institutions normatives et à l'école.

C'est lors du *bilan orthophonique* (que nous décrirons plus loin de façon détaillée), acte initial indispensable à toute décision thérapeutique, que l'on va chercher à déterminer s'il y a écart vis-à-vis de la norme, et dans quelle mesure (on cherchera à *quantifier* l'importance de cet écart). On va donc à la fois utiliser une norme linguistique (le « bon usage »), et une norme quantitative (la norme du test, ou *l'étalonnage*).

Le but premier du bilan orthophonique est d'objectiver la présence d'un trouble, autrement dit, de vérifier le caractère « anormal » du langage, puis de le rapporter à la classification établie par la Nomenclature des actes. Dans ce but, on analyse la structure du langage, en procédant généralement par composantes langagières : phonologie, lexique, syntaxe, discours, pragmatique... Et en effectuant pour chaque composante la distinction entre aspect réceptif (compréhension) et aspect productif (expression ; Estienne et Piérart, 2006). On s'appuie sur différents critères pour parler de troubles langagiers (Coquet *et al.*, 2009) :

- **Le critère de décalage :** on retient la notion d'un décalage significatif entre le développement du langage et des apprentissages, et ce qui est classiquement attendu à l'âge de l'enfant ou à son niveau scolaire. On se réfère alors à des grilles de repères développementaux ;
- **La notion de « seuil d'alerte » :** l'ANAES[8], dans ses recommandations pour la pratique clinique (ANAES, 2001), propose plusieurs seuils d'alerte à des âges précis. Les indicateurs sont les suivants :

  - pas de mots isolés à 18 mois ;
  - vocabulaire de moins de 30 mots à 24 mois ;
  - absence de langage intelligible pour les personnes non familières, absence de structures grammaticales (trois mots dont un verbe associés à trois ans), troubles de la compréhension, chez l'enfant de 3 à 4 ans ;
  - mêmes difficultés langagières, ou retard moins sévère, chez l'enfant de 4 à 5 ans ;
  - *tout trouble du langage à l'âge de 5 ans* : à partir de 5 ans, on considère que toute difficulté de langage oral est pathologique et légitime une intervention orthophonique.

- **L'écart à la norme :** on entend ici la norme établie par le test utilisé, *l'étalon*, qui s'apparente à une moyenne, en fonction des classes d'âge et des niveaux scolaires. Pour parler de retard ou de trouble langagier, l'écart par rapport à cette norme doit être significatif ; on parle de « déviation standard » (déviation par rapport à la norme, dont l'abréviation est DS) ou d'« écart-type » (σ), qui s'exprime par un chiffre à valeur positive ou négative. On a coutume de définir plusieurs seuils :

  - au-dessus de la norme (de la moyenne), on parle de *norme supérieure* ;
  - en dessous de la norme, on peut parler de résultat se situant dans la *norme inférieure* (entre 0 et -1 Déviation Standard), de résultat *faible* (entre -1 DS et -1,5 DS), de résultat *très faible* (à partir de -1,5 DS).
  - on définit ensuite un *seuil de pathologie*, qui peut varier selon les cliniciens :

8 ANAES : Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation en Santé, aujourd'hui HAS (Haute Autorité de Santé). Il s'agit d'un organisme français qui étudie les pratiques médicales et paramédicales, et rédige les références destinées à un *bon usage* des soins.

-1,6 DS, plus généralement -2 DS. C'est lorsque les résultats sont dans cette zone de pathologie qu'une prise en charge orthophonique s'avère nécessaire.

- **Les « marqueurs de déviance » :** cette notion, très controversée dans le milieu scientifique, se doit néanmoins d'être citée ici, même si nous ne la retiendrons pas. Certains modèles théoriques postulent la présence de marqueurs de déviance, qui fondent alors la distinction entre un « simple retard » et un « trouble ». Par exemple, on estime en ce sens que les enfants porteurs d'un trouble sévère du langage oral présentent une déstructuration de leur système linguistique, plus qu'une structuration incomplète. Cette déstructuration peut se traduire, par exemple, par des erreurs phonologiques de type complexification (ajout de phonèmes), alors que des enfants présentant un retard optent pour une simplification des formes (substitutions par des phonèmes plus faciles à articuler ou omissions de phonèmes). Les récentes données de la littérature mettent en évidence qu'il n'y a pas de réelle différence entre les productions des enfants ayant un retard et celles des enfants ayant un trouble, mais plutôt une différence de *fréquence* des erreurs (les erreurs sont de même nature mais significativement plus nombreuses), et la mise en place par les enfants plus âgés de *stratégies d'évitement* des structures non acquises (aboutissant alors à un discours plus hésitant), ce qui peut de façon trompeuse induire une idée de déviance.

Un trouble langagier peut avoir des répercussions sur le plan scolaire, mais il convient de pointer un fait fondamental : **les difficultés scolaires peuvent être un indicateur de trouble langagier, mais un trouble langagier peut ne pas se traduire par de réelles difficultés scolaires**. Autrement dit, un élève en difficulté sur le plan scolaire n'est pas forcément un individu nécessitant une prise en charge orthophonique, car ses difficultés peuvent être causées par des phénomènes extérieurs (indisponibilité de l'enfant face aux apprentissages, carence éducative, parcours scolaire chaotique), et peuvent ne pas relever du champ de la pathologie ; un individu peut bénéficier d'un suivi orthophonique sans que son trouble ne provoque de réelles difficultés sur le plan scolaire (trouble bien compensé, pathologies n'ayant pas d'interactions franches avec le milieu pédagogique – trouble de la voix, de la déglutition, trouble relationnel). Dans le premier cas, l'enfant tire bénéfice d'un soutien individualisé à l'école, ou de cours particuliers ;

dans le second cas, une rééducation peut être proposée afin d'améliorer l'efficacité des stratégies de compensation et d'éviter une baisse brutale des performances de l'individu. Nous comptons ainsi, parmi notre patientèle, des enfants ayant des résultats scolaires brillants, mais au prix d'efforts considérables, et notre intervention a pour but de les soutenir dans leurs efforts et d'accompagner leur progression, en prévenant l'effondrement scolaire qui pourrait survenir au passage dans la classe supérieure.

Quelles sont les différentes pathologies que peut prendre en charge l'orthophoniste ? Nous proposons, pour répondre de façon synthétique à cette question, le tableau suivant, en nous appuyant sur le décret des compétences des orthophonistes de mai 2002 :

Troubles développe--mentaux	*Communication*	TED (Trouble Envahissant du Développement ; autisme par exemple)
	Langage oral	- Trouble d'articulation - Retard de parole - Trouble de la parole - Retard de langage - Trouble du langage oral, appelé *dysphasie* - Bégaiement
		- Troubles de la phonation : dysfonctionnement ou malformation organique
	Langage écrit	- Retard d'acquisition du langage écrit - Trouble d'acquisition sévère et durable du langage écrit, de type *dys* (lecture : *dyslexie* ; orthographe : *dysorthographie* ; graphisme : *dysgraphie*)
	Trouble du raisonnement logique et mathématique	
	Pathologies « ORL »	- Dysfonctionnements organiques (voile du palais, tympan...) - Trouble de la sphère bucco-faciale (hypotonie faciale, bavage, mobilité réduite de la langue...) entraînant des troubles de l'articulation ou de la parole - Surdité
Troubles acquis (ou secondaires)	*Pathologies neurologiques*	- Troubles du langage consécutifs à une atteinte neurologique : *dysarthrie* (atteinte de l'articulation), *aphasie* (atteinte du langage oral), *alexie / agraphie* (atteintes du langage écrit) - Troubles de la déglutition de cause neurologique
	Pathologies dégénératives	- Tout trouble de la communication, de la déglutition, en lien avec une pathologie dégénérative (Alzheimer, Parkinson...)
	Pathologies « ORL »	- Troubles de la déglutition liés à une atteinte organique (opération) - Troubles de la voix : *dysphonie* - Troubles liés aux atteintes tumorales

Tableau 1. Tableau synthétique des pathologies prises en charge par l'orthophoniste

Il est difficile de rendre compte de tous les cas de figures pouvant mener à une intervention orthophonique. Nous avons souhaité rendre compte des différentes pathologies, en omettant volontairement de nous étendre sur leurs origines, ce qui n'est pas chose aisée. À titre d'exemple, si nous avons choisi de classer le bégaiement parmi les troubles du langage oral dits *développementaux*, celui-ci peut également être d'origine neurologique. Les origines des différents troubles sont très diverses : accident vasculaire cérébral, traumatisme crânio-cérébral, encéphalites, anoxies cérébrales, épilepsies, maladies neurodégénératives, sclérose en plaques... (ONDPS, 2012). Autant dire que l'intervention orthophonique doit à la fois prendre en compte la *nature* du trouble (ses caractéristiques) et son *origine*, afin de pouvoir au mieux adapter la prise en charge au patient et d'entrevoir les possibilités rééducatives. Prendre en charge un trouble du langage oral chez un jeune enfant sans trouble associé, ou chez un adulte porteur d'une maladie dégénérative n'a ni la même portée (rééducation dans le premier cas, maintien des acquis dans le second), ni la même efficacité, et ne fait pas appel, bien évidemment, aux mêmes techniques de remédiation.

1.6.2. Les tableaux cliniques des troubles du langage développementaux du langage oral

Nous ne présentons ici que les tableaux cliniques qui servent notre propos : les troubles langagiers (retard et trouble) de la parole et du langage oral. Le bégaiement et les troubles de la phonation ne seront donc pas évoqués.

Le retard de parole ou de langage peut être *développemental*, c'est-à-dire présent dès le jeune âge sans cause organique (atteinte neurologique, maladie génétique, malformation...) ou *acquis*, c'est-à-dire secondaire (en lien avec une lésion ou une déficience acquise), entrant alors dans le cadre de la pathologie constatée. Le trouble est quant à lui toujours considéré comme développemental ; on dit également du trouble qu'il est *spécifique*, car non explicable par la présence d'anomalies neurologiques, physiques, de troubles sensoriels ou encore de retard mental. Dans l'espace francophone, on distingue les troubles langagiers suivants :

	Définition →	*Manifestation clinique* →	*Exemples*
Trouble d'articulation	Erreur permanente dans la réalisation phonétique → erreur motrice	Se manifeste par : - une omission - une modification - un remplacement du ou des phonème(s)	Remplacement des [k] par des [t] : *« J'ai taché le chotolat »* Le « zozotement » : *« Z'ai des zolis zouets »*
Retard de parole	Immaturité du système phonologique	Rappelle le langage du jeune enfant (jusqu'à 4 ans) : - substitutions - omissions - simplifications	*ordinateur :* [ɔdiatœr], [odatœ] ˜ *mouton* : [tɔ] *thermomètre :* [tɛrmomɛt] *carotte* : [tarɔ]
Trouble de parole	Trouble phonologique	- Mot éloigné du mot-cible - Coexistence possible de formes correctes et de formes erronées - Conduites d'approches	↓ idem mais erreurs plus fréquentes et plus nombreuses
Retard de langage	Apparition retardée ou perturbée de la fonction linguistique : vocabulaire, syntaxe.	- faible lexique - simplification syntaxique **- retard de parole souvent associé**	*« Moi veux tuk ! »* (Je veux « ce truc ») *« Dada [pati] école »* (Dada est parti à l'école)
Trouble (spécifique) du langage : *dysphasie*	- Structuration lente du langage - Altérations durables Touche toutes les composantes : phonologie, lexique, syntaxe, sémantique, pragmatique	- mauvaise organisation et faiblesse du lexique - évocation lexicale difficile - syntaxe désorganisée - trouble phonologique - difficultés comportementales secondaires au trouble (immaturité, mauvaise estime, angoisse, timidité...)	↓ idem mais erreurs plus fréquentes et plus nombreuses

Tableau 2. Tableaux cliniques des pathologies du langage oral

Penchons-nous en détail sur le dernier tableau présenté, celui de la *dysphasie*. On définit la dysphasie comme étant un trouble sévère (l'atteinte est plus importante que dans un retard simple) et persistant du langage oral (il perdure, contrairement au retard de langage qui s'atténue avec le temps), survenant en l'absence de déficience auditive, intellectuelle (QI[9] égal ou supérieur à 85), d'une malformation des organes phonateurs,

9 QI : Quotient Intellectuel, mesuré à l'aide de tests standardisés pratiqués par les psychologues.

d'une lésion cérébrale acquise, de troubles psychologiques ou psychiatriques sévères ou d'une carence affective ou éducative grave. Des examens pluridisciplinaires sont alors indispensables pour mettre en évidence le caractère spécifique du trouble. On met en évidence un décalage entre le QI dit verbal (établi d'après les résultats aux épreuves faisant intervenir la composante verbale) et le QI dit non verbal (établi d'après les résultats aux épreuves testant le raisonnement, la mémoire, la vitesse de traitement...) ; les performances des enfants dysphasiques sont significativement meilleures en non verbal.

Le langage des enfants dysphasiques est décrit comme émergeant très lentement, et demeurant profondément perturbé tout au long de l'enfance et même au-delà (Jakubowicz et Tuller, 2008). Les difficultés portent sur tous les versants du langage (phonologie, lexique, morphosyntaxe, pragmatique...), et sont, selon les courants théoriques, soit considérées comme « déviantes », soit considérées comme étant similaires à celles décrites dans le cadre des retards de parole et de langage, mais plus fréquentes. Les profils cliniques des dysphasies sont hétérogènes ; ils peuvent porter plus ou moins sur le versant expressif et / ou réceptif, et altèrent de façon différente les différentes composantes du langage. Afin de rendre compte de cette hétérogénéité, plusieurs classifications existent : la classification officielle du *DSM IV TR* (*Manuel Diagnostique et Statistique des troubles Mentaux*, 2004), celle de la *CIM 10*[10] (*Classification Internationale des Maladies, 10e révision* ; OMS, 2012), ou encore les classifications des différents types de dysphasie (Rapin et Allen, 1983 ; Gérard, 1993). On voit alors que la classification des troubles du langage et leur dénomination ne fait pas encore l'objet d'un accord unanime. Le *DSM IV* distingue :

- **Les troubles phonologiques** ;
- **Les troubles du langage expressif :** les difficultés se traduisent par un vocabulaire restreint, des erreurs de temps, des difficultés de construction de phrases d'une longueur et d'une complexité attendues au stade de développement ;
- Et **les troubles du langage mixte expressifs / réceptifs :** on observe des

10 Le *DSM IV* (manuel publié par les États-Unis) et la *CIM 10* (manuel créé par l'Organisation Mondiale de la Santé) sont deux manuels de référence qui classifient et catégorisent les troubles mentaux, psychiatriques et langagiers.

difficultés à comprendre certains mots, certaines phrases ou des catégories spécifiques de mots.

Pour parler de trouble, les difficultés doivent interférer avec la réussite scolaire ou professionnelle, ou avec la communication sociale ; le diagnostic doit être posé par exclusion (pas de troubles mentaux, de retard mental, de déficit sensoriel ou moteur...). La *CIM 10* distingue quant à elle, au sein du groupe des troubles spécifiques du développement de la parole et du langage, les troubles suivants :

- **le trouble spécifique de l'acquisition de l'articulation ;**
- **le trouble d'acquisition du langage de type expressif ;**
- et **le trouble d'acquisition du langage de type réceptif.**

Gérard (1993) propose quant à lui six tableaux de dysphasie, à partir de la classification proposée par Rapin et Allen (1983), le trouble le plus fréquent étant la dysphasie phonologico-syntaxique (atteinte majoritairement expressive, avec altération de la phonologie et de la syntaxe). On estime que la dysphasie toucherait environ 7,4 % des enfants, d'après l'étude épidémiologique nord-américaine de Tomblin *et al.* (1997). La dysphasie semble également toucher préférentiellement les garçons. Tomblin *et al.* notent que le taux de prévalence (estimation du nombre de sujets porteurs du trouble) obtenu dans leur étude correspond globalement aux estimations du *DSM IV* (estimation globale de 8 % ; 3 à 7 % pour les troubles du langage de type expressif, 3 % pour les troubles de type mixte). Mais de façon générale, on observe une grande variabilité de la prévalence dans les différentes études réalisées (prévalence allant de 0,6 % à 33 %), qui résulte de choix méthodologiques très différents (ANAES, 2001).

En France, le diagnostic de dysphasie est rarement posé avant l'âge de 4-5 ans, et on attend classiquement l'âge de 6 ans pour réellement parler de dysphasie. Ce diagnostic doit être pluridisciplinaire ; il peut être supposé par les orthophonistes mais des évaluations complémentaires (tout particulièrement une évaluation du QI) sont indispensables. Les études récentes se penchent sur la question du diagnostic précoce, et cherchent à mettre en évidence des marqueurs cliniques de la dysphasie. Le diagnostic précoce permettrait d'orienter plus tôt les différentes prises en charge de l'enfant et améliorerait leur efficacité.

Le diagnostic se pose grâce à une évaluation clinique des productions, couplée à une évaluation par domaine (phonologie, lexique, syntaxe) ou par habiletés spécifiques (encodage de l'information, décodage, récupération de l'information...). Le but est de pouvoir spécifier le type de trouble, sa gravité, en évaluant les versants réceptif, expressif et pragmatique (ANAES, 2001). Notons enfin, pour conclure notre définition de la dysphasie, que dans les pays anglo-saxons et nord-américains, la terminologie est quelque peu différente : la dysphasie porte l'appellation de *Specific Language Impairment*, ou *SLI*. Tandis qu'en France, nous utilisons les termes de retard, de trouble, de dysphasie, et l'étiquette plus globalisante de « troubles du langage », au niveau international, les cliniciens et la recherche utilisent le terme unique de SLI pour regrouper tous les types de difficultés de langage. On trouve également les appellations « Slow Expressive Language Development » et « Late Talkers », qui semblent désigner les cas de retard de langage. Ces troubles font l'objet de moins de recherches que les SLI. Soulignons enfin qu'en France, si l'on a encore coutume d'opposer le retard à la dysphasie, sur la base de la notion de déviance, il est postulé dans la recherche internationale l'existence d'un continuum entre les différents tableaux de troubles langagiers, d'où l'adoption de l'étiquette commune « SLI ».

On s'intéresse également de plus en plus aux troubles associés à la dysphasie ; ainsi, il semblerait que la dysphasie ne soit pas un trouble aussi isolé qu'il n'y paraît (pour une revue de littérature, voir Vanhaverbeke, 2009). Concernant les facteurs explicatifs de la dysphasie, plusieurs hypothèses sont avancées (Jakubowicz, 2003), et nous citerons ici les trois courants majeurs : l'hypothèse d'un *déficit grammatical*, temporaire chez les enfants présentant un retard de langage mais de durée indéfinie chez les enfants dysphasiques ; l'hypothèse d'un *déficit de traitement*, qui postule que les enfants dysphasiques auraient une vitesse de traitement limitée qui affecterait leur perception des morphèmes grammaticaux phonétiquement faibles (ou phonologiquement non saillants), et qui entraverait le développement des compétences phonologiques ; et l'hypothèse de la *complexité computationnelle,* qui postule que les enfants dysphasiques auraient des difficultés à réaliser des opérations jugées complexes (plusieurs opérations syntaxiques ou morphologiques simultanées, déplacement des mots dans la phrase...).

En ce qui concerne le retard (de parole ou de langage), qui consiste en un décalage dans le temps des acquisitions, on estime généralement qu'il y a rattrapage du niveau de langage des pairs vers 5/6 ans, parfois spontanément lorsque le retard était léger, mais le plus souvent grâce à une aide orthophonique. Par contre, plusieurs auteurs ont pointé les risques de difficultés d'apprentissage de la lecture, directement liées à des séquelles de retard de langage oral, incitant fortement à ne pas négliger une prise en charge orthophonique. Le retard, s'il peut apparaître comme une difficulté plutôt légère, au vu de la longue description que nous avons faite du trouble, ne doit pas être minimisé. Il peut être léger, mais il peut aussi être qualifié d'important ou de sévère. Le trouble dysphasique est quant à lui d'un pronostic plus réservé : les troubles persistent et peuvent être encore très présents à l'âge adulte, ils ont un impact sur les apprentissages, et ce malgré une prise en charge orthophonique.

1.7. De l'efficacité de l'intervention orthophonique

La prise en charge orthophonique va avoir pour objectifs de remédier aux aspects déficitaires du langage et d'améliorer la communication et l'acquisition des apprentissages scolaires, tout particulièrement l'acquisition du langage écrit. Il faut tenir compte à la fois de l'âge et des potentialités du patient (ANAES, 2001). L'orthophoniste se doit pour ce faire de mettre en œuvre tous les moyens à sa disposition pour garantir une prise en charge adaptée au patient, et pour rendre son intervention efficace. Mais que recouvre cette notion d'« efficacité » ? Sur quels critères peut-on la déterminer ? À quoi doit-on s'attendre en frappant à la porte de l'orthophoniste ?

L'efficacité, c'est ce qui a une utilité, un effet. On juge l'efficacité d'une action, d'un traitement, par rapport à ses résultats. L'efficacité d'une rééducation orthophonique devrait donc se juger à ses résultats ; mais de quels résultats parle-t-on ? Avec quels critères compare-t-on pour juger de l'existence de résultats ? La notion de résultat et d'efficacité peut être trompeuse et source de désillusions. Dans une société où l'uniformisation est un processus constamment à l'œuvre, où l'on valorise l'excellence, la frontière entre la rééducation et la réparation peut être floue. L'orthophoniste, aussi bon professionnel qu'il soit, ne peut réparer une fonction langagière par essence troublée, en

dehors de la normalité. Les résultats ne peuvent être jugés qu'en fonction du niveau du patient lui-même, et non en fonction des critères de normalité. Un jeune enfant dyslexique continuera à avoir des troubles sur le versant écrit, un individu autiste continuera à avoir des troubles relationnels, et ce malgré des années de rééducation. De là à qualifier l'intervention d'inefficace, le pas peut être rapidement franchi...

Pour juger de l'efficacité d'une rééducation, l'orthophoniste se base sur ses observations antérieures : il effectue régulièrement une nouvelle évaluation, un bilan orthophonique de *renouvellement*, qui lui permet de pointer les progrès et les difficultés résistantes au traitement. Cette nouvelle évaluation lui permet de réorienter ses objectifs, voire de changer totalement d'orientation thérapeutique. Dans le cadre des retards ou des pathologies dites « mécaniques » (troubles de l'articulation, de la voix, de la déglutition), il peut être mis à jour un retour à la normale des compétences de l'individu, qui conduit alors à l'arrêt de la prise en charge orthophonique. Dans le cadre d'un trouble, le retour à la normale est illusoire. Vont alors entrer en compte l'importance des progrès constatés, la demande du patient, dépendante de ses objectifs et de son projet de vie. À titre d'exemple, le « manque du mot » (le « mot sur le bout de la langue »), trouble fréquemment attesté dans le cadre des aphasies (trouble du langage oral secondaire à un Accident Vasculaire Cérébral), est particulièrement résistant à la prise en charge orthophonique, et peut grandement handicaper dans son quotidien un adulte jeune, qui a pour projet une réinsertion professionnelle, et beaucoup moins un adulte plus âgé, retraité et de nature peu bavarde.

Si tout cela peut sembler particulièrement complexe, c'est que l'orthophoniste soigne avant tout des humains, et non des pathologies : des humains qui ont une personnalité propre, des désirs, des projets, et qui ne peuvent se réduire à l'énoncé de leurs troubles et de leurs handicaps. C'est la raison pour laquelle la question de la durée optimale de la prise en charge orthophonique, la notion d'efficacité du soin, ne peut être réglée, et ne doit pas être réglée, si aisément.

Chapitre 2. La problématique de l'évaluation

2.1. Le bilan orthophonique

L'intervention orthophonique débute toujours par un bilan orthophonique, qui relève de l'évaluation. Évaluer le langage, c'est ainsi « le mesurer, le rapporter à des critères de "normalité" » (Estienne et Piérart, 2006 : 6). Brin *et al.* (2004 : 98) définissent quant à eux l'évaluation comme étant l'« acte qui consiste à apprécier, à déterminer la valeur, l'importance de quelque chose ». L'évaluation renvoie à la notion de « *test* », qui se présente comme un moyen d'enregistrer des comportements pathologiques. Toujours selon Brin *et al.*, le test est :

> « [une] épreuve standardisée dans son administration et sa cotation, permettant d'évaluer les aptitudes (intellectuelles, verbales, sensorimotrices, etc.) » (Brin *et al.*, 2004 : 259).

Estienne et Piérart (2006) définissent trois niveaux d'évaluation :

- *L'évaluation normative*, qui a pour tâche de situer par rapport à une norme en mesurant l'ampleur de l'écart par rapport à celle-ci ;
- *L'évaluation descriptive*, qui a pour but de décrire la « sémiologie » des troubles (ou autrement dit, la description des signes orientant vers l'hypothèse d'un trouble), en référence soit à des grilles qualitatives, soit aux connaissances théoriques de l'évaluateur. Ce type d'évaluation propose un étiquetage des troubles, voire des hypothèses étiologiques (les causes possibles). Elle prend généralement la forme d'une interprétation qualitative des données chiffrées obtenues ;
- Et *l'évaluation critériée*, qui mesure les performances de l'individu par rapport à des objectifs hiérarchisés et en référence à un modèle théorique, par exemple le développement du langage et ses différentes étapes, ou encore le modèle du développement des procédures d'apprentissage.

L'évaluateur peut choisir de s'appuyer préférentiellement sur un de ces trois types d'évaluation, mais cependant une analyse clinique idéale se doit de combiner les trois niveaux. Pour Brioul (2006) en effet, une évaluation n'aboutissant qu'à un jugement en termes de « bien, mal, oui, non » est le reflet de notre désir de conformité, de notre volonté d'uniformisation, de normalisation, s'exprimant par le biais de contrats de bonnes pratiques et de protocoles. L'évaluation doit avant tout permettre de dégager des « repères pour penser » (*op. cit.* : 56). L'évaluation doit également tenir compte de tous les facteurs entrant en jeu, qui pourraient constituer des « variables parasites » (Rondal, 2003) : facteurs organiques, physiologiques, instrumentaux, familiaux, culturels, ou encore socio-économiques.

Dans le milieu orthophonique, la notion d'« évaluation » se confond avec celle de « bilan » ; il nous sera néanmoins utile de nous pencher ultérieurement sur ces notions, qui, si elles apparaissent ici similaires, ne sont pas définies de façon identique et ne renvoient pas aux mêmes préoccupations. Aussi le concept de bilan orthophonique donne lieu à une réflexion sur la technicité de la tâche, renvoyant essentiellement au domaine de la psycholinguistique et de la science, tandis que le concept plus large d'« évaluation » amène une réflexion plus épistémologique, qui nous paraît tout aussi indispensable pour notre tâche d'élaboration d'un outil d'évaluation. Nous approfondirons ces considérations liminaires ultérieurement.

Le bilan orthophonique a plusieurs finalités :

- La première, que nous avons précédemment détaillée, consiste en **l'objectivisation d'un trouble**, par le biais de confrontation des performances de l'individu à une *norme* (celle de la normalité, mais surtout celle du test) ;
- Le bilan orthophonique a également pour but de définir, si l'intervention orthophonique s'avère nécessaire, **les objectifs de la prise en charge et ses modalités**. Il doit donc mettre en évidence les déficits de l'individu, mais aussi ses points forts, sur lesquels il sera judicieux de s'appuyer lors de la rééducation. On tente alors d'obtenir une image de la *performance* de l'individu, ou, autrement dit, de la manifestation directement observable de la *compétence linguistique* (Chomsky, 1971). La performance linguistique, soumise à des contraintes intralinguistiques (relatives à la langue : nombres d'unités linguistiques, règles

combinatoires...) et extralinguistiques (propres au locuteur, à l'interlocuteur – état psychologique, capacités attentionnelles –, ou au contexte de communication), n'est jamais le reflet exact de la compétence. La compétence linguistique est quant à elle la connaissance supposée intuitive de la langue et de ses structures, à laquelle nul ne peut avoir directement accès, et qui permet la compréhension et l'élaboration des énoncés linguistiques en nombre infini.

- Mais le bilan présente également une **dimension d'information** : envers le patient tout d'abord, mais également envers l'entourage familial, l'environnement scolaire, professionnel, ou les professionnels de santé qui peuvent suivre le patient. Il ne débouche pas forcément sur une prise en charge, mais peut servir de support à la discussion, à la dédramatisation, à la sensibilisation aux conséquences de la pression scolaire. L'orthophoniste peut conseiller, à l'issue de son bilan, un certain nombre d'examens complémentaires et adresser le patient vers un autre professionnel.

Le bilan va se décomposer en plusieurs étapes :

- La première étape est la **réception de la demande** : qui prend contact, selon quelle modalité (contact téléphonique ou venue du patient au cabinet), quelle est la teneur de ce premier échange (demande neutre de rendez-vous, ou au contraire récit détaillé des difficultés et de l'angoisse du patient), quelles sont les barrières énoncées (manque de disponibilité, réaction disproportionnée face à l'aspect financier)... Autant d'indices qui permettent à l'évaluateur d'anticiper la rencontre et de préparer son bilan.
- La seconde étape est le **rendez-vous de bilan** à proprement parler. Il s'ouvre sur *l'entretien anamnestique*[11], qui permet de cibler la demande du patient, son histoire (développement langagier, psychomoteur, apparition des troubles, antécédents médicaux et familiaux, personnalité), et les raisons de sa venue. L'origine de la demande est importante à prendre en compte : la demande peut émaner des parents eux-mêmes, mais il est fréquent que la demande provienne du milieu scolaire uniquement ; en ce cas la demande nécessitera une élaboration de

11 Voir glossaire.

la part des parents. Si la demande n'est pas élaborée, il est à craindre une non adhérence au traitement rééducatif (manque de motivation et d'intérêt pour la prise en charge et les progrès, irrégularité du suivi, absentéisme...).

- La troisième étape consiste en **l'évaluation orthophonique**. Celle-ci peut se mener selon différentes modalités (Adèle *et al.*, in ANAES, 2001) :

  - on peut recourir à une observation dite « naturelle » des comportements de communication et de langage spontanés dans les cas où l'enfant est très jeune et / ou il n'est pas possible d'utiliser des tests ;

  - on peut mener une observation semi-dirigée lors de situations de jeux, observation menée grâce à un protocole définissant le matériel à utiliser, les critères à observer et les situations à proposer à l'enfant ;

  - on peut enfin proposer des **épreuves de tests.**

  Cette partie du bilan orthophonique peut se faire en relation duelle (évaluateur et évalué), mais peut également inclure l'entourage (les parents de l'enfant, le conjoint du patient). C'est cette étape qui permet de recueillir les informations nécessaires à l'objectivation du trouble.

- Une dernière étape, généralement réalisée à l'occasion d'un autre rendez-vous, concerne la **restitution**, auprès du patient et de sa famille, des observations et **l'énonciation du diagnostic orthophonique**. La rééducation orthophonique, si elle a lieu d'être, est proposée, et ses objectifs explicités. Les modalités de sa mise en œuvre sont discutées et convenues entre le thérapeute et son patient. Le bilan orthophonique doit également donner lieu à un compte-rendu écrit, qui reprend les différentes étapes énoncées ci-dessus, qui est adressé au médecin prescripteur et peut être remis au patient.

Comment se prépare et s'interprète un bilan orthophonique ? Selon l'objet de la demande (le langage oral, le langage écrit, la mémoire...) et également selon l'âge du patient, l'orthophoniste sélectionne les tests qui lui semblent appropriés pour mener à bien son bilan. La demande peut être très précise (*« il a un cheveu sur la langue, à part ça tout va très bien »*), mais peut être beaucoup plus vaste (*« il ne lit pas bien, il fait beaucoup de fautes quand il écrit, il a du mal à rester attentif »*), et demandera par conséquent une investigation plus longue et plus complète. Rondal (2003) estime par

ailleurs que le langage, par essence multicomponentiel et multifonctionnel, nécessite généralement une évaluation de plusieurs heures, sans quoi on ne peut garantir la pertinence de l'évaluation et de ses conclusions. On distingue généralement plusieurs volets dans l'évaluation orthophonique :

- **L'analyse de la compréhension (orale ou écrite) :** Rondal (2003) attire l'attention sur l'existence de différents types de compréhension :

  - *la compréhension non nécessairement linguistique*, qui fait alors appel au contexte et à l'intonation ;

  - *la compréhension lexicale*, limitée au lexique

  - *la compréhension morphosyntaxique et lexicale*, qui constitue la forme la plus complète de la compréhension.

  Chacun de ces types de compréhension doit faire l'objet d'une évaluation : on pourra ainsi évaluer la compréhension non linguistique en contexte de communication libre, ou en situation de jeu avec le jeune enfant (ce qui permettra dans le même temps d'évaluer ses compétences relationnelles) ; la compréhension lexicale pourra être évaluée à travers des tâches de désignation d'images (à partir d'un énoncé oral ou écrit, selon ce qu'il est convenu d'évaluer) ;

- **L'analyse de la production :**

  - sur le versant oral, on distingue différents types de production, qui devront également faire l'objet d'une évaluation spécifique : *l'imitation provoquée immédiate* d'un élément langagier (syllabe pour l'articulation, mot pour la phonologie, énoncé pour la morphosyntaxe), la *production par complètement d'énoncés* (énoncé plus ou moins restreint, à un mot ou à une structure grammaticale ciblée), et *le langage spontané.*

  - sur le versant écrit, on distingue : la *production contrainte* (épreuve de dictée de mots, de phrases, épreuves de dénomination écrite ou de récit à partir d'images), et la *production libre* (récit écrit de l'enfant sur un sujet choisi par lui).

- **L'analyse des « modes de transposition » :** la lecture à haute voix, la lecture de chiffres ;
- **L'analyse des autres capacités cognitives :** la discrimination visuelle, les différents types de mémoire (mémoire à court terme, mémoire de travail)...

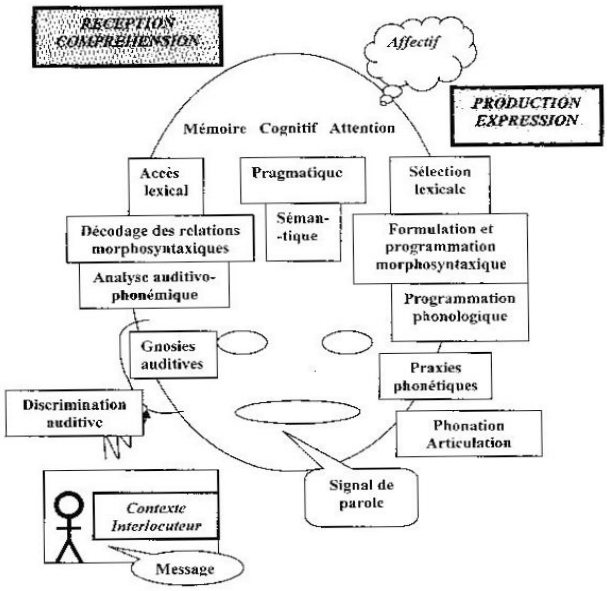
Pour Adèle *et al.* (in ANAES, 2001), le bilan orthophonique doit également évaluer les savoir-faire du sujet (stratégies d'adaptation, de compensation mises spontanément en place), et la manifestation des troubles langagiers sur le plan communicationnel (interactions entre le sujet et ses pairs, entre le sujet et son entourage, et avec des individus non familiers).

Il s'agit ici d'une présentation non exhaustive de ce qui peut être évalué au cours d'un bilan orthophonique. Il convient de préciser que chaque outil, ou chaque *batterie d'outils* (par batterie, on entend un ensemble de tests visant à évaluer tout un pan du langage, par exemple une batterie d'évaluation du langage écrit), se base sur un modèle théorique particulier et détermine donc l'organisation, la nature des épreuves et leur nombre en fonction de ce modèle théorique. Chaque test cible également une classe d'âge en particulier : un test à destination d'un public adulte n'a de ce fait ni la même faction, ni le même contenu qu'un test à destination des enfants.

Pour illustrer notre propos, penchons-nous sur une batterie d'évaluation du langage oral, l'*EVALO 2-6* (*Évaluation du développement du langage oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois*, Coquet *et al.*, 2009). Cette batterie est destinée à l'évaluation des enfants âgés de 2 à 6 ans, et contient plus d'une soixantaine d'épreuves. Les auteurs de cette batterie proposent un fonctionnement par parcours, permettant alors de sélectionner, parmi l'éventail très large des épreuves proposées, celles jugées les plus pertinentes en fonction du profil de l'enfant. Ainsi, sont proposés des parcours par domaine (attention, lexique, mémoire, gnosies[12], morphosyntaxe), ou des parcours transversaux (parcours « capacités linguistiques », « examen d'aptitudes au langage écrit », « enfants avec peu ou pas de langage »).

Le cadre théorique de référence de cet outil est la conception modulaire du langage (le langage est le produit de l'interaction de plusieurs modules : phonologie, lexique, mémoire...), d'où un regroupement des épreuves par domaines. Les auteurs se sont plus précisément appuyés sur le modèle de la boucle du langage oral (Coquet, 2004), issue des travaux en neuropsycholinguistique, que nous présentons ci-après :

12 Voir glossaire.



Praxies : fonctions de coordination et d'adaptation des mouvements volontaires de base dans le but d'accomplir une tâche donnée.

Figure 2. La boucle du langage oral (Chevrie et Narbonna, 1996, in Coquet, 2004)

Le langage oral résulte alors « du fonctionnement d'habiletés spécifiques hiérarchisés » à différents niveaux cérébraux (Coquet, 2004 : 19). Ce modèle permet de rendre compte de la façon dont « la compétence linguistique d'un sujet – qui est d'ordre linguistique – est réalisée dans un acte de parole » (*ibid.*). Un trouble du langage oral peut donc provenir d'un dysfonctionnement d'une des étapes de la boucle du langage ; il est donc nécessaire d'investiguer chacune d'entre elles afin de déterminer l'origine du trouble et l'étape mise en cause.

Prenons maintenant l'exemple du parcours « Capacités linguistiques » de cette batterie. Il se décompose en cinq axes :

- capacité de décodage linguistique ;
- capacité de contrôle phonologique ;
- capacité d'encodage morphosyntaxique ;
- capacité de contrôle sémantique / lexical ;
- capacité de formulation.

Trois modules évaluant des capacités non linguistiques viennent compléter ce parcours et « proposent la recherche de facteurs explicatifs et/ou de dissociations » (Coquet *et al.*, 2009 : 156). En définitive, 34 épreuves sont requises pour évaluer les capacités linguistiques de l'enfant. Le détail des épreuves est présenté dans le tableau ci-dessous :

Capacité de décodage linguistique	Capacité d'encodage morphosyntaxique	Capacité de contrôle phonologique	Capacité de contrôle sémantique / lexical	Capacité de formulation
Compréhension morphosyntaxique	Programmation morphosyntaxique	Dénomination - Phonologie	Dénomination - Lexique	Tâches pragmatiques
Épreuves lexicales de désignation - à partir d'un mot - à partir d'un indice	Comportements sémiotiques à partir d'images	Test phonétique	Lexique induit	Mémoire récit
Compréhension d'adjectifs	Répétition de phrases - morphosyntaxe	Répétition de logatomes	Lexique mise en réseaux	
Compréhension de termes topologiques	Jugement d'adéquation sémantique	Sensibilité à une erreur phonologique	Jugement d'adéquation sémantique	
Fonctions visuo-spatiale et graphique		**Recherche de facteurs explicatifs**		
Dessin du bonhomme		Dépistage auditif		
Copie de figures géométriques		Gnosies auditvo-verbales		
Encastrements		Attention Sons		
Autres habiletés cognitives		Répétition de chiffres		
Complètement d'images		Praxies buccofaciales et linguales		
Collection d'objets				

Termes topologiques : termes se référant aux notions spatiales (prépositions)
Comportements sémiotiques : à comprendre ici comme la capacité à élaborer un récit à partir d'indices imagés.
Logatomes : non-mots, ressemblant peu ou prou à de vrais mots
Fonction visuo-spatiale : fonction permettant de s'orienter dans l'espace, de percevoir les objets de l'environnement et de les organiser.
Praxies bucco-faciales : mouvements coordonnés mettant en jeu les muscles et tissus du visage et de l'appareil buccal (exemples : tirer la langue, gonfler les joues...).

Tableau 3. Épreuves du parcours « Capacités linguistiques » de l'EVALO 2-6

Tout ceci nous permet d'illustrer la démarche de préparation d'un bilan orthophonique. Imaginons une demande concernant un enfant de 5 ans, qui « ne parle pas bien » : nous pourrions tout à fait opter pour le parcours « Compétences linguistiques » présenté ci-dessus.

Après la démarche de passation des différentes épreuves, il reste un temps important : celui du dépouillement des données, de la cotation des épreuves (aboutissant à

des scores), de la confrontation de ces scores à la norme puis entre eux et aux différentes observations cliniques qui auront jalonné l'évaluation. Pour juger de la position par rapport à la norme, on compare les scores de l'individu aux données de l'*étalonnage*, qui consiste en des valeurs de référence établies sur la base des performances moyennes d'un échantillon de la population de référence, échantillon défini comme représentatif de la population générale (Estienne et Piérart, 2006). Ce travail de dépouillement des données permet de définir les composantes altérées, le degré d'altération, ainsi que les étapes qui ne présentent pas de dysfonctionnement. Ce n'est qu'en confrontant les différentes informations entre elles que l'orthophoniste pourra dresser le profil global des points forts et des points faibles de l'enfant. Il faut également préciser qu'un test ne mesure que des performances à un instant T, dans un contexte bien précis, et ne peut être qu'une photographie de l'individu à cet instant précis (Contandriopoulos *et al.*, 1993 ; Estienne et Piérart, 2006). Ainsi, si l'enfant à qui nous faisons répéter des mots est particulièrement fatigué ou angoissé par la situation, ou s'il semble préoccupé, il est tout à fait plausible que ces facteurs influent sur ses performances linguistiques. Aussi, si la note reste la même, nos observations cliniques nuancent le résultat.

Certains tests proposent des grilles ou des graphiques récapitulatifs, permettant de visualiser d'emblée les résultats des enfants ; c'est le cas de l'*EVALO 2-6*, qui propose une visualisation sous forme de tableau ou de graphique, avec un code couleur pour plus de lisibilité :

- Case verte : le score est dans la moyenne selon l'étalonnage ;
- Case bleue : le score est supérieur à la moyenne ;
- Case jaune : le score est en dessous de la moyenne mais reste dans la norme ;
- Case orange : le score est faible à très faible
- Case rouge : le score est pathologique.

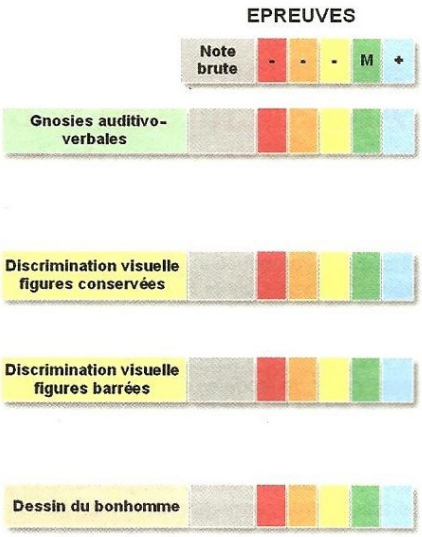


Figure 3. Code couleur utilisé par l'EVALO 2-6

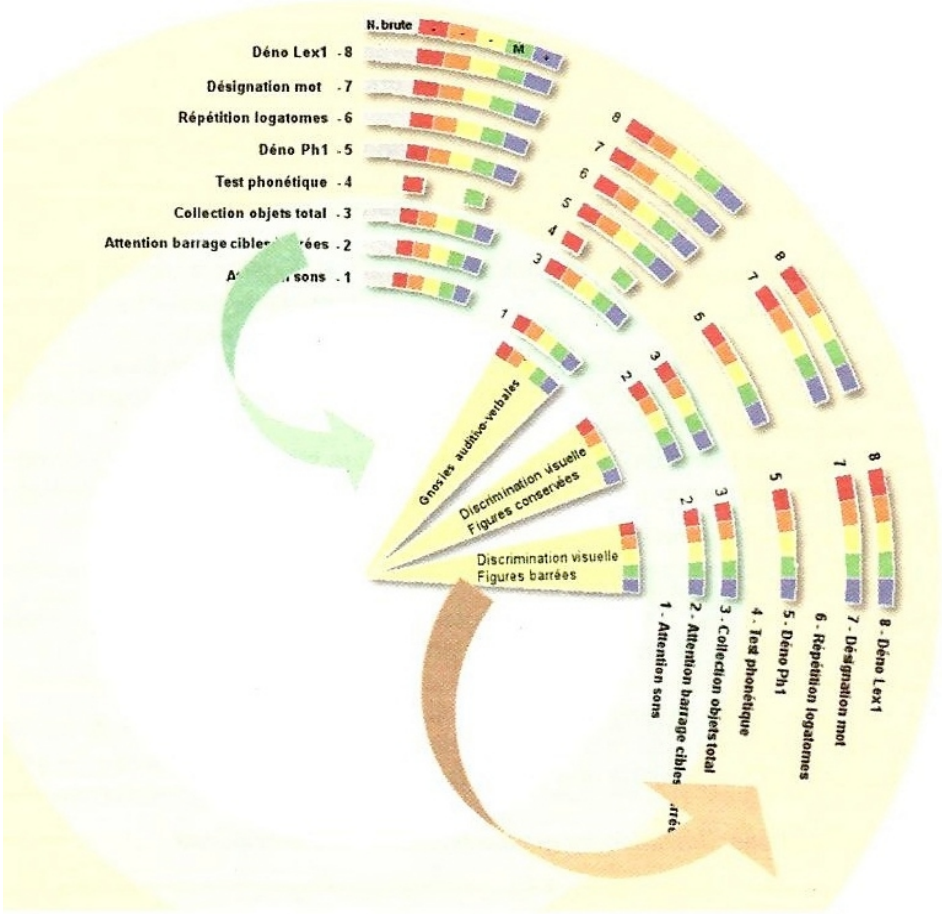


Figure 4. Visualisation des résultats sous forme graphique (EVALO 2-6)

Le bilan orthophonique peut apparaître alors, à l'issue de cette présentation, très technique ; il ne pourra cependant « jamais n'être qu'un relevé quantitatif et normatif d'un état de déficit et de trouble spécifiques » (Kremer et Lederlé, 2005 : 83). Il nécessite avant tout un « regard clinique », autrement dit une *posture compréhensive*[13] qui s'attache à appréhender le patient dans sa globalité, et non à ne retenir de lui que ses difficultés ; ainsi, si le bilan est un acte d'évaluation, il est avant tout la rencontre de deux personnes, l'une venant avec une demande de soin et l'autre devant définir comment y répondre. La dimension clinique, si elle est bien souvent méconnue du grand public qui imagine l'orthophonie, est pourtant au centre du métier : Brin *et al.* la définissent comme étant la

> « branche de la psychologie qui vise à la compréhension des conduites humaines en analysant l'histoire individuelle, familiale et sociale de la personne, en utilisant des tests, des techniques d'entretien en tête-à-tête et les données théoriques de la psychanalyse » (Brin *et al.*, 2004 : 51).

Ainsi le bilan orthophonique « possède une souplesse liée à l'observation clinique, [et] une rigueur conférée par divers protocoles étalonnés éventuellement passés » (Kremer et Lederlé, 2005 : 83). C'est ce sur quoi insistent également les auteurs de l'*EVALO 2-6* : l'intuition clinique (et donc, un regard plus subjectif) doit garder une grande place dans l'évaluation, et les informations recueillies par ce biais sont à coupler aux scores dans l'étape d'analyse des données.

2.2. Les limites des modes d'évaluation actuels

2.2.1. Norme et variation

La mécanique de l'évaluation orthophonique apparaît bien rodée. Riches des travaux menés en neuropsychologie et psycholinguistique expérimentales, bon nombre de tests récents paraissent inébranlables sur le plan théorique et méthodologique. La transparence des étapes de l'élaboration des outils, réclamée par Rondal (2003), est

13 La posture (ou attitude) clinique fonde ce que l'on appelle le « savoir-être » du thérapeute. La posture compréhensive dont nous parlons ici se rapproche de l'attitude qu'adopte le sociolinguiste lors de ses entretiens.

généralement présente et témoigne d'une volonté de plus en plus forte de tendre vers l'objectivité et la fiabilité des tests. Oui, mais les tests orthophoniques dont nous disposons actuellement présentent l'écueil d'être **pensés, créés, normés, à partir de groupes monolingues francophones uniquement**. Ce fait ne posait guère de problèmes il y a une vingtaine d'années ; la profession était alors encore en plein essor et en pleine revendication de reconnaissance, ses champs de compétences ne cessaient de s'accroître, l'on tâtonnait encore sur ses délimitations. Les tests orthophoniques de l'époque n'appliquaient pas toujours les critères méthodologiques actuels. Aujourd'hui, la profession, mieux ancrée dans ses compétences et toujours en pleine expansion, voit apparaître de nouveaux défis et de nouvelles problématiques, dont la question de l'évaluation des populations bilingues et plurilingues. Populations immigrées sur le territoire métropolitain, populations des régions de la Francophonie du Sud et de l'Outre-Mer pour les professionnels qui font le choix d'aller exercer hors France métropolitaine. L'orthophonie, profession forte de *normes* et qui prend pour socle de référence le « français standard » (que les orthophonistes se doivent de connaître à la perfection, comme en témoignent la nature des épreuves du concours d'accès aux différents centres de formation), se trouve alors confrontée à la variation linguistique. Elle l'était déjà si l'on tient compte des variantes linguistiques régionales de France ; mais elle l'est désormais d'une façon plus directe et plus systématique. Comment l'orthophoniste traite-t-il la variation ? Quelles conséquences pour les modes d'évaluation ?

Dans la plupart des centres de formation, l'enseignement linguistique donné aux orthophonistes se situe dans la lignée des travaux de Saussure et de Chomsky. Il suffit pour s'en convaincre de regarder les définitions données par le Dictionnaire d'Orthophonie (Brin *et al.*, 2004) : la langue, moyen de communication, est un système de signes et de règles. Il s'agit d'un système commun à tous les locuteurs, un produit social collectif, permettant la communication. La langue est au service du langage, « système de signes propres à favoriser la communication entre les êtres » (Brin *et al.*, 2004 : 133). Le langage, à la fois acte physiologique, psychologique (support de l'activité de la pensée) et social (permet la communication), se construit et se structure par le biais de l'apprentissage des langues.

Lemaire et Lespinasse (2013 : 23), qui ont interrogé dans le cadre de leur recherche 23 orthophonistes exerçant à La Réunion, pointent que les professionnels parlent, de façon générale, de la langue comme étant « un code au sens de chiffre permettant d'établir des équivalences entre des sons et des sens, mais aussi au sens de système de normes réglant les pratiques linguistiques ». Par là-même, il y a acceptation tacite d'une vision de la langue unique, officielle, qui s'impose aux individus comme la seule légitime.

La langue peut bien sûr être sujette à la variation, en raison de facteurs individuels, socio-professionnels, géographiques ou encore socio-culturels ; il n'empêche que malgré ces variantes, qui peuvent être considérées comme des différences de « registre », la langue présente un noyau dur, qui fait son unicité. Saussure (1982) parlait quant à lui de *linguistique externe* et de *linguistique interne* : la linguistique externe concerne tout ce qui touche à l'histoire, à la civilisation, aux rapports entre les langues, à la variation, en résumé, au champ de la sociolinguistique. La linguistique interne désigne quant à elle l'analyse du système, du noyau dur invariant. Pour Saussure, si la linguistique externe est intéressante, elle n'est pas indispensable à la compréhension du système. Il vaut mieux d'ailleurs maintenir une séparation entre ces deux branches de la linguistique, qui ont chacune une méthodologie distincte. Dans son *Cours de linguistique Générale*, il s'attarde dans une grande partie sur la question de la « linguistique géographique ». Cette partie s'ouvre sur le constat de la diversité linguistique que l'on observe d'un pays à l'autre, mais aussi sur un même territoire. Saussure y décrit par la suite les phénomènes de propagation des innovations linguistiques. Il est question ici de linguistique externe (il le dit lui-même en guise d'introduction), où l'on s'intéresse à la description de la naissance de la variation linguistique. Si ce développement est fort intéressant, il reste annexe et l'on retient surtout de ses travaux les définitions de langage et de langue / parole, ainsi que la notion de signe linguistique.

Dans sa lignée, les orthophonistes apprennent donc surtout à s'intéresser au système, à la structure de celui-ci, et gardent à l'esprit, sans en développer fondamentalement les conséquences pratiques, la notion lointaine de variation linguistique. Pourtant, la variation n'est pas un fait marginal ; présente dans toutes les langues, et au sein de chacune d'entre elle de façon transversale (touche toutes les composantes de la langue ; ne se limite pas, par exemple, à la phonologie), elle participe

au fonctionnement du système linguistique et est inhérente à la production du sens (Bavoux, 2000). Par ailleurs, rares sont les locuteurs qui utilisent les formes « standard » à l'oral : le standard tel qu'il est décrit est principalement utilisé à l'écrit. Pour Gadet (1997), on pourrait penser la langue comme un super-système, prenant à la fois en compte le standard et le non standard (la variation) ; pour Blanchet (2014), la langue doit plutôt être envisagée comme un ensemble de pratiques sociales. L'adoption d'une forme variante par un locuteur est donc plus qu'une simple « erreur » : il peut avoir volontairement choisi de se distinguer du groupe social dominant en adoptant certains traits linguistiques propres au groupe auquel il s'identifie (cas, par exemple, des variantes régionales ou des parlers jeunes).

2.2.2. Les données de la littérature concernant le bilinguisme

Depuis les années 80, et l'ouvrage majeur d'Hamers et Blanc (1983) sur le bilinguisme, on s'intéresse à la question du bilinguisme et du plurilinguisme. La recherche a pris plusieurs axes : elle a tout d'abord cherché à définir le bilinguisme et à comprendre le fonctionnement cognitif des individus parlant plus d'une langue. Elle s'est également penchée sur la question des différences entre développement monolingue et développement plurilingue. Elle s'est enfin interrogée sur l'évaluation langagière de ces groupes de populations, question qui reste aujourd'hui ouverte et donne lieu régulièrement à de nombreux travaux, le nôtre en étant un des nombreux exemples.

Que sait-on du bilinguisme ? Hamers et Blanc (1983 : 21) définissent le bilinguisme comme étant l'« état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique ». Pour Lefebvre (2008), le bilinguisme va d'une compétence minimale à une compétence maximale pour deux langues, compétence en perpétuelle construction. Il s'agit d'un acte particulier de création langagière. Il existe différents types de bilinguisme :

- Suivant l'âge d'acquisition des deux langues, on parle de *bilinguisme simultané* (les deux langues sont acquises en même temps) *ou successif* (l'acquisition de la deuxième langue se fait après l'âge de 4 ans : on parle d'acquisition L2) ;
- Suivant le niveau de compétence atteint dans les deux langues, on parle de *bilinguisme équilibré* ou *dominant* ;

- Suivant le rapport et les statuts des deux langues, on parle de *bilinguisme additif* (la deuxième langue se rajoute à la langue maternelle sans nuire à celle-ci) ou *soustractif* (l'acquisition de la deuxième langue menace la langue maternelle), ou encore d'*attrition linguistique* (régression, stagnation voire perte des compétences langagières dans la langue première).

Pour Hamers et Blanc (1983), chaque personne bilingue est différente et se situe sur un continuum reliant les différents types de bilinguisme. Mais cette façon de concevoir le bilinguisme soulève un certain nombre de questions : quel sens donner au terme de « langue maternelle » pour l'enfant bilingue ? Un enfant bilingue a-t-il forcément une langue maternelle, première, et une langue seconde ? Est-il légitime de considérer que les langues des bilingues sont à ce point distinctes, qu'elles peuvent se développer séparément, se concurrencer, se menacer ? Cela ne revient-il pas à porter, sur le bilinguisme, un regard monolingue, alors qu'il serait plus approprié d'adopter une vision polynomique (Delamotte et Akinci, 2012) ?

À cette définition très classique du bilinguisme, nous préférons celle, plus ouverte et plus proche de la réalité linguistique, de Coste *et al.* (1999), qui considèrent que l'individu plurilingue est doté d'une compétence complexe, plurielle et hétérogène. Ce qui importe donc, ce n'est pas tant l'étendue de ses compétences linguistiques dans les langues qu'il parle, mais sa capacité à mobiliser son répertoire linguistique de façon efficace dans une situation de communication donnée, et sa capacité à modifier, au cours de sa vie, sa compétence linguistique. Cette définition de la compétence « plurilingue » incite à concevoir le langage des individus bilingues comme un *répertoire linguistique*, met l'accent sur la diversité des bilinguismes, et pointe, surtout, l'importance de la notion de *contexte de communication*. C'est la réussite de la communication qui légitime les productions langagières de l'individu plurilingue, et non la comparaison à des productions normalement attendues. Pourquoi développer son langage, si ce n'est pour pouvoir parler à la satisfaction d'un entourage immédiat ? (Martinet, 1967). Cette notion est fortement pertinente en contexte réunionnais, où la variation linguistique, comme nous le verrons plus avant, semble exacerbée du fait des configurations originales des productions des locuteurs, et complexifie fortement toute tentative de comparaison à *la norme.*

En ce qui concerne le fonctionnement cognitif des locuteurs plurilingues, on en apprend davantage au fil du temps mais des zones d'ombre demeurent : par exemple, le système lexical d'un individu bilingue est-il unique, comme celui des locuteurs monolingues, ou le bilingue a-t-il au contraire deux systèmes lexicaux, un pour chaque langue ? Y a-t-il, au fil du temps, évolution des systèmes linguistiques (séparation en fonction des langues, ou au contraire fusion) ? Les différentes études réalisées obtiennent des résultats qui argumentent tout autant la théorie du système linguistique unique que celle de systèmes linguistiques distincts. Ce que l'on sait avec plus de certitude, c'est que les langues siègent toutes deux dans la même région cérébrale dédiée au langage. Des travaux portant sur les troubles langagiers acquis chez des personnes bilingues (voir par exemple Köpke et Prod'homme, 2009) mettent en évidence que la langue première serait plus profondément ancrée dans les structures cérébrales, et serait donc, en cas de lésion neurologique, soit moins altérée que la langue seconde, soit plus rapidement récupérable au cours de la rééducation. Ce que l'on sait également maintenant avec certitude, c'est que le fonctionnement cognitif et le développement linguistique du bilingue présentent de telles particularités que l'évaluation langagière classique, élaborée pour les monolingues, en devient inadaptée. On peut dire, comme Gadet et Varro (2006), que le bilinguisme fait aujourd'hui l'objet de nombreuses recherches, et que l'on peut dégager deux courants majeurs d'études :

- Le premier courant où l'on s'intéresse au *bilinguisme que l'on mesure* : on parle alors de compétence(s), de niveaux de compréhension et de production... Ce courant est représenté principalement par les psycholinguistes ;
- Le deuxième courant où l'on se penche sur le *bilinguisme que l'on ne mesure pas* : la vision des langues dans la société, la question de la transmission, de la construction de l'identité bilingue... Sujets qui intéressent plus spécifiquement les sociolinguistes.

Ces deux approches sont complémentaires et se rejoignent notamment lorsque l'on recherche les facteurs à l'origine des différences entre individus bilingues : facteurs démographiques, sociaux, psychologiques, personnels, idéologiques.... Nous voyons alors, au regard de la multiplicité de définitions et des multiples manières dont on peut l'aborder et l'étudier, que le bilinguisme n'est ni un objet facile à définir, ni à délimiter.

2.2.3. De l'inadaptation des outils d'évaluation

Hamers et Blanc (1983) consacrent un chapitre de leur ouvrage à la question de l'évaluation des individus bilingues. Ils se posent la question de l'évaluation idéale du sujet bilingue, en mettant en garde contre une évaluation langagière qui aboutirait à l'évaluation de deux monolinguismes : la compétence bilingue étant indivisible, il convient de chercher à l'évaluer dans sa globalité. Ces auteurs décrivent plusieurs types d'évaluation :

- **Les mesures comparatives :** comme on ne peut pas comparer entre elles des compétences linguistiques dans des langues différentes, on compare les compétences de l'enfant aux compétences d'individus monolingues pour chaque langue. Ces mesures permettent de définir le caractère additif / soustractif du bilinguisme. Si on utilise des **tests de compétence langagière,** on ne mesure qu'un aspect de la compétence langagière et communicative, qu'on considérera également dans une optique comparative.
- **Les mesures comportementales :** il s'agit de tests mesurant le temps de réaction, le décodage verbal et non verbal, ou encore des tests de complétion, d'association verbale, de flexibilité verbale... Ils mesurent l'équilibre du bilinguisme ou s'il y a « dominance » d'une des langues. Ces tests permettent des comparaisons directes.
- **Les questionnaires d'histoire langagière, les auto-évaluations et évaluations de la production langagière par un autre locuteur :** ces outils permettent d'obtenir des mesures sur l'histoire du bilinguisme ; les informations recueillies portent sur le comportement langagier « déclaré ». Pour Hamers et Blanc (1983 : 52), « le score différentiel entre [les] deux auto-évaluations est un bon prédicteur de la compétence bilingue ».
- **L'évaluation de la composante affective :** il s'agit de l'évaluation des jugements de valeur, par l'utilisation d'échelles d'évaluation.

Cette description des modes d'évaluation date des années 80 ; qu'en est-il aujourd'hui ? Quelles sont les données récentes concernant l'évaluation des sujets bilingues ?

Les mesures comparatives sont aujourd'hui contestées : en effet, ceci revient à comparer les performances langagières de l'enfant bilingue à des normes monolingues, ce qui n'est pas pertinent. Les résultats des enfants bilingues sont très souvent inférieurs à ceux des enfants monolingues (Paradis *et al.*, 2005 ; Bedore et Peña, 2008 ; Vanhaverbeke, 2009 ; Zurer-Pearson, 2010), notamment dans le domaine lexical, du fait d'un input linguistique partagé en deux langues, et donc, forcément moins important pour chaque langue prise séparément (Rivera Mindt *et al.*, 2008). La littérature conseille aujourd'hui la création de normes bilingues pour assurer la validité des comparaisons, ce qui, en pratique, reste complexe à mettre en œuvre.

Les mesures comportementales se révèlent intéressantes, et sont parfois utilisées dans des protocoles de recherche (voir par exemple Alario, 2012) ; elles ne sont par contre que peu utilisées en clinique, et lorsqu'elles le sont, c'est davantage dans une optique d'évaluation des capacités cognitives au sens large que dans celle d'une caractérisation du bilinguisme. Les questionnaires ont quant à eux suscité l'intérêt de nombreux chercheurs, d'abord outre Atlantique (Gilger, 1992 ; Restrepo, 1998 ; Li, Sepanski et Zhao, 2006 ; Paradis *et al.*, 2010), puis dans les espaces francophones (Martin, 2011 ; Noël, 2011). Il s'agit aujourd'hui d'un des outils qui s'avère le plus prometteur pour l'évaluation des enfants bilingues. On s'est principalement penché sur l'utilisation de questionnaires à l'usage des parents, ceux-ci étant, dans le cadre d'une intervention orthophonique, les partenaires majeurs de la prise en charge. Dans le domaine clinique, le but de ce type d'outils est d'obtenir suffisamment d'informations pour pouvoir valider ou infirmer l'hypothèse d'un trouble spécifique du langage (ou SLI).

Si aujourd'hui, la recommandation de ne pas faire de l'évaluation du sujet bilingue une évaluation de deux monolinguismes est toujours d'actualité, dans les faits, elle est difficile à mettre en place :

- Il n'y a à ce jour que peu d'outils possédant des normes bilingues ;
- L'utilisation d'outils complémentaires à l'évaluation, comme les questionnaires parentaux, n'est pas encore entrée dans les mœurs ;
- Quelle que soit la solution proposée en terme d'évaluation, la spécificité de la parole bilingue, le *mélange*, n'est pas prise en compte.

Finalement, ces différents outils, qui malgré de nombreuses précautions, continuent à évaluer de façon séparée les deux langues, sont-ils véritablement plus pertinents ? Sont-ils réellement adaptés aux sujets bilingues ? Mais peut-on faire autrement ? Est-il possible de créer des outils véritablement destinés aux bilingues, qui envisageraient le langage comme un répertoire verbal, contenant plusieurs composantes qu'ils activeraient en fonction des besoins ? Comment la pensée monolingue pourrait-elle concevoir un tel outil ?

Dans la pratique quotidienne des orthophonistes, il n'est pas encore d'actualité de se pencher sur de tels questionnements, car force est de constater que, déjà, l'évaluation qui consisterait en « l'évaluation de deux monolinguismes » n'est pas toujours réalisable. Ce qui pose un problème de taille, car évaluer un individu bilingue dans une seule de ses langues revient à sous-estimer sa compétence langagière... Tordons de suite le cou à une idée reçue, qui est encore fréquemment entendue : l'orthophoniste n'est pas le spécialiste de la langue française, mais le spécialiste de la communication, qui s'exprime par le langage, langage qui est évalué par la langue. C'est vouloir tourner le dos au problème que de se réfugier derrière de tels arguments, qui sont emprunts d'ethnocentrisme. Ainsi, si pour un enfant monolingue, il suffit d'évaluer son unique langue pour poser un diagnostic de retard ou de trouble langagier, pour un enfant bilingue, ce diagnostic devrait reposer sur l'évaluation de l'ensemble de son système linguistique. Chez un individu bilingue, s'il y a trouble langagier, celui-ci s'exprimera dans les deux langues, et c'est cela que l'orthophoniste doit rechercher (Lefebvre, 2008). La tâche se complique davantage lorsque le français est langue seconde, ou langue mineure, de l'enfant : en ce cas, non seulement l'évaluation est incomplète, mais de plus elle porte sur la langue la moins bien connue. Il s'avère quasiment impossible de distinguer entre retard d'acquisition du français et réel trouble langagier. Comment, alors, dans le cadre d'une évaluation orthophonique, peut-on légitimement poser un diagnostic concernant la composante langagière, alors que celle-ci est évaluée de façon incomplète ?

Qu'est-ce qui explique la difficulté à mettre en œuvre une évaluation adaptée des sujets bilingues ? Les entraves sont multiples :

- Le plus souvent, il n'existe pas de tests pour évaluer l'autre langue de l'enfant. Si ces tests existent, ils concernent les « grandes langues » (anglais, espagnol...), mais ne sont pas ou que très peu diffusés en dehors des pays où ces langues sont

parlées. Notons par ailleurs que l'usage de deux tests de langues distincts revient, une fois encore, à évaluer deux monolinguismes ;

- Le thérapeute n'a pas forcément les compétences linguistiques adéquates pour mener à bien une évaluation dans une langue qui lui étrangère : en ce cas une évaluation même qualitative est rendue difficile ;
- Si la littérature conseille alors le recours à un interprète (Paradis *et al.*, 2010), en pratique ceci est complexe à mettre en place : vers qui l'orthophoniste peut-il se tourner ? Se pose également la question de la sensibilisation de l'interprète à la démarche évaluative : on imagine difficilement demander à un individu de participer à une évaluation, sans l'avoir préalablement formé sur les modalités de l'évaluation et sans l'avertir des « interdits » de l'évaluation (ne pas aider l'enfant plus que besoin, ne pas lui fournir les réponses, garder une attitude neutre mais encourageante...). La question du secret professionnel se pose également ;
- Reste enfin la solution d'un entretien très ciblé et exhaustif, avec les parents, sur la question des langues et des compétences linguistiques de leur enfant. Mais ce dernier ne peut être mené de façon improvisée et ne peut se contenter, pour être pertinent, de quelques questions centrales et vagues qui ne présenteront pas grand intérêt pour l'analyse (*« Est-ce que votre enfant parle bien en X ? »*). Il est au minimum nécessaire de recourir à un questionnaire pré-existant dont la pertinence a été démontrée, et dans le meilleur des cas d'avoir été sensibilisé à la démarche de passation et d'interprétation de tels outils. Ceci suppose donc que l'on sache où chercher l'information. Cette démarche présente également un biais non négligeable, puisque l'on s'appuie alors sur des pratiques déclarées et non effectives.

Une inadaptation de l'évaluation peut mener à des situations de diagnostics abusifs (la « sur-identification », Bedore et Peña, 2008), à des erreurs de diagnostics (un trouble peut en cacher un autre), ou dans le cas contraire, à des diagnostics non posés (la « sous-identification »). Dans le premier cas, l'enfant bilingue, évalué dans la langue qu'il parle le moins bien, ou tout simplement « victime » des particularités de son fonctionnement bilingue, peut se voir étiqueté comme porteur d'un retard de langage ou d'un trouble langagier. De Jong (2010) présente le cas des enfants bilingues turque – néerlandais aux

Pays-Bas : le pourcentage des enfants bilingues scolarisés dans les classes spécialisées dans la prise en charge des SLI est nettement supérieur au pourcentage des enfants bilingues scolarisés dans les classes normales, ce qui indique qu'il y a très probablement sur-identification. Deux autres études, celles de Kohl *et al.* (2008) et de Paradis *et al.* (2003), ont montré que les enfants bilingues présentaient, dans la petite enfance, un profil linguistique similaire à celui d'enfants monolingues avec trouble langagier. Avec le temps, les profils langagiers des enfants bilingues se rapprochent de celui des enfants monolingues sans trouble du langage. Ce décalage initial pourrait cependant être à l'origine d'erreurs de diagnostic chez les jeunes enfants bilingues, ce qui impliquerait une plus forte proportion de cette population dans les cabinets d'orthophonie (Pichori, 2013).

Dans le second cas, la méconnaissance des particularités du bilinguisme et surtout de ses implications sur le plan identitaire, psychologique et affectif (nous pensons par là notamment à la situation des populations immigrées, pour qui le bilinguisme peut ne pas être vécu sereinement, pour qui, au-delà de la différence linguistique, la dimension culturelle et les conditions de l'immigration peuvent créer un réel traumatisme), peut conduire à poser un diagnostic face à un état criant de mal-être linguistique, mais le diagnostic n'est peut-être pas le bon... Enfin, dans le cas de la sous-identification, un excès de prudence, ou un recours trop rapide à l'explication du bilinguisme (*« c'est normal qu'il ait des difficultés en français, on parle anglais à la maison »*) peut mener l'entourage à s'inquiéter tardivement, ou peut mener le professionnel à estimer qu'il n'y a pas véritablement trouble langagier.

Il reste dans tous les cas difficile de déterminer lors de l'évaluation, en l'absence d'outils et de normes réellement adaptés, si un enfant bilingue est au-dessous de la norme, et si l'on a affaire à un écart pathologique (Bedore et Peña, 2008). Le mieux que l'on puisse faire en préalable à l'évaluation, en suivant les recommandations de la littérature, est de déterminer d'une part la langue actuellement dominante de l'enfant (indication plus pertinente que celle, plus floue, de langue maternelle ou de langue première), et le type de bilinguisme (Paradis *et al.*, 2005). Mais ces indications ne se suffisent pas à elles-mêmes : l'évaluation de l'enfant bilingue, pour qu'elle soit la plus complète possible, nécessiterait également que soient pris en compte les phénomènes de durée, de fréquence et de contexte d'exposition aux langues, d'âges de début d'exposition, ainsi que les rôles

attribués aux langues et leurs représentations respectives, ce qui demande une connaissance déjà bien approfondie des multiples facettes du bilinguisme.

Nous illustrons maintenant, pour bien prendre la mesure du problème, les phénomènes de sur-identification, de « mal-identification » et de sous-identification par deux situations : l'immigration et l'exercice orthophonique en Angleterre, pays où plusieurs minorités linguistiques sont encore vivaces. Nous accorderons plus loin une attention toute particulière au contexte réunionnais, où les questions que nous venons de soulever se posent, mais sont exacerbées par le caractère particulier du « bilinguisme réunionnais ».

2.3. L'évaluation des enfants issus de l'immigration

Les professionnels de santé se penchent avec grand intérêt sur la question de la prise en charge des enfants issus de l'immigration, qui présentent une problématique toute particulière : il s'agit d'enfants bilingues ou multilingues pour qui l'arrivée en France est vécue, très souvent, comme une rupture, à la fois linguistique et culturelle. Rosenbaum, qui s'est intéressée à la prise en charge de cette population, propose dans son ouvrage une redéfinition de l'intervention orthophonique basée sur une approche éco-systémique :

> « L'orthophonie est une thérapie du langage interactive par excellence. Lorsque je pense *langage*, j'élargis le concept à toutes les formes de compétence communicationnelle, verbale et non verbale. Elle est aussi une pratique transdisciplinaire, une passerelle entre la psychologie dans son versant thérapeutique et la pédagogie, au sens de *voyage initiatique dans les apprentissages »* (Rosenbaum, 1997 : 15).

Rosenbaum (*op. cit.* : 147) déclare un peu plus loin :

> « La croyance que notre spécificité professionnelle se limite à la francophonie est une restriction malheureuse que nous avons héritée de notre formation ethnocentrique ».

Pour cette auteure, tout professionnel doit pouvoir dépasser la vision idéalisée que l'on a du bilinguisme (la compétence parfaite en deux langues), et doit être guidé par deux objectifs : aider la personne à être socialement intégrée dans ses deux communautés d'une part, et d'autre part faire en sorte qu'elle soit capable de réussir des tâches dans ses deux langues. L'attention doit être portée sur le bien-être identitaire de l'individu :

> « Les confusions entre deux langues sont les signes extérieurs d'un conflit intérieur. Rejeter l'une des langues revient à rejeter une part de soi-même » (*op. cit.* : 22).

Rosenbaum propose également une redéfinition du trouble du langage : le symptôme langagier serait, selon elle, l'expression d'un conflit de loyauté. Ainsi, la loyauté envers la langue et la culture d'origine peut pousser l'enfant à ne pas s'investir dans la langue seconde, et, si cette dernière est cependant investie, l'enfant peut éprouver une forme de culpabilité du fait d'avoir l'impression d'abandonner sa culture d'origine. Dans un article plus récent (Rosenbaum, 2012), l'auteure fait part de son expérience clinique et montre, à travers une étude de cas, que le rôle de l'orthophoniste intervenant auprès des populations migrantes dépasse largement la simple rééducation : l'orthophoniste peut en effet être amené à

> « contenir les effets d'une communication pathogène entre familles et services, et réduire, autant que possible, les risques de rigidification, de disqualification et de conflits de loyauté qui freinent ou bloquent le développement linguistique bilingue et celui des apprentissages en général » (Rosenbaum, 2012 : 391).

Malgré leur formation de plus en plus complète, les professionnels peuvent se sentir impuissants face à certaines situations, et, posant des diagnostics que les parents peuvent trouver incompréhensibles, voire violents, ils participent à l'imposition d'un modèle assimilationniste duquel sont issus leurs référents épistémologiques et leurs pratiques. Modèle qui peut renforcer chez la famille un sentiment de désaffiliation, une perte d'appartenance et une difficulté à intégrer la nouvelle culture.

Dans les écrits de Rosenbaum, est passée sous silence la phase d'évaluation et les problèmes qu'elle soulève : comment diagnostique-t-on un trouble langagier chez un enfant dont la langue première n'est pas le français ? Comment procède l'auteure,

comment conçoit-elle cette première rencontre ? Est-il pertinent d'intégrer de nouveaux critères, comme le sentiment de mal-être identitaire, de mal-être dans ses langues ?

Di Meo (2010) décrit quant à lui dans son étude le protocole adopté pour l'évaluation des enfants bilingues à l'hôpital d'Avicenne (Bobigny). L'équipe du Centre de Langage a en effet mis au point un outil d'évaluation, l'*ELAL* d'Avicenne® (*Évaluation Langagière pour Allophones et Primo-arrivants*), qui présente l'intérêt de pouvoir être utilisé quelle que soit la langue. En effet l'outil est présenté comme transculturel : il se centre sur l'évaluation de concepts, d'invariants du langage, qui sont ainsi les mêmes dans toutes les langues ; il suffirait donc de le traduire au moment de l'évaluation. L'hôpital d'Avicenne fait appel dès que possible à des interprètes, préalablement sensibilisés à la question des troubles du langage ; ils reconnaissent que cette manière de procéder est bien plus simple lorsque l'on exerce en institution (Sanson, 2012). L'évaluation de l'enfant s'accompagne systématiquement d'un entretien parental autour d'un questionnaire, permettant de cerner l'investissement des affiliations culturelles au pays d'origine et au pays d'accueil, la transmission de la langue maternelle, ou encore l'investissement des relations intra-familiales et transgénérationnelles. Les représentations sont également prises en compte, car les professionnels estiment qu'elles peuvent fortement biaiser les réponses parentales. Selon les résultats, les enfants sont classés en trois groupes : les enfants présentant un « bilinguisme harmonieux », ceux présentant une « dysharmonie des langues », et enfin ceux en « difficulté dans les deux langues » (Sanson, 2012). Qu'en est-il, ici, des notions de sur-identification et de sous-identification ? Sanson (2010), orthophoniste à l'hôpital d'Avicenne, explique que

> « [s]i le retard de parole et de langage ne concerne que la langue du pays d'accueil, on pourra se poser la question d'un trouble moins instrumental, plus en lien avec des difficultés liées à la situation de migration » (Sanson, 2010 : 52).

Dans un autre écrit (Sanson, 2012), l'auteure explique que le but de tout bilan orthophonique est de déterminer s'il s'agit d'un trouble spécifique (avec atteinte dans les deux langues) ou instrumental (atteinte dans la L2). Le trouble « instrumental » semble donc désigner des difficultés en français. Il s'agit bien ici d'une volonté d'éviter toute sur-identification ; mais les enfants présentant un trouble instrumental bénéficient-ils d'une prise en charge orthophonique ? Selon Di Meo (2010), il semble que oui :

> « [l]e suivi individuel en orthophonie a pour objectif la construction progressive de la langue, d'un point de vue instrumental » (*op. cit.* : 49).

Si l'on sort alors du cadre de la pathologie, ce type d'intervention orthophonique peut se concevoir car l'enfant a, de toute manière, besoin d'acquérir la langue du pays d'accueil pour son insertion dans son nouveau pays, et pour sa réussite scolaire. Mais ne passe-t-on pas dans ce cas dans le cadre de l'accompagnement pédagogique ? Jusqu'où peut-on pousser l'intervention orthophonique ? Nous pouvons argumenter cette position, en avançant la notion de la prise en charge préventive : un enfant qui n'a pas les compétences minimales dans une langue, et qui se trouve en milieu scolaire confronté à l'apprentissage écrit de cette langue, pourra se retrouver en situation de difficulté scolaire, voire en situation d'échec, et a de grandes chances de développer un trouble secondaire par un effet d'accumulation de difficultés. Mais ne serait-ce pas plutôt à l'école d'organiser l'accompagnement de ces enfants, par le biais de cours particuliers d'apprentissage du français ? A-t-elle encore les moyens de le faire, sachant la situation actuelle de l'enseignement en France, sachant la suppression des postes, des enseignants de RASED[14], la réduction du nombre de classes ? La difficulté scolaire est-elle en passe de devenir un problème de santé publique, dans une optique de prévention ?

La décision de prise en charge ne semble cependant pas uniquement prendre en considération des difficultés langagières en français : aussi Sanson (2012) indique à propos du bilan qu'il doit tenter de replacer le retard de langage dans un tableau symptomatique. Elle pose plus loin ouvertement la question des enfants qui n'auraient que des troubles en français. Les situations de bilinguisme se révèlent être d'une grande complexité, pas uniquement du point de vue de l'évaluation, mais également en ce qui concerne la suite à donner à cette phase évaluative. Face à certaines situations, il est également nécessaire que l'orthophoniste soit accompagné par d'autres professionnels.

Comment cela se passe-t-il, justement, quand l'orthophoniste libéral, qui exerce de manière isolée, reçoit ce type de demande ? Decool-Mercier (2012 : 403) résume le problème de la sorte : « Une famille qui ne parle que peu français, une orthophoniste qui ne parle pas polonais, une absence de traducteur, tel est le contexte ».

14 RASED : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté.

Plusieurs problèmes se posent alors :

- **La réalisation de l'anamnèse :** le dialogue peut rapidement arriver à une impasse du fait de la barrière de la langue. Les spécificités culturelles vont également avoir une influence : comment la famille conçoit le rôle de l'orthophoniste ? Est-ce une profession qui existe dans son pays d'origine ? La méconnaissance du système culturel de l'interlocuteur peut causer des incompréhensions.
- **L'évaluation :** que va-t-on évaluer ? Dans quelle langue ? Mais aussi, quelle langue l'enfant va-t-il attribuer à la situation d'évaluation orthophonique ? Il se peut en effet qu'il conçoive le français comme la langue de « l'extérieur » et ne réponde pas aux sollicitations dans son autre langue.
- **Le diagnostic :** sur quels critères le poser, sachant qu'on ne peut pas prendre en compte les résultats normés, que l'on n'a pas pu évaluer l'autre langue ? Dans ce cas toute information glanée auprès des parents sera hautement pertinente, mais l'auteure recommande également au professionnel de se fier à son sens clinique, qui est son outil le plus précieux.

Il apparaît alors que si certaines solutions sont avancées, il reste beaucoup à faire en ce qui concerne l'évaluation et la prise en charge des enfants migrants ; Decool-Mercier (2012) propose par exemple de favoriser le recrutement d'étudiants en orthophonie bilingues, ou encore d'apprendre une langue étrangère pendant les études d'orthophonie. La recherche scientifique sur le bilinguisme en France doit également se poursuivre. Malgré tout, il reste impossible de parer à toutes les situations particulières de bilinguisme : une formation généraliste sur le bilinguisme est donc indispensable pour les professionnels du langage, mais ne permettrait pas de fournir toutes les clés.

Comment les choses se passent-elles dans d'autres pays européens ? Comment est traitée la question de l'immigration ? Pour apporter quelques éléments de réponse, intéressons-nous au cas de la Grande-Bretagne.

2.4. L'évaluation et l'intervention orthophonique en Grande-Bretagne

La situation linguistique du Royaume-Uni est plus particulière : en effet les identités régionales sont assez fortes (Écosse, Pays de Galles, Irlande du Nord...), et ont conservé, à des degrés divers, leur langue. Si par exemple l'irlandais est de moins en moins parlé, la langue gaélique de l'Écosse est encore dans cette région la langue de la communication quotidienne. Ces communautés linguistiques ont parfois de grandes difficultés à accéder à des soins orthophoniques (Reynolds, 2012) ; dans certaines régions, il n'est pas possible d'exercer l'orthophonie si l'on ne connaît pas la langue qui y est parlée.

Ceci pose, depuis de nombreuses années, un problème de taille aux orthophonistes : non seulement ils ont à faire face aux problématiques liées à l'immigration, mais également doivent trouver des solutions pour l'intervention auprès des minorités linguistiques déjà présentes. Si le souci concerne bien sûr l'intervention à proprement parler, une réflexion est également menée sur les aspects déontologiques et éthiques : comment garantir le respect de l'individu et de sa culture ? Comment conserver l'intégrité de ses valeurs déontologiques ?

Pour formaliser ces questionnements et les pistes de solutions proposées, des normes professionnelles ont été rédigées dans les années 1990 ; elles stipulent notamment que les services d'orthophonie doivent comporter des assistants bilingues et des interprètes, et elles mettent en garde contre l'emploi d'outils d'évaluation non adaptés. Les orthophonistes ont également un rôle majeur dans la formation des autres professionnels (enseignants, médecins, autres soignants...) et fournissent un gros travail de sensibilisation aux particularités du bilinguisme. La mise en réseau est favorisée pour que les orthophonistes non bilingues, ou moins expérimentés en termes d'intervention auprès de sujets bilingues, puissent se tourner vers leurs collègues.

Nous voyons que les réponses apportées par la Grande-Bretagne sont très différentes de celles mises en œuvre en France : le Royaume-Uni, par l'élaboration de normes professionnelles, a entériné un certain nombre de principes quant à l'intervention auprès des populations bilingues. En France, de tels écrits existent (concernant la prise en charge des patients porteurs d'autisme par exemple), mais rien ne traite, pour le moment, du bilinguisme. Une autre différence fondamentale entre le fonctionnement britannique et

le fonctionnement français concerne la mise en réseau : l'orthophoniste est davantage intégré dans le parcours de soins, en se voyant chargé de missions auprès d'autres professionnels et des instances éducatives. Notons toutefois que ceci est rendu possible par le mode d'exercice orthophonique britannique : les professionnels exercent quasi-exclusivement au sein de services de santé, qui sont tous gérés par le gouvernement.

La grande différence concerne également le public ciblé : la question du bilinguisme en Grande-Bretagne s'est avant tout posée pour des populations minoritaires, mais néanmoins britanniques et non assimilables à des populations migrantes. En France, le problème du bilinguisme ne se rencontre pas chez les groupes minoritaires linguistiques, les langues régionales, comme le breton ou le basque, étant de moins en moins parlées par les nouvelles générations. Exception faite... des créoles, parlés dans les Outremers français. Il s'agit alors d'exceptions de taille, car les langues créoles, tout particulièrement le créole réunionnais, sont très vivaces et parlées par une part non négligeable des populations d'Outre-Mer. Qu'en est-il de la problématique de l'évaluation et de l'intervention orthophonique à La Réunion ?

2.5. La problématique de l'évaluation : l'exemple réunionnais

La situation réunionnaise, comme les autres situations créolophones, se distingue fortement de la situation des enfants issus de l'immigration. Il ne s'agit pas ici d'enfants possiblement victimes du traumatisme du déracinement, évoluant dans un pays ne partageant ni leurs codes culturels, ni leurs usages linguistiques, mais d'enfants vivant sur un territoire insulaire français, avec des spécificités culturelles et linguistiques. Cette différence culturelle et linguistique est trop souvent occultée, minimisée ; l'histoire particulière de La Réunion, ancienne colonie, et de sa langue, née dans une époque historiquement douloureuse, laisse des traces indélébiles dans les mémoires et dans l'inconscient collectif.

Il n'est pas de bon ton de revendiquer trop fortement la différence, sous peine de se voir taxé d' « anti-français », de communiste ou d'indépendantiste. Il est assez mal perçu de critiquer le système métropolitain, importé et non adapté, à la période de la Départementalisation. Et pourtant, force est de constater l'inadaptation du système

pédagogique et de son système évaluatif, force est de constater le silence des politiques face au problème déconcertant posé par les chiffres de l'échec scolaire et de l'illettrisme. Force est de constater le nombre d'enfants envoyés chez l'orthophoniste, non pour des difficultés de langage oral (nous devrions plutôt parler de faibles compétences en *français oral*), qu'ils ont pu tant bien que mal surmonter, mais pour des troubles du langage écrit, troubles apparaissant par « effet boule de neige », conséquence de la non prise en compte des particularités linguistiques réunionnaises. Contrairement au Royaume-Uni, la France ne semble pas prendre le parti de valoriser et de respecter la culture et la langue de ses minorités linguistiques françaises... Notre propos peut prendre un ton accusateur : c'est qu'avant d'aborder la question de l'évaluation orthophonique à proprement dite, et de son inadéquation au contexte réunionnais, il convient de s'intéresser à un autre lieu où la norme du « français standard » est centrale, l'école, et de poser le constat de sévères lacunes sur le plan de la politique linguistique.

2.5.1. L'école à La Réunion

Après la Départementalisation (1946), le système éducatif, apparu à La Réunion au XIXe siècle mais réservé au départ à l'élite créole, connaît un bond spectaculaire (Fioux, 2007). Les infrastructures se développent à grande vitesse ; Chaudenson (in Adelin et Lebon-Eyquem, 2010) pointe que La Réunion est de loin le département où les investissements financiers ont été les plus importants pour le développement des structures, et pourtant l'échec scolaire reste préoccupant à l'école primaire réunionnaise. Cellier (1976) présente les résultats d'une étude de la situation linguistique de l'enfant réunionnais après quatre ans de scolarisation élémentaire : il ressort de l'analyse de corpus de langage écrit de 29 élèves que la compétence en français des enfants après quatre ans de scolarisation reste sommaire. Selon des chiffres plus récents (chiffres du rectorat, 2008), 8,1 % des élèves de CP sont en retard, sur le plan des acquisitions scolaires, par rapport aux élèves « métropolitains »[15], et en CM2, on passe à 22,1 % de retard. L'écart est conséquent. Pour Adelin (2008), les chiffres avancés sont néanmoins à

15 Le terme « métropolitain » désigne les individus originaires de France métropolitaine. Nous soulignons que les termes « métropole » et « métropolitain », aujourd'hui utilisés de manière usuelle, sont historiquement liés à l'idéologie coloniale.

relativiser : la situation n'est en réalité préoccupante que si l'on adopte les indicateurs de référence de l'école métropolitaine, inadaptés à la situation réunionnaise. Il conviendrait alors en premier lieu de revoir ces indicateurs qui sont à l'origine d'une sur-estimation du problème.

Ce qui est par contre plus alarmant, c'est la confrontation des données issues de ces indicateurs aux données démographiques :

> « les moins de 20 ans constituent les deux tiers de la population et le taux de natalité reste très élevé sur l'île. Le nombre important de ruptures de scolarisation sans qualification alimente en effet de plus en plus les risques de ruptures sociales, dans un département où le taux de chômage avoisine les 40 % » (Adelin, 2008 : 34).

Quelles sont les causes supposées de ces chiffres ? Selon Adelin (*ibid.*), « trois facteurs, d'ordre structurel, socio-économique et linguistique sont principalement mis en accusation pour expliquer les retards de l'école réunionnaise ». Voyons en détail chacun de ces facteurs.

- ***Le facteur structurel :*** compte tenu de la forte natalité, le nombre d'infrastructures ne suffit pas, et se pose alors le problème de l'accueil et des conditions d'enseignement. Adelin précise que si cet argument était valable aux débuts de l'académie, les infrastructures sont aujourd'hui nombreuses et le problème se fait moins cruellement sentir. Bien sûr, les besoins sont encore importants, certains établissements étant aujourd'hui surchargés, ce qui n'explique cependant pas les difficultés scolaires rencontrées par de nombreux élèves. Les fonds accordés à l'enseignement à La Réunion ont été et sont encore aujourd'hui considérables, et sont explicables par un désir toujours fort de former une main-d'œuvre qualifiée et d'endiguer le chômage.
- ***Le facteur socio-économique :*** Le Rectorat estime que les résultats insuffisants sont en partie le reflet « d'un environnement socio-économique relativement plus défavorable que dans l'hexagone » (Adelin, 2008 : 38). Le taux de chômage est effectivement important, et entraîne une augmentation des catégories sociales défavorisées. Le revenu des ménages est également plus bas qu'en France métropolitaine, avec une différence conséquente entre le salaire moyen d'un salarié réunionnais et celui d'un salarié métropolitain. Reflet de cette réalité socio-

économique : la population boursière à La Réunion est plus importante (60 % des effectifs au collège contre 22 % en France métropolitaine). La carte étendue d'éducation prioritaire reflète également le nombre important des enfants issus des classes les moins favorisées en difficulté scolaire : ainsi, presque la moitié des établissements scolaires est concernée.

– ***Le facteur linguistique :*** ce facteur n'intervient qu'en troisième position pour expliquer les retards par rapport à la France métropolitaine, alors que la « maîtrise de la langue » (nous pouvons souligner, comme Blanchet (2014), la charge sémantique que revêt cette expression, qui met en évidence l'idéologie linguistique dont le français fait l'objet) est hissée au rang des objectifs capitaux de l'éducation, tout particulièrement de l'éducation prioritaire. Pour Gilles de Robien, la maîtrise de la langue est d'ailleurs « la première étape du combat pour l'égalité des chances » (in Adelin, 2008 : 41). La lutte contre l'illettrisme met également en avant l'importance de la mise en œuvre de moyens pour permettre au plus grand nombre d'accéder à de meilleures compétences en français. Pour l'instant, les remédiations préconisées par l'académie restent très liées à la lutte contre l'illettrisme : en ce sens, il est recommandé d'améliorer les compétences en français sur le versant écrit. Un deuxième volet, gardant toujours comme objectif d'améliorer la maîtrise du langage (du langage ou de la langue française ?), est l'enseignement de la LCR (Langue et Culture Régionales). L'enseignement de la LCR est principalement vu comme un « gain pour l'enfant en matière d'épanouissement personnel et culturel » (*op. cit.* : 42).

  Depuis la reconnaissance du créole réunionnais comme langue régionale en 2001, celui-ci a pris place dans l'enseignement. En 2002, l'Université de La Réunion ouvre une licence de créole, puis un CAPES créole, et inclut dans la formation des enseignants un enseignement facultatif de créole. Désormais, les enseignants qui le souhaitent peuvent s'orienter vers un enseignement bilingue (la décision de l'ouverture de classes bilingues relevant de l'académie), sous réserve de la présentation d'un programme et d'une habilitation du Rectorat. Duchemann (2009) souligne cependant les nombreux obstacles actuels auxquels l'enseignement du créole se confronte : la résistance de certains enseignants et établissements, les démarches difficiles à effectuer pour l'obtention des

habilitations... La procédure ne semble pas facilitée et peut décourager.

Adelin (2008) pointe également le fait que l'enseignement du créole pourrait servir à améliorer la connaissance de la langue française, mais que cela ne fait pas partie des préoccupations principales de l'académie. Les objectifs de l'apprentissage en LCR restent donc flous, à la fois dans les textes académiques et dans les programmes ; c'est alors sans grande surprise que l'enseignement de la LCR ne déclenche pas l'adhésion passionnée des foules. Adelin estime d'ailleurs (*op. cit.* : 52) que « l'idéologie a primé sur les besoins » : des enseignants formés n'ont pas toujours de classe, faute d'élèves ayant choisi l'option. Ils n'ont pas non plus à leur disposition de contenu de cours ou de méthodes d'apprentissage et d'enseignement. L'auteure pointe alors le risque d'abandon du projet de l'apprentissage de la LCR en l'absence de directives officielles.

Le problème est alors le suivant : le facteur linguistique n'est pas le premier facteur mis en avant pour expliquer le retard scolaire des enfants de La Réunion. Il s'agit pourtant d'un problème de taille, qui devrait attirer davantage l'attention des politiques. Si le créole n'est désormais plus en passe d'être « fusillé à l'école », les raisons de son introduction restent floues et il manque des objectifs clairs et précis. Adelin (2008 : 54) pointe qu'« il est fort probable que les causes de l'illettrisme soient en partie liées à cette non maîtrise du français oral » (parlons plutôt de faible usage de cette variété linguistique, plutôt que de non maîtrise), alors que les mesures mises en place concernent principalement le niveau secondaire. Pour Georger (2011), le problème est linguistique, mais également identitaire, et n'impacte pas uniquement dans le milieu scolaire :

> « Pour commencer, nous avons le sentiment que La Réunion […] vit en dessous de ses potentialités. Différents indicateurs socio-économiques et scolaires (comme par exemple le taux de chômage, le niveau de qualification des jeunes, les résultats aux évaluations nationales à l'école primaire, l'illettrisme) montrent que, comparés à la moyenne nationale et même parfois aux autres Départements d'Outre-Mer, La Réunion figure bien souvent en mauvaise position. Nous sommes convaincu que l'affirmation d'une identité réunionnaise au sein de chaque secteur de la vie sociale peut améliorer ces résultats » (Georger, 2011 : 29).

Si nous pensons que le facteur linguistique devrait être davantage mis en avant, le facteur socio-économique ne doit pas pour autant se retrouver relégué au dernier plan : pour Abdelilah-Bauer (2008), le concept de « handicap linguistique » a par exemple souvent été utilisé à tort. Dans de nombreux cas, il s'agit avant tout d'un handicap social. Southwood (2013) a par exemple montré, dans son étude réalisée auprès d'enfants sud-africains, que les enfants issus des milieux socio-économiques les plus bas ont de moins bonnes habiletés linguistiques, le niveau socio-économique ayant un impact majeur sur les conditions de vie (stabilité du foyer, disponibilité des parents) et les conditions socio-culturelles (qualité et quantité de l'input linguistique reçu, accès aux livres et aux activités culturelles...). Deux études réalisées à La Réunion, comparant les résultats d'enfants réunionnais et d'enfants métropolitains à un test langagier francophone (Mercier et *ELO* – SORR[16], 2012 ; Pichori, 2013), émettent également l'hypothèse de l'influence du milieu socio-économique. En effet, dans leur panel, la CSP 8 (parents sans activité professionnelle) est la plus représentée : ceci pourrait expliquer en partie les différences objectivées entre le langage des enfants réunionnais et des enfants métropolitains. Notre précédente étude (Noël, 2011) avait également montré un lien entre le niveau scolaire de la mère et le niveau langagier de son enfant (lexique et expression syntaxique), lien également retrouvé par Southwood (2013).

Un troisième facteur n'est par contre pas mis en avant et mériterait également que l'on s'y intéresse : celui de la *différence culturelle*. Les jeunes enfants réunionnais disposent des mêmes supports pédagogiques que les jeunes enfants métropolitains ; ont-ils par contre les mêmes pratiques culturelles ? Les mêmes centres d'intérêt ? Certaines connaissances sémantiques ne font pas partie de l'expérience quotidienne et nécessitent alors, de la part des enfants, un apprentissage (Mercier et *ELO* – SORR, 2012). Par exemple, les saisons sont apprises et non expérimentées par les jeunes enfants réunionnais : ils ne peuvent donc parler de l'automne ou de l'hiver de la même manière que des jeunes enfants métropolitains. Ce facteur ne peut à lui seul expliquer des différences linguistiques et se révèle certainement d'une influence limitée ; pourtant il serait intéressant de s'y pencher car le matériel utilisé peut avoir une influence non négligeable sur la motivation à apprendre.

16 *ELO* : *Évaluation du Langage Oral* (test créé par Khomsi, 2001). SORR : Syndicat des Orthophonistes de la Région Réunion.

Il est assez étonnant de constater l'étendue de la littérature portant sur l'apprentissage du français en situation de créolophonie, le nombre d'ouvrages traitant tout particulièrement de l'adaptation de la didactique du français en milieu réunionnais (Georger, 2006 ; Adelin et Lebon-Eyquem, 2010), et de constater dans le même temps la frilosité de la mise en place de ces adaptations en milieu scolaire. Celles-ci sont essentiellement faites à l'initiative des enseignants. Dans les Outremers français, on enseigne plus en français qu'on enseigne le français, ce qui est fort dommageable (Adelin et Lebon-Eyquem, 2010). L'enfant semble alors devoir se débrouiller un peu comme il le peut : arrivant en primaire, plein de bonne volonté pour entrer dans les apprentissages, notamment celui du langage écrit, le voilà encore entravé sur le versant oral par des structures morphosyntaxiques hésitantes, une notion de genre approximative, qu'il essaie de démêler tant bien que mal.

Pour Chaudenson (in Adelin et Lebon-Eyquem, 2010), enseigner le français à un enfant créolophone sans avoir recours à une pédagogie spécifique revient à lui faire accomplir, individuellement et dans le sens inverse, le parcours linguistique qui a été celui de la formation de son créole ; autrement dit, on lui demanderait de parvenir à apprendre le français de manière autonome, en se basant sur ses connaissances en créole, en les restructurant et en les complexifiant. Sans guidage, l'enfant procède alors par restructurations progressives pour pouvoir s'approprier le français. Quel peut être alors le résultat de ce mode d'acquisition langagière, déjà rendu si complexe par le contexte linguistique réunionnais, où créole et français, deux langues proches mais structurellement différentes, sont constamment liées et imbriquées, si ce n'est un imbroglio langagier, déstabilisant la composante langagière ? Quelles conséquences pour la construction identitaire de l'enfant réunionnais ? Prudent résume quant à lui de cette manière les méfaits de la non prise en compte du créole à l'école :

> « Au premier jour de la rentrée, les enfants réunionnais, qui parlent créole à la maison, rencontrent un maître, zélateur convaincu de francophonie, qui se fait fort de tout leur apprendre en français. En réalité peu d'enfants parviendront à apprivoiser ce code quasi étranger et devront, dans le meilleur des cas, se réfugier dans une interlangue instable et s'installer dans une pratique langagière approximative, préjudiciable à leur parcours ultérieur et à leur vie professionnelle » (Prudent, in Georger, 2006 : 8).

L'école devrait au contraire avoir pour but de permettre à l'enfant de développer son bilinguisme, et d'éviter l'installation de la diglossie[17], le français devenant alors une langue haute, prestigieuse, et le créole une langue basse, dévalorisée (Cellier, 1976). Dans cette optique, plusieurs approches ont été proposées, que nous proposons de passer maintenant en revue.

Pour Chaudenson (in Adelin et Lebon-Eyquem, 2010), il conviendrait de concevoir une démarche pédagogique s'appuyant, dans un premier temps, sur la mise en évidence des éléments communs entre français et créole, pour progressivement expliciter et faire percevoir les différences entre les langues. Cette démarche, appelée la *pédagogie adaptée,* présenterait un double avantage :

- D'une part, l'entrée dans le français serait facilitée, la distinction entre les langues serait plus aisée, et les erreurs liées à la non discrimination des codes seraient largement atténuées ;
- D'autre part, la culture et la langue régionales seraient valorisées, et la langue et la culture françaises, qui ont une grande place dans les patrimoines créoles, seraient également fortement mises en valeur. Le français cesserait d'être une langue « difficile », parfois jugée inaccessible pour certains créolophones ; le créole cesserait d'être jugé responsable des difficultés d'acquisition du français, car en réalité, ce n'est pas le créole, mais bien la non prise en compte du créole, et la non mise en place d'une pédagogie s'appuyant sur le créole pour enseigner le français, qui sont les véritables fautives. Cette démarche pourrait, selon Chaudenson, devenir un outil majeur dans l'aménagement des diglossies.

Dans la démarche proposée par Chaudenson, il n'est pas question de juger de la place de l'enseignement LCR dans le système éducatif, mais bien de déterminer une pédagogie adaptée, prenant le créole comme « outil » pour aller vers la langue française.

Daleau *et al.* (2006) militent quant à eux pour une *pédagogie bilingue* : l'enseignement du créole doit être considéré comme une évidence, car il est indispensable de partir de ce que l'enfant sait et est, les apprentissages ne pouvant se faire avec une langue inconnue. Ils soulignent que la non prise en compte de la langue première de

17 Nous renvoyons à la section 1.5.3. de la deuxième partie (p.155) pour une définition détaillée de la diglossie.

l'enfant peut aboutir à une situation de bilinguisme soustractif. Le bilinguisme est jugé par eux comme la solution à l'échec scolaire et à l'illettrisme : selon l'INSEE[18] (enquête IVQ – Information et Vie Quotidienne – de 2007), 110 000 Réunionnais entre 16 et 65 ans sont illettrés, ce qui équivaut à 21 % des 16-25 ans. 30 % des personnes qui ne parlaient que créole durant l'enfance sont illettrées à l'âge adulte. Dans son rapport INSEE, Monteil (2010) tempère néanmoins l'impact de la langue : selon les informations recueillies, ce sont surtout l'âge, les habitudes de lecture et le niveau de vie durant l'enfance qui expliquent le plus les difficultés des adultes. La langue maternelle n'intervient qu'en cinquième position des facteurs sociodémographiques. Il précise également que le fort taux d'illettrisme est à mettre en lien avec la mise en place tardive du système éducatif. Dans le même courant, Georger (2006), chercheur et enseignant, a expérimenté l'enseignement bilingue (créole et français) en maternelle, et a montré que cette démarche pédagogique se révèle véritablement bénéfique pour les jeunes élèves réunionnais. En effet ces derniers ont obtenu des résultats au minimum identiques à ceux d'élèves d'une classe bénéficiant d'une pédagogie classique, et ont obtenu de meilleurs résultats en ce qui concerne la prise de parole (le discours s'est révélé plus riche et plus construit), la forme du discours (les interférences créole / français ont diminué) et la discrimination des langues.

Prudent (2005a) développe quant à lui la pédagogie de la variation : il s'agit de prendre en considération toutes les productions de l'enfant (et également les productions mixtes), sans chercher à bâtir une progression à partir de celles-ci. La variation est le principe majeur, et par conséquent toutes les productions sont légitimées. Il semble néanmoins s'agir davantage d'une posture que d'une didactique, mais elle a le mérite de donner une place aux énoncés métissés (sur lesquels nous nous attarderons longuement dans notre deuxième partie), qui sont considérés comme de simples interférences par de nombreux autres auteurs.

Pour Lebon-Eyquem (2009), ces différentes approches apportent chacune un éclairage intéressant, et gagneraient à être envisagées de manière complémentaire, et non de manière distincte. Le créole est bien sûr une langue digne d'intérêt qui ne doit pas être reléguée au simple rang d'outil, de passerelle vers le français ; mais dans certaines

18 INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

situations, il peut être pertinent de lui faire endosser ce rôle. Par ailleurs, elle a démontré dans une précédence recherche (Lebon-Eyquem, 2007) portant sur l'étude comparative du langage de trois enfants de 5 ans sur une période de 18 mois, que les enfants créolophones s'appuient déjà de façon spontanée sur les analogies entre créole et français pour construire le système linguistique du français. La prise en compte du créole dans l'enseignement permet de développer des capacités d'abstraction, des habiletés pragmatiques et une plus grande souplesse dans les usages linguistiques. Lorsque l'enseignement favorise les analogies et les aptitudes métalinguistiques, et prend également en considération l'existence des productions mixtes, les jeunes enfants acquièrent mieux leurs langues et les règles d'usage de ces dernières.

Mais, comme le souligne très justement Adelin (2008), une chose essentielle manque à tous ces programmes et démarches didactiques : une évaluation préalable des compétences langagières des enfants en créole. En effet,

> « [c]omment pourrait-on mettre en place une stratégie d'amélioration des compétences en français en s'appuyant sur une autre langue, sans avoir pris la mesure des compétences actuelles dans cette langue de départ et cette langue-cible ? » (Adelin, *op. cit.* : 55).

On semble effectivement avoir occulté le fait que tous les enfants (sans parler du cas des enfants « en difficulté »), n'ont pas le même niveau langagier (il existe des *différences interindividuelles*), et que c'est indéniablement aussi le cas en créole. Boyer (1990), par exemple, postule dans sa recherche que l'enfant connaît et peut appliquer toutes les règles de sa langue maternelle à 5 ans, ce qui est utopique ; les études sur l'acquisition du langage chez les enfants monolingues francophones parlent d'une acquisition complète à 6 ans, en invitant à la prudence du fait des différences interindividuelles. La même problématique concerne alors le milieu éducatif et le milieu orthophonique : la question de l'évaluation, préalable à toute intervention et à toute démarche.

2.5.2. L'évaluation orthophonique de l'enfant créolophone

Nous avons constaté le problème du « retard scolaire » des enfants réunionnais, développé les facteurs explicatifs avancés pour expliquer ce phénomène, nous attardant

sur le facteur qui nous semble le plus criant, et pourtant le moins pris en compte : le facteur linguistique. Nous avons présenté, de manière synthétique, certaines des propositions de construction des compétences linguistiques dans le contexte réunionnais, comme la didactique du français adaptée, l'enseignement bilingue ou la pédagogie de la variation. Nous en sommes venue à un constat : en définitive, tout commence toujours par une évaluation, et c'est cette dernière qui doit en premier lieu attirer l'attention. Forte de ces considérations, revenons maintenant à des problématiques plus professionnelles, en nous intéressant à la question de l'évaluation orthophonique des enfants créolophones et aux problèmes qu'elle soulève.

- ***De la demande au temps du bilan :***

Qui est à l'origine de la demande ? La demande est bien souvent conjointe : les parents s'inquiètent, se posent des questions, mais font encore peu souvent spontanément la démarche de demander une consultation orthophonique sans avis du milieu scolaire. Lorsque la demande n'émane que du milieu scolaire, la prise de rendez-vous peut être tardive, l'enfant peut être en difficulté déjà depuis de nombreux mois, voire depuis des années. Il n'est pas rare de se voir adresser des enfants passés dans le secondaire, pour qui les résultats scolaires s'écroulent, alors que la fragilité des acquis est pointée depuis le primaire.

Si les parents ne le formulent pas clairement, ce qui motive bien souvent la consultation, ce sont les difficultés en français. Ils reconnaissent parfois, quand c'est le cas, des difficultés en créole, mais cela semble relever de l'anecdotique. L'orthophoniste est jugé comme le spécialiste du français avant toute chose.

- ***Le temps de l'évaluation :***

Il n'existe pas d'outils d'évaluation orthophonique pour la langue créole. L'évaluation repose alors uniquement sur le français, et pose les problèmes que nous avons préalablement cités : la prise en compte partielle des compétences langagières de l'enfant évalué, l'inadaptation des étalonnages (les normes) qui sont destinés aux monolingues francophones. On peut alors aisément aboutir, lorsque les précautions ne

sont pas prises, à une sur-identification ; par exemple, un enfant réunionnais citant *« lumière »* pour *« ampoule »*, ou encore *« linge »* pour *« tee-shirt »* (items qui sont dans certains tests rejetés, puisque ne relevant pas du « français standard »), peut obtenir un score lexical très bas.

Bien sûr, nous l'avons déjà dit, les chiffres ne se suffisent pas à eux-mêmes : ils sont couplés à une analyse clinique, à une prise en compte du contexte de la demande et du contexte linguistique, et permettent de relativiser les scores obtenus. Mentionnons également que bon nombre d'orthophonistes n'ont pas attendu des outils pour procéder à une évaluation des compétences en créole et pour élaborer leurs propres protocoles d'évaluation. Cette démarche sous-entend néanmoins une connaissance suffisamment précise de la langue créole pour penser des épreuves d'évaluation, les mettre en forme et interpréter les données ainsi récoltées. Or bon nombre d'orthophonistes déclarent n'avoir que des compétences linguistiques très partielles, voire inexistantes, dans cette langue. En outre, détourner ou concevoir des épreuves d'évaluation requiert certes des connaissances linguistiques, mais également des connaissances plus générales sur le bilinguisme, sur les spécificités linguistiques réunionnaises, sur la démarche de l'évaluation... qui sont autant de domaines où peu de professionnels sont formés.

Outre le fait que ne peut être évaluée de façon standardisée (c'est-à-dire, toujours de la même manière, toujours avec les mêmes outils, les mêmes consignes et dans les mêmes conditions) que la seule langue française, il faut aussi convenir que le contenu des épreuves est parfois critiquable, car non adapté au contexte culturel. Certaines situations sont si éloignées des réalités locales qu'on ne peut clairement écarter l'hypothèse du biais culturel. Rondal (2003) explique que le choix des supports est loin d'être anodin : lorsqu'ils sont non adaptés, iconographiquement ou culturellement, l'enfant doit faire appel à son raisonnement et doit se livrer à une série d'inférences afin de décoder de manière adéquate le support proposé, ce qui lui demande indéniablement plus de temps, et fait appel à des ressources cognitives qu'il n'a peut-être pas encore. Le principe évaluatif qui postule qu'on ne peut évaluer qu'une chose à la fois est alors rompu, et en cas d'échec, il est impossible de savoir avec certitude ce qui est en cause. Dans le domaine de l'évaluation du langage oral, citons un exemple (Delamotte et Akinci, 2012) : dans le test *ELO* (*Évaluation du Langage Oral,* Khomsi, 2001), un item de l'épreuve d'évaluation de la compréhension morphosyntaxique présente un jeune garçon dans sa

maison. L'enfant doit désigner l'image où le garçon dit : *« J'aimerais bien aller dehors ! »*. Parmi les quatre images proposées, deux sont clairement hors de propos ; on voit sur une autre image le jeune garçon regarder par la fenêtre la neige qui tombe, et sur l'autre le jeune garçon regarder son jardin à la période estivale. La réponse attendue est cette dernière image ; cependant, à La Réunion, beaucoup d'enfants qui n'ont jamais vu la neige aimeraient bien, eux, aller dehors alors que les flocons envahissent le jardin... et vont alors désigner cet item.

Le problème ne se pose pas uniquement pour l'évaluation des jeunes enfants réunionnais : prenons l'exemple d'un test de mémoire à destination des adultes, le « RL-RI 16 »[19]. Ce test est composé de 16 items, et a pour but d'évaluer la capacité du sujet à encoder une information, à la stocker en mémoire et à la récupérer. Il se décompose en plusieurs phases, durant lesquelles l'évaluateur aide le sujet à apprendre la liste de mots, renforce l'encodage des items en proposant des aides sémantiques, et demande la restitution de la liste. Les items proposés ont été sélectionnés sur la base du « Brulex », liste lexicale qui classe les différents mots de la langue française en fonction de leur fréquence dans la langue. Ils sont donc censés être suffisamment fréquents dans la langue française pour que leur encodage ne soit pas entravé par une méconnaissance des items. Or nous pouvons nous interroger sur la fréquence, à l'île de La Réunion, des mots *« harpe »*, *« groseille »*, ou encore *« céleri »*... Il est donc introduit un biais majeur : celui lié au délai de familiarisation préalable du sujet évalué avec ces mots qui ne font pas partie de son vocabulaire usuel et qui n'ont dans son esprit aucun référent qui permettrait de faciliter son apprentissage. On évalue, en définitive, non pas le fonctionnement des différentes étapes de la mémoire, mais la capacité du sujet à retenir des mots nouveaux, ce qui ne fait pas appel aux mêmes mécanismes. L'évaluation se trouve biaisée. Nous pourrions multiplier les exemples tant ils sont nombreux.

Un moyen simple et évident de contourner ce problème, que tout orthophoniste sensibilisé aux particularités linguistiques des locuteurs réunionnais applique plus ou moins régulièrement, est la non pénalisation des « erreurs » liées fondamentalement aux différences de référents culturels. Mais dans ce cas, voilà ce professionnel confronté à un problème méthodologique : quel est alors le sens de la confrontation des résultats à une

19 RL-RI 16 : Rappel Libre – Rappel Indicé à 16 items.

norme, si on a préalablement tant modifié les données ? Est-on sûr, alors, de ne pas avoir été trop arrangeant avec la réalité, passant alors à côté d'un réel déficit ? Car, en l'occurrence, si on sait qu'il y a différence culturelle, et donc différence linguistique, quelle est la teneur de cette différence ? Par exemple, en tant que Réunionnaise et locutrice créole, nous savons fondamentalement que le mot *« cerisier »* n'est pas usuellement utilisé par les enfants réunionnais. Imaginons un test où serait présenté cet item : nous aurions grande envie de ne pas pénaliser la réponse erronée de l'enfant car nous pensons avoir affaire à une méconnaissance culturelle, qui ne présage en rien d'un trouble langagier. Mais, même si ce mot n'est pas usuellement utilisé, n'est-il néanmoins pas probable qu'on attende d'un enfant âgé de 6 ou 7 ans qu'il le connaisse ? Si un enfant métropolitain vivant en milieu urbain, n'ayant jamais vu un cerisier, répond lui aussi de manière erronée, devrait-on également postuler qu'il y a là différence culturelle et ne pas pénaliser sa méconnaissance de l'item ? Ce qui fait alors cruellement défaut en milieu réunionnais, c'est l'absence de données psycholinguistiques, l'absence de listes de fréquence lexicale, comme il en existe pour le français, qui empêche tout arrangement raisonné et justifié.

- ***L'interprétation des résultats :***

Une fois l'évaluation terminée, il incombe à l'évaluateur de coter les réponses, d'établir des scores, et de les confronter aux normes. Se pose alors le problème, dont nous avons déjà largement discuté, de l'inadéquation des normes de référence à la situation de bilinguisme, et donc, à la situation réunionnaise. Rondal (2003) pointe déjà, sans parler du cas des enfants bilingues, le problème des normes de référence en regard des différences linguistiques régionales :

> « [Les] particularités sont rarement prises en compte dans les indications normatives fournies par les tests. Il est souhaitable de chercher à mettre au point des étalonnages régionaux pour les principaux tests de langage au lieu de procéder comme si tout un chacun devait se conformer à une norme langagière unique (parfois celle de l'île-de-France, mais le plus souvent, nécessité obligeant, celle de la région où la normalisation initiale a été effectuée) » (Rondal, 2003 : 96).

Si les différences sont en général principalement décrites sur les versants de la phonologie et du lexique, Rondal démontre, en exposant les résultats d'une étude menée dans la région liégeoise, que les aspects morphosyntaxiques sont tout autant soumis à la variation régionale, et doivent être pris en compte. Il s'agit, pour lui, non pas d'une simple recommandation mais d'une réelle nécessité.

Comparer ainsi un enfant créolophone à un étalonnage établi dans la région toulousaine peut laisser songeur... Même si la langue évaluée est la même (le français), les différences linguistiques ne peuvent qu'être importantes entre deux régions géographiquement si éloignées. Il est utopique d'imaginer qu'un locuteur, en l'occurrence un jeune enfant, puisse s'exprimer en « français standard », tout monolingue qu'il soit ; un enfant parlant français ne parlera non pas le français des grammaires (d'ailleurs, qui le parle ?), mais une forme régionale du français, ce qui a été amplement décrit, en France comme à La Réunion (Carayol, 1977 ; Carayol, 1984 ; Beniamino, 1997). Nous ne nous situons même pas, à cette étape, dans des considérations liées au bilinguisme et à « l'influence » des structures créoles sur une langue française acquise de manière approximative : nous posons simplement le premier constat qu'actuellement, **un enfant créolophone qui parle le français régional réunionnais est évalué grâce à des supports élaborés selon les normes du « français standard », et est souvent comparé à des moyennes établies dans d'autres régions géographiques, où une autre forme de français régional est parlée**. La problématique de la variation linguistique se pose de façon criante, sans qu'il soit encore clairement abordé la question de la langue créole.

Les orthophonistes exerçant sur l'île ont bien conscience de ce phénomène, et depuis quelques années se lancent dans des travaux de réétalonnage. Le réétalonnage consiste à établir, pour un test donné, de nouvelles normes de références. Dans le cas de La Réunion, il s'agit donc de choisir comme population d'étalonnage des enfants réunionnais. Sur le plan méthodologique, il convient alors d'appliquer à l'identique la méthodologie du test d'origine que l'on souhaite réétalonner (même nombre d'enfants, mêmes âges, mêmes milieux socio-culturels, même sexe-ratio...), généralement décrite dans l'ouvrage méthodologique qui accompagne le test, afin d'obtenir des moyennes régionales, auxquelles on pourrait par la suite légitimement comparer un enfant issu de cette région. Le respect de la méthodologie de l'étalonnage initial est crucial, car il permet d'éviter le biais de normes devenues trop souples, basées sur des critères

différents de celui de l'étalonnage initial, et par conséquent non comparables aux normes de celui-ci. Citons une recherche récemment achevée (Mercier et *ELO* – SORR, 2012), portant sur le réétalonnage d'un test très couramment utilisé, l'*Évaluation du Langage Oral* (*ELO*), créé par Khomsi en 2001. Une équipe de douze orthophonistes, réunies sous l'appellation ERU 25[20], est à l'origine de ce projet. Ayant constaté au cours de leur pratique la fréquence de certaines productions langagières chez les enfants réunionnais (par exemple, la fréquence de la réponse *« parasol »* pour l'item *« parapluie »*), productions qui ne doivent pas être acceptées selon les consignes du manuel du test orthophonique, ces orthophonistes ont mis en évidence l'inadéquation des tests langagiers étalonnés selon des critères métropolitains, et trop souvent en décalage avec la réalité culturelle et linguistique des milieux créolophones (Caluraud, 2009). Ils ont donc souhaité adapter le test *ELO* à la situation réunionnaise. Pour ce faire, il a fallu, dans un premier temps, objectiver un réel écart entre les notes obtenues par les enfants réunionnais et celles obtenues par les enfants métropolitains. Dans l'éventualité où cet écart serait retrouvé, et jugé suffisamment conséquent, un nouvel étalonnage serait proposé (des normes locales), et l'on pourrait également réfléchir à adapter le test (ajouter ou supprimer des items, traduire, modifier les critères de notation...).

Pour répondre à la première question relative à l'écart des notes entre enfants métropolitains et enfants réunionnais, l'équipe ERU 25 a reproduit la démarche d'étalonnage du test initial et appliqué les critères méthodologiques décrits par le concepteur de l'*ELO*. Ainsi, conformément à la conception du test original, des réponses comme *« parasol »* ont été ici encore refusées. Ce fait peut surprendre certains lecteurs, qui pourraient alors se demander l'intérêt d'une telle démarche si les particularités linguistiques continuent à être rejetées ; si, effectivement, cette démarche semble au premier abord ne pas prendre en compte les particularités, les normes établies tiennent compte du phénomène. Autrement dit, si sur 100 enfants, par exemple, 60 répondent « parasol », la *moyenne* des réponses tient compte de ce phénomène. Ainsi, selon l'étalonnage réunionnais, un enfant produisant *« parasol »* au lieu de *« parapluie »* ne sera pas pénalisé, car la moyenne révèle que la réponse *« parapluie »* est produite par une

20 Équipe de Recherche de l'Unadréo ; l'Unadréo (Union Nationale pour le Développement de la Recherche et de l'Évaluation en Orthophonie), soutient financièrement les projets de recherche en orthophonie.

minorité d'enfants. Sa note ne sera alors pas abaissée comme elle peut l'être selon l'étalonnage métropolitain, car ses résultats sont comparés à ceux d'enfants qui produisent le même type d'énoncés.

Dans le cadre du projet de l'ERU 25, 441 enfants réunionnais ont été évalués par 40 testeurs orthophonistes, entre septembre et décembre 2008 (le test originel a quant à lui été étalonné entre septembre et décembre 2000). Les données ont ensuite été regroupées et ont fait l'objet d'analyses statistiques, aboutissant à un étalonnage local, aujourd'hui diffusé par l'ERU 25. Le projet d'adaptation du test *ELO* n'a quant à lui pas été réalisé.

Un autre projet de réétalonnage (Pichori, 2013) a également été récemment mené. Ce réétalonnage a porté sur certaines épreuves de la batterie *EVALO 2-6* (Coquet *et al.*, 2009), test lui aussi fréquemment utilisé par les orthophonistes de La Réunion. Ont été réétalonnées les épreuves suivantes :

- « Test phonétique » ;
- « Dénomination » (lexique) ;
- « Répétition de logatomes » (non-mots) ;
- « Désignation à partir d'un mot » (lexique) ;
- « Programmation morphosyntaxique » (expression syntaxique) ;
- « Compréhension morphosyntaxique » (compréhension syntaxique).

Les résultats obtenus vont dans le sens du réétalonnage de l'*ELO* (Mercier et *ELO*–SORR, 2012) : il est constaté des différences significatives entre les sujets réunionnais et les sujets métropolitains dans la plupart des épreuves et des tranches d'âge. Les enfants réunionnais obtiennent de moins bons scores, exception faite de la composante phonologique, où les résultats sont globalement identiques chez les sujets réunionnais et chez les sujets métropolitains. Par ailleurs, il a été également mis en évidence que les profils linguistiques des sujets réunionnais sont relativement similaires à ceux des sujets métropolitains en rééducation (Pichori, 2013). Les enfants métropolitains suivis en rééducation obtiennent même de meilleures performances que les sujets réunionnais pour la composante morphosyntaxique... Ainsi,

> « l'utilisation d'un étalonnage non spécifique (dans notre cas, l'étalonnage métropolitain), implique les phénomènes de **sur-identification de sujets ayant des scores pathologiques**, comme le suggéraient Bedore et Peña » (Pichori, 2013 : 83).

Des recherches sont également menées dans d'autres situations créoles, et posent globalement les mêmes constats de l'inadaptation des normes (Royer-Pillone, 2012, étude menée à l'île de Saint-Martin ; Tardel, 2012, étude menée auprès d'adultes aphasiques de Guadeloupe). À notre connaissance cependant il n'y a pas, pour le moment, de projets de réétalonnage en cours dans les autres aires créolophones.

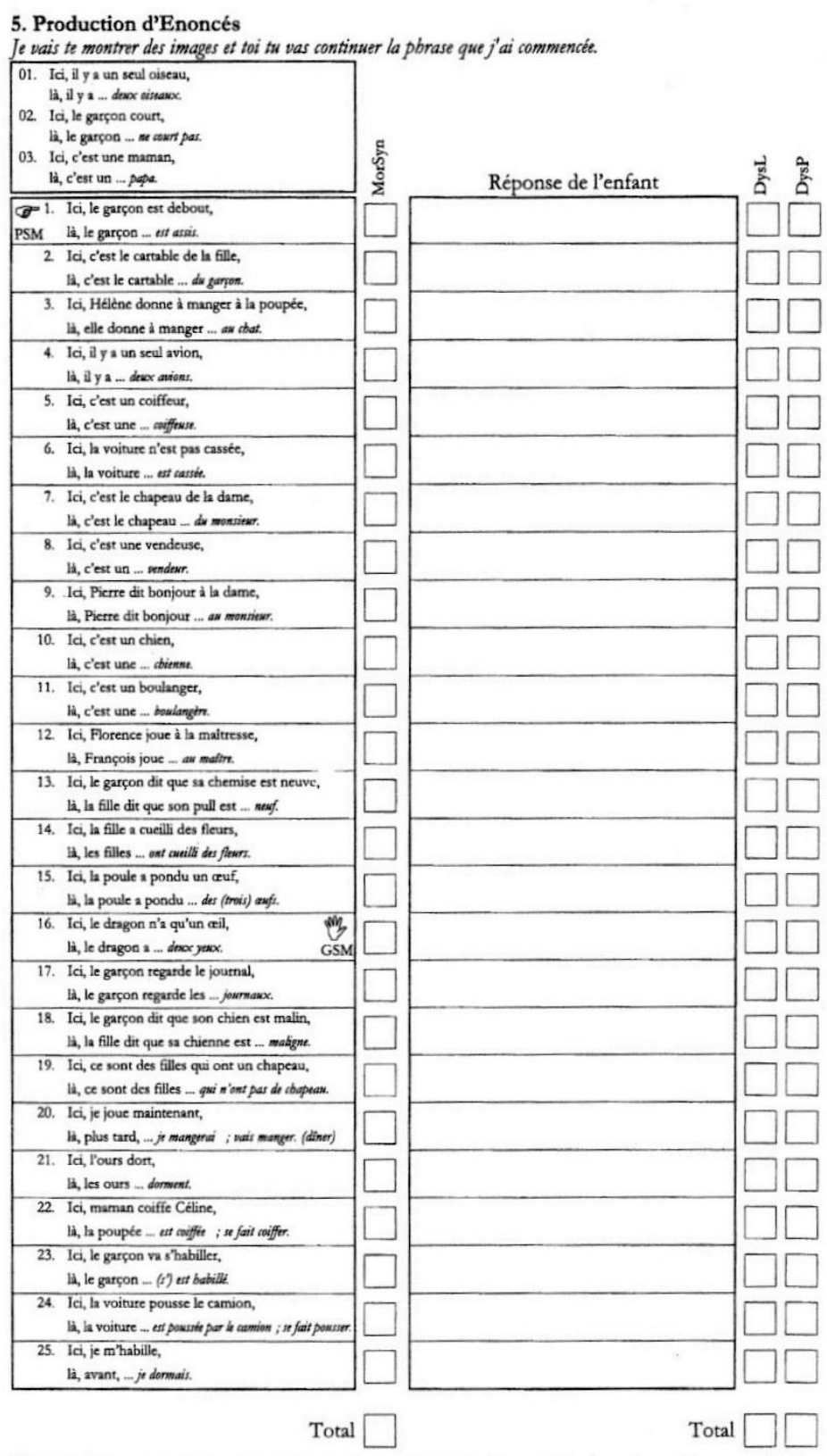
Nous ne pouvons que saluer ces initiatives, qui apportent, par le biais d'établissement de normes locales, une réponse concrète et pertinente au problème de la norme sur le territoire réunionnais. Mais la situation de bilinguisme, et la nature des productions linguistiques qui en découlent, « maillées », continuellement métissées, n'étant par conséquent ni tout à fait créoles, ni tout à fait françaises, posent un problème de fond.

En effet, comme le souligne Rondal (2003), il ne suffit pas d'avoir des normes pour faire d'un outil un outil pertinent, fiable, et surtout discriminatoire. Sa conception se doit d'être clairement pensée : choix et pertinence du cadre théorique, choix des items, choix de la longueur et de la complexité des épreuves. Tout doit être fait pour que l'outil permette au plus près l'évaluation de l'aspect que l'on souhaite évaluer, et l'outil orthophonique doit avoir une visée bien particulière : celle de permettre la mise en évidence d'un trouble langagier. Il doit répondre au critère de sensibilité : il doit avoir un fort pouvoir discriminatif, autrement dit doit pouvoir permettre d'une part la détection des troubles, et d'autre part la différenciation fine des sujets. Prenons deux exemples : le premier concerne une classe de dix élèves. La moyenne générale de cette classe est de 5,3. Le meilleur élève de la classe a une moyenne de 6,5. En l'occurrence, lorsqu'on le compare au reste de sa classe, il est effectivement au-dessus de la moyenne. Ce qui ne fait pas de lui un élève « performant », ses notes restant en dessous de ce qu'on attend généralement d'un « bon » élève. On ne peut donc uniquement se fier à son classement par rapport au groupe classe : on sait pertinemment qu'au sein d'une autre classe, il ferait potentiellement partie des élèves les plus en difficulté. Prenons l'exemple inverse : un

élève ayant une moyenne de 15,5 se retrouve en dessous de la moyenne de sa classe, qui est de 17,6. Il est peut-être même en difficulté par rapport au niveau général des autres enfants de sa classe, qui ont des performances plus élevées que les siennes. Objectivement cependant, il ne peut être qualifié de « mauvais » élève, ou d'élève en situation de difficulté scolaire. Placé dans une autre classe à la moyenne plus basse, il se retrouverait parmi les meilleurs élèves.

C'est un problème de même nature qui se pose lorsque le contenu du test biaise les normes de référence : si la difficulté du test est en trop grand décalage avec les performances langagières, tous les enfants de l'échantillon d'étalonnage seront en difficulté, la norme sera alors très basse. Il suffira donc de peu de choses pour qu'un enfant soit dans la norme, voire au-dessus de la norme. Ce qui ne reflétera pas forcément, alors, ses compétences réelles et ses possibles vraies difficultés. Il y a risque de sous-identification (Mercier et *ELO* – SORR, 2012). Précisons, de plus, sur un plan qualitatif, la difficulté d'interprétation des résultats : comment analyser les difficultés lorsque toute l'épreuve a posé problème ? Comment juger ce qui a été très difficile et ce qui l'a moins été ? Si l'épreuve est au contraire trop simple, tous les enfants de l'échantillon d'étalonnage la réussiront ; on dit alors que l'épreuve « sature ». Une seule erreur peut dans ce cas suffire à qualifier le résultat de pathologique. Mais faire une seule erreur peut être dû à une variable parasite : lassitude, inattention... De plus, si un enfant présentant un trouble sévère du langage, étant très en difficulté sur le plan de la communication, peut être détecté grâce à cette épreuve, très facile pour des enfants sans troubles mais difficile pour lui, un enfant présentant un retard ou un trouble bien compensé pourra réussir le test entièrement.

Ces problèmes de sensibilité se rencontrent dans les réétalonnages de l'*ELO* et de l'*EVALO 2-6* : dans l'*ELO*, l'épreuve de production d'énoncés, qui consiste en un complètement d'énoncés préalablement amorcés par l'évaluateur, a mis en échec une bonne partie des enfants réunionnais. Par conséquent, la norme est très basse. Il suffit alors de réussir quelques items pour que le score soit considéré dans la norme. Nous reproduisons ci-après le contenu de cette épreuve :



5. Production d'Enoncés

Je vais te montrer des images et toi tu vas continuer la phrase que j'ai commencée.

	MorSyn	Réponse de l'enfant	DysL	DysP
01. Ici, il y a un seul oiseau, là, il y a ... *deux oiseaux.*				
02. Ici, le garçon court, là, le garçon ... *ne court pas.*				
03. Ici, c'est une maman, là, c'est un ... *papa.*				
1. Ici, le garçon est debout, PSM là, le garçon ... *est assis.*				
2. Ici, c'est le cartable de la fille, là, c'est le cartable ... *du garçon.*				
3. Ici, Hélène donne à manger à la poupée, là, elle donne à manger ... *au chat.*				
4. Ici, il y a un seul avion, là, il y a ... *deux avions.*				
5. Ici, c'est un coiffeur, là, c'est une ... *coiffeuse.*				
6. Ici, la voiture n'est pas cassée, là, la voiture ... *est cassée.*				
7. Ici, c'est le chapeau de la dame, là, c'est le chapeau ... *du monsieur.*				
8. Ici, c'est une vendeuse, là, c'est un ... *vendeur.*				
9. Ici, Pierre dit bonjour à la dame, là, Pierre dit bonjour ... *au monsieur.*				
10. Ici, c'est un chien, là, c'est une ... *chienne.*				
11. Ici, c'est un boulanger, là, c'est une ... *boulangère.*				
12. Ici, Florence joue à la maîtresse, là, François joue ... *au maître.*				
13. Ici, le garçon dit que sa chemise est neuve, là, la fille dit que son pull est ... *neuf.*				
14. Ici, la fille a cueilli des fleurs, là, les filles ... *ont cueilli des fleurs.*				
15. Ici, la poule a pondu un œuf, là, la poule a pondu ... *des (trois) œufs.*				
16. Ici, le dragon n'a qu'un œil, là, le dragon a ... *deux yeux.* GSM				
17. Ici, le garçon regarde le journal, là, le garçon regarde les ... *journaux.*				
18. Ici, le garçon dit que son chien est malin, là, la fille dit que sa chienne est ... *maligne.*				
19. Ici, ce sont des filles qui ont un chapeau, là, ce sont des filles ... *qui n'ont pas de chapeau.*				
20. Ici, je joue maintenant, là, plus tard, ... *je mangerai ; vais manger. (dîner)*				
21. Ici, l'ours dort, là, les ours ... *dorment.*				
22. Ici, maman coiffe Céline, là, la poupée ... *est coiffée ; se fait coiffer.*				
23. Ici, le garçon va s'habiller, là, le garçon ... *(s') est habillé.*				
24. Ici, la voiture pousse le camion, là, la voiture ... *est poussée par le camion ; se fait pousser.*				
25. Ici, je m'habille, là, avant, ... *je dormais.*				
	Total			Total

Figure 5. Épreuve « Production d'Énoncés » de l'ELO (Khomsi, 2001)

Les scores moyens à cette épreuve sont respectivement : 9 pour un niveau CP, 14,5 pour un niveau CE1, 16,3 pour un niveau CE2, 18,5 pour un niveau CM1 et 19,7 pour un niveau CM2. Prenant en compte la notion de seuil de pathologie[21], un enfant de CP qui ne réussit aucun item de cette épreuve n'est pas considéré comme ayant un résultat pathologique (un score de 0/25 le place à -1,5 Déviation Standard, soit un résultat très faible mais restant au-dessus du seuil de pathologie). Malgré son échec à tous les items de l'épreuve, on ne peut donc poser un diagnostic de trouble. On ne peut d'ailleurs interpréter ses scores : tout étant échoué, il demeure impossible de hiérarchiser les difficultés de l'enfant (quelles sont les structures morphosyntaxiques qui posent le plus de problème, celles qui sont en cours d'acquisition ?). L'épreuve perd donc son efficacité et ne permet ni finesse diagnostique ni finesse d'analyse.

En ce qui concerne l'*EVALO 2-6*, Pichori (2013) remarque le même phénomène : à l'épreuve de compréhension morphosyntaxique (épreuve considérée comme simple par les concepteurs du test), si un sujet ne produit que la moitié des réponses attendues, son score reste au-dessus du seuil de pathologie. Pour l'épreuve de programmation morphosyntaxique (évaluation de l'expression), un sujet qui obtient un score de 3/14 voit ses performances qualifiées de faibles mais de non pathologiques.

Actuellement, la passation des épreuves morphosyntaxiques proposées dans les différents outils, malgré l'utilisation de normes locales, ne peut donc suffire à diagnostiquer un trouble d'ordre morphosyntaxique (Mercier et *ELO* – SORR, 2012). Le réétalonnage, s'il apparaît pertinent, n'a plus de sens lorsque le contenu du test n'est pas en adéquation avec le terrain évalué. Mentionnons par ailleurs que la perte de sens est un argument souvent avancé par les professionnels réfractaires aux réétalonnages : un test est un tout cohérent, basé sur un cadre théorique qui correspond à la situation linguistique que l'on veut évaluer. Lorsque l'on procède à un réétalonnage, on estime que le test ne correspond plus à la réalité : mais changer les normes statistiques n'atténue pas l'impression d'inadéquation à la situation. Le test entier doit être revu et repensé, car les normes d'un test ne sont valides que si le contenu du test l'est.

21 Rappelons la notion de seuil de pathologie : on postule qu'un résultat en dessous de la norme (ou moyenne) n'entre dans le champ de pathologie que passé un certain écart à la moyenne. Le seuil de pathologie adopté par les orthophonistes varie de -1,65 DS (déviation standard par rapport à la norme) à -2 DS.

- ***Les hypothèses diagnostiques :***

Cette étape peut également, en contexte réunionnais, présenter différents obstacles qui peuvent mener à des erreurs de diagnostic. Nous en développons les principaux. Le premier obstacle tient en une hypothèse diagnostique basée sur les scores en dépit du contexte : un enfant créolophone, évalué en français uniquement, comparé à un étalonnage monolingue et métropolitain, obtiendra des scores très bas. Nous avions mis en évidence ce fait lors de nos recherches antérieures (Noël, 2011) : plus un enfant est créolophone (c'est-à-dire, a pour langue dominante le créole, est peu soumis à des contextes d'exposition au français si ce n'est à l'école et par le biais de la télévision), plus ses scores en français seront bas. Réalité qui n'étonne pas les linguistes spécialisés dans la recherche sur le bilinguisme : les performances sont nécessairement moins bonnes dans la langue mineure d'un enfant bilingue. De là donc à poser un diagnostic de retard de langage chez un enfant créolophone, sur la base de ses performances langagières en français, il peut n'y avoir qu'un pas pour des professionnels non avertis.

Le deuxième obstacle tient en la nature des tableaux cliniques concernant les troubles du langage oral. Si l'évaluateur se garde de tout diagnostic à la seule vue des scores, averti de leur inadéquation en milieu créolophone, et préfère s'en référer à ses modèles théoriques, le risque est grand pour qu'il en arrive néanmoins à un diagnostic similaire. Prenons le cas du tableau clinique du retard de langage[22] : on estime qu'il se caractérise par la « simplification », due au retard des acquisitions. Les connaissances lexicales sont jugées insuffisantes au regard de l'âge de l'enfant, la syntaxe est maladroite et évoque le langage des très jeunes enfants (s'apparenterait au langage des enfants de 2 ans ; Parisse et Maillart, 2004), et le système phonologique peut parfois présenter lui aussi une certaine immaturité.

Concrètement, quelles sont les difficultés de langage que présentent les enfants avec retard de langage ? Liégeois-Chauvel *et al.* (2006) nous donnent à lire une description assez détaillée. Ainsi, ils notent que le lexique est plutôt pauvre et peu précis : on observe par exemple une surgénéralisation de l'emploi de mots de catégories (*« garçon »* peut être employé pour parler à la fois de l'enfant, du monsieur, ou encore du

22 Nous renvoyons au tableau 2, p. 41, pour une présentation détaillée des pathologies du langage oral.

vieillard). Cette insuffisance du lexique est directement mise en lien avec le développement de la syntaxe, car l'on sait que pour entrer dans la morphosyntaxe, le lexique doit être suffisamment riche. La classe des verbes, notamment, est plutôt réduite et l'enfant n'a recours qu'à des verbes très généraux, comme *« faire »* ou *« aller »*. Concernant la syntaxe, on note alors d'une part une faible connaissance des catégories syntaxiques du système nominal (les déterminants, les prépositions) et de l'autre une faible connaissance des catégories du système verbal (pronoms, copules, auxiliaires, formes fléchies). Ainsi, on peut observer :

- une omission des « mots outils » (déterminants, prépositions, adjectifs...) : *« le garçon fait la musique »* ;
- une difficulté à acquérir la flexion en genre et en nombre : *« *les animals », « *la fille est grand » ;*
- une utilisation d'infinitifs au lieu de formes fléchies : *« *les enfants boire » ;*
- une surgénéralisation du suffixe -é du participe passé : *« *il a répondé » ;*
- une application inappropriée des règles linguistiques : *« *il a couri » ;*
- une difficulté à acquérir le système de la conjugaison, ou encore la subordination d'énoncés : *« *les garçons prend la voiture » ;*
- des formulations maladroites des formes négatives ou interrogatives : *« *quoi tu fais ? », « *quand tu vas aller ? », « *il faut que tu cours pas » ;*
- des difficultés à acquérir les pronoms ou la voie passive.

Le problème que pose ce tableau clinique, qui décrit une pathologie, est que l'on retrouvera chez un enfant créolophone le même type de productions, qui ne sont alors pas des signes de pathologie, mais des productions tâtonnantes en français, du fait de l'acquisition dans le contexte spécifiquement réunionnais de cette langues. Nous avons déjà souligné que l'enfant, bien souvent, est peu guidé dans son apprentissage du français : il découvre par lui-même, par une démarche essais / erreurs, que ce qu'il produisait en créole n'est pas ce qu'on attend de lui en français, et que certaines structures linguistiques sont fondamentalement différentes. Ses productions sont alors bien souvent simplifiées, hésitantes, empreintes de formes mixtes. Le genre, notamment, lui pose cruellement problème : il lui faudra du temps avant de mémoriser que *« in kaz »* se dit en français *« une maison »*, et *« la sab », « le sable »*... Il lui faudra tant de temps qu'à l'âge de

7 ans, on peut difficilement attendre de lui des productions de français syntaxiquement irréprochables. On pourra nous objecter que dans le cadre d'une évaluation langagière, la langue évaluée étant le français, la structure grammaticale du créole n'est pas censée avoir une influence. Or affirmer cela, c'est partir des postulats suivants :

- les enfants réunionnais sont capables de distinguer le français et le créole, et d'effectuer spontanément une analyse métalinguistique, qui est en réalité bien complexe sans avoir appris comment la faire ;
- les pratiques linguistiques réunionnaises se caractérisent par un usage cloisonné des langues, et les enfants sont alors capables de répondre dans une seule langue sans faire intervenir l'autre.

Penser cela, c'est avoir en tête une image bien idéalisée de l'individu bilingue, celle de l'individu qui a une « maîtrise » parfaite de ses deux langues très précocement, peut les mobiliser isolément et ne mélange jamais. C'est loin d'être le cas, ni dans le contexte réunionnais, ni ailleurs.

Si l'on comprend bien que l'enfant réunionnais produit des énoncés approximatifs en français, puisqu'il s'agit d'une langue qu'il ne connaît pas encore suffisamment, pourquoi un enfant réunionnais produit-il des formes qui s'apparentent en tout point aux productions attendues dans le cadre d'un retard de langage ? Lorsque l'enfant bilingue cherche à s'exprimer dans la langue qu'il parle le moins bien, il s'appuie spontanément (et il s'agit là d'une stratégie tout à fait astucieuse) sur ses compétences linguistiques dans la langue qu'il connaît le mieux. L'enfant réunionnais va donc s'appuyer sur le créole, s'il s'agit de la langue qu'il parle le mieux, pour s'exprimer en français... Et certaines structures syntaxiques du créole réunionnais ressemblent fortement à certaines structures du « langage enfantin ». Prenons quelques exemples :

(1) *Le garson i dor*
ʻle garçon dort'

(2) *I di pa sa !*
ʻon ne dit pas ça'

Le [i] dans le discours des jeunes enfants est très souvent considéré comme une reprise pronominale, et peut évoquer une forme de langage immature. Il s'atteste aussi en français parlé, et s'utilise dans les structures dites emphatiques. En créole réunionnais, le [i], bien qu'il provienne très certainement de la structure emphatique, n'a pas le même rôle : il s'agit en effet d'un marqueur pré-verbal, indiquant le début du prédicat[23]. Dans l'exemple (1), si [i] peut être effacé sans que cela n'affecte l'acceptabilité de la phrase et son sens, dans (2), son omission transforme l'énoncé. [i] n'est pas non plus, dans (2), l'équivalent d'un pronom : on ne peut pas lui substituer un autre pronom (**Banna di pa sa*). Cet exemple montre bien que certaines formes syntaxiques créoles, si elles ressemblent à certaines formes syntaxiques françaises, et tout particulièrement à certaines formes syntaxiques que peuvent produire de jeunes enfants, ne sont pas interprétables de la même manière.

D'où provient cette ressemblance entre le créole et le langage enfantin, tel qu'il est généralement décrit ? Pour Chaudenson (1978), l'explication tient à la manière dont le créole s'est formé. Les esclaves ont acquis le français de façon imparfaite, dans une optique de communication sommaire avec leurs maîtres, et leur acquisition du français s'apparente à une situation d'acquisition L2[24]. Or on sait que les individus en situation d'acquisition L2 procèdent de la même manière que les jeunes enfants lorsqu'ils acquièrent le langage : ils simplifient, généralisent, évitent l'utilisation des formes les plus complexes de la langue (mais toutefois, est-on sûr que le langage des jeunes enfants n'est que simplification et évitement ?). Toute langue contient des « zones de fragilité » : certaines structures ou certaines catégories syntaxiques sont hautement complexes à la fois pour les jeunes enfants, les locuteurs L2 français, les individus porteurs d'un trouble langagier, mais sont également évitées dans les formes populaires de la langue, où la tendance est à l'économie. Ces structurations, en principe temporaires en situation d'acquisition langagière, se sont stabilisées dans les créoles et sont entrées dans sa grammaire. Nous sommes donc face à un double problème lors du diagnostic :

23 Nous aborderons de manière plus détaillée dans la section dédiée aux normes linguistiques (section 3.5.2.4. de la quatrième partie, p. 391) l'usage de la particule [i] en créole.

24 Nous reviendrons plus longuement sur la genèse du créole réunionnais dans la section 1.2. de la deuxième partie (p. 117).

- nous ne pouvons nous appuyer sur les normes de nos tests, qui sont inadaptées ;
- nous ne pouvons pas non plus nous appuyer sur nos modèles théoriques (par exemple, la sémiologie des troubles langagiers), car ils sont en contradiction avec la normalité des pratiques linguistiques réunionnaises.

Un enfant dominant en créole, qui parle peu le français, s'appuiera très certainement sur la langue qu'il connaît le mieux, le créole ; ses productions ne pourront être que fortement ressemblantes aux productions des enfants avec retard langagier puisque le créole présente de fortes similitudes structurelles avec le langage enfantin, par conséquent avec le tableau du retard langagier.

Enfin, abordons un troisième obstacle lors de la démarche diagnostique, qui est en lien avec les spécificités sociolinguistiques du contexte réunionnais. Celles-ci peuvent tant et si bien compliquer la tâche des orthophonistes que le diagnostic posé peut ne pas être celui qui aurait dû l'être... Pour illustrer ceci, nous développerons l'exemple d'une consultation très particulière que nous avons été amenée à réaliser il y a quelque temps.

Mathieu (nom d'emprunt) nous est adressé par un collègue qui le suit depuis plusieurs années déjà. La rééducation et les différents partenaires (enfant, famille et thérapeute) sont à bout de souffle : il y a bien *quelque chose,* mais trop de non-dits, trop de mystères, et le problème reste insolvable. Le suivi orthophonique de Mathieu, qui est aujourd'hui en CM1, commence lorsqu'il a 2 ans : il ne parle alors pas du tout, ni en français, ni en créole. Sa mère s'inquiète rapidement, et sur les conseils de son entourage, elle consulte un orthophoniste. Mathieu commence à parler, très peu, mais il parle, vers 3 ans, après son entrée en petite section de maternelle. Le suivi se poursuit car le langage n'est pas assez construit.

Durant une grande partie de sa scolarisation, la prise en charge porte sur le langage oral : les progrès sont lents mais sont présents, même si Mathieu reste, la plupart du temps, silencieux. Sa mère évoque un trait de caractère, une grande timidité ; Mathieu parle peu aux adultes, et surtout peu aux femmes. La prise en charge orthophonique se poursuit, Mathieu est accompagné dans son apprentissage de la lecture et de l'écriture. Sans grande surprise, ce n'est pas chose aisée pour lui. Il redouble son CE1, ce qui lui est bénéfique car c'est lors de son deuxième CE1 qu'il entre véritablement dans la lecture. Le

dernier bilan orthophonique réalisé donne des résultats mitigés : très peu de scores sont pathologiques, même si le profil général met encore en évidence des faiblesses sur le plan du langage écrit. On voit apparaître des difficultés importantes sur le versant orthographique : Mathieu se trompe beaucoup dans les accords, certains mots courants sont mal orthographiés, il y a ici et là des erreurs d'individuation des mots. Ce qui est plus préoccupant, ce sont les scores en langage oral, qui demeurent en dessous du seuil de pathologie pour le versant morphosyntaxique, et ce malgré la rééducation orthophonique. Le thérapeute s'interroge : Mathieu aurait-il un trouble sévère du langage oral, une dysphasie ? Suffisamment sensibilisé à la question du bilinguisme, il se demande alors ce qu'il en est de ses compétences en créole. Si tout va bien en créole, comme semble dire la mère, alors il n'y aurait pas de trouble du langage. Faudrait-il arrêter la rééducation, conseiller du soutien scolaire ? Serait-ce suffisant ? Et se pose plus fortement la question de la personnalité de Mathieu : pourquoi ce silence en séance, ce mutisme à l'école ? Pourquoi semble-t-il si mal-à-l'aise dans sa relation avec l'autre, le contact visuel semblant parfois même le perturber ?

Nous recevons donc Mathieu et sa mère pour un bilan de créole. La question est la suivante : Mathieu est-il porteur d'un trouble langagier, dans ce cas présentant des difficultés langagières en créole, ou s'agit-il d'un enfant créolophone ayant eu des difficultés plus importantes que d'autres à apprendre le français ? Dans ce cas, son problème relève-t-il encore de l'orthophonie ? L'entretien avec la mère, en présence de Mathieu, nous apprend qu'il n'a aucune difficulté en créole. Sa mère juge ses performances excellentes. Le problème ne concerne que le français. Le créole est la langue exclusive de la famille, de l'entourage proche, des amis de Mathieu. Sa mère ne se rappelle même pas l'avoir entendu parler français, ne serait-ce qu'une fois. Le français est uniquement utilisé à l'école, en orthophonie ; la mère *« s'en sert »* quand elle doit parler à des médecins, aux enseignants, aux orthophonistes qui ne sont pas *« comme nous »*, c'est-à-dire qui ne sont pas créolophones. Elle regrette que l'orthophoniste de Mathieu ne parle pas créole, et même, ne le comprend que difficilement ; forcément, ça le bloque, il n'a pas envie de parler, de raconter des choses, forcément il va mal dire car ce sera en français, et il n'a pas envie de se mettre dans des situations où il dit mal. Les usages linguistiques sont bien cloisonnés : le créole est la langue entre Créoles, le français la langue pour « les autres », ceux qui ne le parlent pas. C'est aussi la langue du milieu du travail, de l'école,

la langue qui sert à écrire. Aucune survalorisation du français ne se dégage du discours de cette mère : on en a besoin pour certaines choses, on l'utilise même si on ne le parle pas très bien (elle se cite, alors que son français nous apparaît très correct), le créole est la langue du reste. Aucun jugement dévalorisant n'est émis sur le créole non plus. Nous sentons poindre par contre dans son discours quelques traces, discrètes, de fatalisme : on lui a bien dit de parler plus français et moins créole à Mathieu pour l'aider (nous ne commenterons pas ce conseil affligeant si fréquemment entendu encore), mais elle n'y est pas arrivée. Elle voit bien que c'est plus difficile pour lui car il parle créole tout le temps. Mais le créole est pour eux si naturel... Et le français semble alors paraître, dans la bouche de cette mère, si inaccessible...

Mathieu ne dit rien. Lorsque sa mère sort, il dit ne pas avoir grand-chose à rajouter. Si ce n'est que oui, il n'aime pas vraiment parler. *« Est-ce qu'il aime plus parler en créole alors ? »* Il ne sait pas. Est-ce qu'il a envie de parler ? Oui, dit-il avec effort : *« je aimerais bien parler français »*. Pour écrire, surtout. Nous commençons alors notre évaluation. Mathieu nous regarde à peine, détourne le regard, fixe un point par la fenêtre. Est-ce qu'il aimerait être ailleurs que dans le bureau d'une orthophoniste, encore ? La suite nous pousse à penser le contraire. Il faut à Mathieu un long moment avant qu'il n'abandonne définitivement le français ; ses premières productions langagières sont empreintes d'automatismes scolaires, mixtes, avec des changements brutaux de codes. Nous pensons qu'il y a vraisemblablement des difficultés en créole également. Puis les choses semblent se débloquer : Mathieu choisit de lire un livre en créole (*« Amoin mi gingn lir an kréol ! »* [moi, je sais lire en créole !]), y prend vraisemblablement du plaisir, sans le manifester très clairement. Il est presque difficile de l'arrêter. *« Est-ce qu'il a compris ce qu'il a lu ? »* Car lire en créole, cela reste difficile quand on n'en a pas l'habitude. *« Oui, moin la bien konpri »* [oui, j'ai bien compris]. Il entreprend alors de nous raconter l'histoire. Il aimerait bien lire jusqu'au bout, d'ailleurs. Nous changeons d'activité, et nous écoutons un conte créole, *« in zistoir Lièv »* [une histoire de Lièvre[25]]. Il écoute attentivement, trouve tout cela plutôt facile. Il nous raconte sans difficulté aucune ce qu'il

25 *Lièv* est un personnage retrouvé fréquemment dans les contes créoles. Jeune homme vif et rusé, Lièv se retrouve souvent dans des situations complexes et dangereuses... Mais il parvient toujours à se tirer d'affaire.

a retenu de l'histoire, devine sans peine la chute. *« Tu es trop fort ! Jamais personne n'a deviné comment l'histoire finit ! »*. Le voilà ragaillardi.

Nous finissons par des épreuves de français. Nous nous attendons alors à des productions plus altérées, au vu de ses difficultés en début de bilan, et de ce qu'il a pu nous dire avec grand-peine. Nous lui expliquons qu'on est justement là pour ça : *« pas de soucis »* si c'est trop difficile, il n'a qu'à dire ce qu'il pense être juste, nous comprendrons de toute manière. *« Pas de soucis »* s'il préfère dire en créole, mais nous préférons du français, parce que nous voulons voir à quel point c'est difficile pour lui, pour savoir comment l'aider. À notre étonnement, peu de productions sont erronées. Mathieu réussit « haut la main », si ce n'est une perte de moyens à un certain moment, face à une question qui semble l'avoir déstabilisé. Les résultats sont au-dessus de la norme. Mathieu lui-même semble avoir du mal à y croire : *« Mais pourquoi tu viens en orthophonie alors ? Tu fais semblant d'avoir du mal, c'est ça ? »*. Il ne sait pas. *« Peut-être que parfois c'est dur parce qu'il est stressé et veut trop bien faire ? »* Il ne sait pas non plus.

Que doit-on conclure du cas de Mathieu ? Vraisemblablement, si le diagnostic de retard de langage était justifié (Mathieu ne parlait pas à 2 ans), il n'entre plus aujourd'hui dans cette catégorie. Reste ce surprenant écart entre les résultats en français au dernier bilan et ceux obtenus ici. Une hypothèse peut être à juste titre avancée : nous avons délibérément choisi le test *ELO* (*Évaluation du Langage Oral*, Khomsi, 2001), du fait de son étalonnage local, et parce que Mathieu avait récemment passé d'autres épreuves que nous ne voulions pas lui proposer à nouveau. Il est fort probable que Mathieu, du fait de son passé orthophonique qui se chiffre en plusieurs années, ait passé ce test un nombre incalculable de fois et le connaisse désormais à la perfection. Pourtant, pour l'avoir utilisé fréquemment avec des enfants du même âge que Mathieu, présentant de sévères troubles du langage oral et eux aussi suivis depuis de nombreuses années (et rodés aux évaluations orthophoniques), nous avions maintes fois constaté qu'il reste d'un niveau suffisamment complexe pour mettre en échec des enfants porteurs d'un trouble. En regroupant nos différentes observations, nous avons pointé les faits suivants :

- Mathieu n'est pas un enfant à l'aise dans sa communication, même avec un locuteur créole. Il n'est ni courant, ni anodin de constater une telle gêne à son âge au niveau relationnel ;

- Mathieu n'est vraisemblablement, au vu de notre rapide dépistage de ses compétences langagières, ni en difficulté en créole, ni véritablement en difficulté en français. Ses bonnes performances langagières l'ont véritablement surpris : il ne s'y attendait visiblement pas ;
- La mère de Mathieu perçoit le français comme une langue utilitaire pour « l'extérieur », une langue qui n'est pas sa langue, car elle pense ne pas bien la parler et ne la parle pas naturellement. Elle semble presque la percevoir comme une langue inaccessible pour elle. Comment se place Mathieu dans tout ça ? Quelle est sa vision du français ? Comment vit-il sa scolarité, son rapport au monde, alors qu'il est suivi en orthophonie depuis si longtemps pour apprendre à parler une langue qui semble être presque « contre-nature(lle) » pour sa famille ? Nous ne le savons pas, car ce questionnement sur son ressenti l'a déstabilisé, et il n'a su que répondre.

Le problème semble alors être ailleurs : Mathieu donne l'impression d'être un enfant « bloqué », plein de compétences mais qu'il ne se sent pas vraiment légitime d'avoir. Il a besoin qu'on l'aide, il le verbalise clairement, et l'orthophonie, *« ça aide »*. Il faudrait l'aider à mieux comprendre son rapport à ses langues, à se réapproprier le français, à apprendre à devenir bilingue, car visiblement le problème est là. Il nous renvoie aux propos de Rosenbaum (1997) : il y a chez certains enfants plurilingues des troubles linguistiques qui sont signe d'un conflit intérieur, d'un conflit de loyauté. Troubles qui sont un signe de « mal diglottique » (Davy, 1975 ; Confiant, 2007), mal qui ne saurait être soigné par un orthophoniste seul. Le mal diglottique pourrait être l'explication des troubles persistants de Mathieu :

> « le mal diglottique est sans doute un frein à la bonne prise en charge et à la guérison de ceux qui sont atteints de troubles du langage classiques » (Confiant, 2007 : 2).

Ce que nous souhaitions pointer, à travers le cas de cet enfant, ce sont les implications étroites entre langue, affectif, et identité. Il ne suffit pas de pouvoir diagnostiquer des troubles langagiers : il faut également pouvoir comprendre toutes les imbrications, toutes les répercussions d'une situation de bilinguisme qui est caractérisée

par une situation sociolinguistique complexe, héritage d'un passé colonial et diglossique. Il faut pouvoir comprendre et voir, à un moment donné, que l'hypothèse diagnostique n'est plus la bonne, qu'il faut alors passer la main à plus compétent que nous. Qu'il y a « trouble », mais que ce trouble ne relève plus du domaine de l'orthophonie, du « parler droit ». Nul doute qu'être soi-même créolophone donne des clés : il est certainement plus simple pour nous, qui baignons depuis notre enfance dans ce milieu linguistique, qui avons comme tout individu créole entendu, assimilé foule de représentations linguistiques, d'idées reçues sur le créole, de démêler dans le discours de l'autre les traces de ces représentations. Néanmoins la tâche n'est pas réservée, et ne doit pas être réservée, aux individus créolophones. Nous souhaitons vivement que dans le futur, tout orthophoniste qui le souhaite puisse se former aux spécificités du terrain réunionnais et se sente suffisamment armé pour naviguer avec aisance en milieu créolophone.

2.6. De nouveaux outils d'évaluation : une nécessité

Nous avons montré toute l'importance, dans la démarche orthophonique, de l'évaluation. Préalable indispensable à toute intervention orthophonique, mais également étape intermédiaire cruciale afin de réévaluer, non pas uniquement le sujet, mais aussi nos propres objectifs et la justesse de notre posture de thérapeute. Nous nous sommes surtout attachée à démontrer les problèmes actuels concernant l'évaluation. Plusieurs solutions ont été abordées pour pallier les imperfections de l'évaluation orthophonique : l'utilisation d'outils complémentaires (comme les questionnaires), de réétalonnages locaux, ou encore adoption d'une posture plus clinique, éclairée par une connaissance approfondie du terrain réunionnais.

Mais nous pensons que ces adaptations proposées, si elles sont plutôt satisfaisantes, ne doivent pas reléguer au second plan ce qui nous apparaît être aujourd'hui une nécessité : **la création d'outils d'évaluation, spécifiquement adaptés à la situation de plurilinguisme, adaptés culturellement, et, bien entendu, normés sur le territoire réunionnais.** La création d'outils d'évaluation du créole réunionnais rencontre des limites, qui ont pendant longtemps fait de cette idée un fantasme irréalisable : la variabilité de la langue, l'absence de normes, l'absence de repères

psycholinguistiques comme il en existe pour la langue française. La langue créole n'est pas armée du même appareil normatif que le français, malgré toutes les descriptions qui en ont été faites, et que nous développerons plus loin. Le terrain réunionnais se caractérise par la cohabitation de deux langues : une, le français, langue très normée, dont on décrit un « bon usage », dont on a dégagé des repères développementaux, des repères d'anormalité, que l'on sait évaluer, et une autre, le créole, dont on décrit le fonctionnement, mais dont la norme reste insaisissable, car il s'agit d'un *système dynamique*, en perpétuelle évolution (Prudent, 2005b). Et cette cohabitation de deux langues, ce *bilinguisme*, présente une singularité que l'on ne rencontre pas dans toutes les situations de bilinguisme. Pour autant, devons-nous abandonner l'idée de la conception d'outils d'évaluation, et devons-nous considérer cette tâche comme irrémédiablement impossible ?

C'est parce que nous pensons la tâche réalisable, bien qu'ardue et ambitieuse, que nous nous sommes lancée dans cette recherche. C'est parce que nous pensons qu'il ne suffit plus de simplement constater des insuffisances, mais qu'il convient de tenter d'y remédier, que nous nous sommes donné pour objectif la création d'un outil d'évaluation orthophonique des compétences langagières des enfants créolophones. Bien sûr, notre travail sera imparfait, critiquable, ne serait-ce que parce que nous entreprenons cette tâche seule, et qu'il sera le reflet de la façon dont nous concevons l'évaluation et de la manière dont nous appréhendons le contexte réunionnais. Nous serons amenée à faire des choix, que nous tâcherons toujours de justifier et de légitimer d'une façon la plus objective possible, mais il demeure que nos choix seront forcément empreints de subjectivité, seront déterminés par des valeurs qui nous sont propres. La tâche est complexe, car doivent cohabiter dans notre recherche plusieurs éclairages, *plusieurs normes*, comme autant de personnalités qu'il nous faut combiner :

- La norme du « français standard », celle de l'institution, celle de notre profession ;
- Les normes développementales, relatives au développement de l'enfant, à la construction de son identité ;
- La norme de l'orthophoniste, scientifique et psycholinguistique, celle des tests et des outils ;
- Et la norme du chercheur en sociolinguistique, ayant constamment en tête la

variation, nuançant les vérités posées comme absolues par le contexte, faisant preuve d'esprit critique car capable de distanciation et de remise en cause.

Combiner ces différentes normes, ces différents points de vue, qui sont parfois considérés comme radicalement opposés, à l'image du linguiste Chomskyen et du sociolinguiste, est un pari risqué ; ne risquons-nous pas de nous perdre au milieu de tout ceci ? Quelle identité se construire à partir de ces univers composites et parfois si éloignés l'un de l'autre ? Nous ne pouvons ni renier notre identité professionnelle, ni renier notre identité d'apprentie chercheure, car c'est l'ensemble que nous souhaitons être. Il nous appartiendra alors de relever le défi de construire, à partir de cet ensemble vaste, à partir du chaos des univers composites, une nouvelle identité. Notre travail sera donc la résultante de cet effort synthétique : empruntant à la sociolinguistique, à la norme institutionnelle, à la norme orthophonique, toujours dans l'entre-deux d'univers qui jusqu'à présent sont rarement réunis. Nous tiendrons donc à certains moments des propos très pratiques, très « professionnels », et à d'autres à des réflexions plus sociologiques et épistémologiques. Nous chercherons ici à faire parler plusieurs voix, car nous pensons cela nécessaire ; ne pouvant renier ni nos normes, ni notre besoin de normes, notre travail consistera à mettre en évidence en quoi certaines sont nécessaires et incontournables, et en quoi d'autres peuvent être assouplies, adaptées, et comment elles peuvent l'être.

Nous nous sentons forte, bien que jeune professionnelle et apprentie chercheure encore empreinte d'idéaux, de plusieurs années de réflexion, de recherches et de lectures sur la problématique de l'évaluation. Notre travail se veut ainsi l'aboutissement de cette réflexion préliminaire de plusieurs années, et dans le même temps se conçoit comme le début de la réflexion et de la recherche orthophonique sur l'évaluation en contexte réunionnais. Nous n'avons pas la prétention d'être la première à y avoir pensé, à avoir essayé et fait, mais nous sommes vraisemblablement une des premières à concrétiser cette idée par un travail de doctorat.

Plusieurs bases théoriques nous permettent de nous lancer dans cette aventure d'un pas plus assuré :

- Les travaux de description de la langue créole se multiplient, et contrairement aux idées reçues, il est possible de normaliser le créole, tout en respectant la variabilité de cette langue. Nous citons pour référence majeure les travaux

d'Adelin (2008), qui a effectué une synthèse des différentes grammaires existantes et en a dégagé des normes pertinentes et utilisables, ouvertes à la variation ;

- Le cadre théorique du *macrosystème interlectal*, que nous aurons le loisir de développer plus loin, nous permet de penser un système d'évaluation qui n'aurait pas uniquement pour but de cerner les compétences langagières en créole, mais les compétences langagières globales, incluant alors le français et le créole, et permettant de ne pas verser dans une idéalisation de la langue créole, radicalement différenciée du français. À titre d'exemple, le cadre du macrosystème permettrait de contourner la difficulté de l'évaluation du lexique créole, qui apparaît complexe à penser en raison de la proximité structurelle de ces deux langues, en orientant plutôt vers l'idée d'une évaluation permettant non pas d'évaluer *les langues* mais l'étendue, la richesse lexicale d'un individu dans sa globalité ;
- La démarche de la conception d'une évaluation, orthophonique ou non, est complexe, et c'est ce qui rend la tâche si ardue pour quiconque se lance dans une telle démarche sans en connaître les principes et les étapes. Or, la problématique de l'évaluation a interrogé bien avant nous de nombreux chercheurs, et plusieurs se sont d'ores et déjà lancés dans cette aventure avec succès. Adelin (2008), qui s'est donné pour tâche de créer un outil d'évaluation des compétences langagières des jeunes écoliers réunionnais, nous livre un travail rigoureux, détaillé, d'une grande richesse réflexive et méthodologique, et il ne nous reste alors qu'à suivre le chemin tracé par elle, riche de son expérience, en y mêlant notre problématique toute spécifique d'orthophoniste.

Quelles seraient, alors, les étapes de la conception d'une évaluation orthophonique ? Si les professionnels pensent d'emblée au travail de *normalisation* (création des normes quantitatives), qui s'avère conséquent, ce travail n'interviendra en réalité qu'en dernier lieu, et bien qu'important, il marque l'achèvement du travail que nous nous proposons de mener ici :

- Il convient tout d'abord de mener une réflexion plus épistémologique, et de s'accorder sur la notion d'évaluation dont nous avons préalablement dressé les

grandes lignes : que recouvre-t-elle, en dehors du champ spécifique de l'orthophonie ? Quels en sont les enjeux, les limites ? Évaluer, comment, mais surtout pourquoi faire et pour *quoi* faire ?

- Force est ensuite de mettre en place des *référents*, de faire des choix, en les légitimant du mieux possible par un cadre théorique clair, valide, et en s'appuyant sur des concepts soigneusement pensés ;
- Il s'agit en outre d'élaborer un cadre normatif dans lequel pourra être pensée la conceptualisation de l'outil, toujours guidée par des références théoriques claires ;
- Il s'avère nécessaire d'établir et d'expliciter une démarche méthodologique rigoureuse, scientifique, transparente, indispensable à la construction d'un outil d'évaluation ;
- Enfin, nous nous devons, en tant que concepteur, de faire preuve de modestie, d'auto-critique, de se construire une pensée éclairée, guidée par un esprit scientifique et non par l'idéologie, tout en acceptant la part de subjectivité inhérente à tout travail de création.

Conclusion de la première partie et problématique

Nous avons exposé dans cette première partie les éléments qui nous semblaient les plus pertinents pour bien présenter notre démarche. Nous avons jeté, ici et là, quelques remarques et réflexions qu'il conviendra de développer plus avant dans les parties à venir. Nous avons souhaité, dans cette première partie introductive, nous attarder en premier lieu sur la définition de la profession d'orthophoniste, afin de préciser son rôle et d'expliciter la part professionnelle de la problématique qui est la nôtre. Nous avons ensuite développé le thème de l'évaluation, thème majeur dans notre propos puisque notre travail porte sur la conception d'un outil d'évaluation. Ce développement, volontairement restreint au champ de l'orthophonie, gagnera à être approfondi et enrichi d'une réflexion plus profonde, plus épistémologique, sur l'évaluation dans son sens le plus large. Nous avons avant toute chose souhaité pointer en quoi les modes d'évaluation actuels sont insatisfaisants, en faisant auparavant un détour par la description du système scolaire réunionnais, où la problématique de l'évaluation des compétences langagières se pose déjà. Ce détour était nécessaire : si nous avons veillé à montrer en quoi l'intervention orthophonique se distinguait d'une intervention pédagogique, il serait dommageable de considérer la problématique de l'évaluation orthophonique repliée sur elle-même, sans prendre en compte le fait que la demande émane souvent de l'institution scolaire, et que l'orthophonie vise avant tout à permettre à l'individu d'être à l'aise, sur le plan de la communication, dans la société. Et l'école est, pour l'enfant, la société en miniature.

Parler de l'école réunionnaise était également essentiel pour démontrer les choix faits en matière de politique linguistique : choix qui nous intéressent fortement, puisque nous sommes amenée à rééduquer le langage, et qu'il devient alors primordial de comprendre la gestion des langues dans la société réunionnaise. Cette société linguistiquement si complexe, qui met à mal nos modèles d'évaluation, comme nous nous sommes attachée à le démontrer. Or ce n'est pas à la société réunionnaise de s'adapter à notre pratique orthophonique et à nos modes d'intervention, mais bien à nous, professionnels du langage, de nous adapter : d'où la nécessité de revoir nos modèles évaluatifs, nos outils, d'en inventer de nouveaux, plus pertinents afin de toujours coller au

plus juste à la réalité du terrain. Il s'avère indispensable, en contexte réunionnais, de prendre en considération les aspects sociolinguistiques, les spécificités réunionnaises, et de chercher à combiner plusieurs normes, afin d'en dégager des repères pour avancer. Notre habit d'orthophoniste s'est construit au fil de nos études professionnelles ; nous tissons maintenant notre habit de chercheur, tout en cherchant à combiner nos deux postures.

Plusieurs questions se posent à l'issue de cette première phase liminaire : comment concevoir la tâche de conceptualisation d'un outil d'évaluation en contexte réunionnais, où cohabitent deux langues n'entretenant pas le même rapport à la norme, et sans cesse mêlées, imbriquées à tel point qu'elles défient les concepts de *langue* et de *norme* ? Comment allons-nous réussir à combiner des normes plurielles, celles de l'orthophoniste, celles du sociolinguiste, celles liées à l'enfant, celles de l'institution, lors de notre tâche d'élaboration d'un outil ? Comment faire des choix, et comment être assurée qu'ils sont les bons pour notre propos, quand ils peuvent parfois être contradictoires ?

Notre problématique est alors la suivante : **comment concevoir un outil d'évaluation pour l'orthophoniste, en tenant compte de son besoin de normes qui fonde les soubassements de son identité professionnelle, destiné à une population de *bilingues* réunionnais, présentant des spécificités nécessitant une remise en question des modèles et des princeps existants ? Comment normer dans le chaotique sans se perdre dans celui-ci ? Quelles normes émergeront de cette reconstruction épistémologique ?**

Nous adoptons les hypothèses suivantes :

- **Hypothèse n°1 :** il est possible de coupler norme et variation, si l'on s'appuie sur des modèles théoriques pertinents, tels que le *macrosystème de communication*, ou la démarche méthodologique de la *sociolinguistique nouvelle* (Blanchet et de Robillard, 2003), ce qui nous permet d'asseoir les bases de notre travail pour naviguer sans nous y perdre dans le contexte réunionnais ;

- **Hypothèse n°2 :** il est possible de combiner l'approche professionnelle et l'approche linguistique, en procédant à des ajustements et à des aménagements.

Au-delà du produit direct de notre thèse, à savoir l'outil d'évaluation, c'est notre démarche réflexive et critique lors de l'élaboration de celui-ci qui nous permettra de répondre à notre problématique. Aussi celle-ci sera amplement détaillée, analysée, interrogée, et enrichie des phases pré-exploratoires de passation de notre outil, qui nous permettront une confrontation directe au contexte et à la réalité du terrain. La réflexion sur le rôle de chercheur-concepteur en contexte réunionnais, et sur les étapes de la conceptualisation sera tout autant intéressante que le produit issu de ce travail (les outils).

Nous avons d'ores et déjà dressé la trame et explicité les grandes lignes, dans cette première partie, de notre projet d'élaboration ; nous développerons, au fil de notre propos, chacune de ces étapes. Commençons par poser notre cadre théorique et par délimiter nos concepts clés, base indispensable et préalable à tout travail de conceptualisation.

Deuxième partie. Investigations théoriques préparatoires

Dans cette deuxième partie, nous nous focalisons sur le cas spécifique de La Réunion, présentant l'ensemble des connaissances et des concepts dont nous avons besoin pour envisager la conceptualisation d'un outil. Nous commencerons par décrire, dans le chapitre 1, le terrain réunionnais car, comme le souligne de Robillard (1997a),

> « Toute décision d'intervention se fonde toujours sur une analyse préalable qui dégage un certain nombre de problèmes linguistiques et des objectifs à atteindre pour améliorer la situation » (de Robillard, 1997a : 151).

Il est donc indispensable de mener une analyse globale de la situation sociolinguistique réunionnaise, en nous appuyant sur les données de la littérature. Nous nous inscrivons alors dans une démarche de *référenciation*, première phase de la conceptualisation : nous cherchons à élaborer le cadre de référence dans lequel nous pouvons penser notre évaluation. Nous nous pencherons alors sur l'histoire de l'île et sur la genèse du créole réunionnais, sur des considérations socio-économiques, ce qui nous amènera à aborder la question des pratiques linguistiques des membres de la communauté linguistique réunionnaise.

Dans un deuxième chapitre, nous nous intéressons à l'exercice orthophonique à La Réunion. Nous approfondirons certaines thématiques que nous avons esquissées tout au long de notre première partie, et nous chercherons à comprendre, à travers l'analyse de la littérature portant sur « l'orthophonie réunionnaise », comment ces professionnels se positionnent en tant que soignant dans la société réunionnaise, quelles sont leurs difficultés, leur discours sur la langue et la culture créoles, et quelles sont, en conséquence, leurs pratiques professionnelles.

Chapitre 1. Le terrain réunionnais

La Réunion est une terre émergée de 2 500 km2, située au sud-ouest de l'océan Indien, à 700 kilomètres environ de Madagascar et à la hauteur du tropique du Capricorne. Ancienne colonie française, elle a acquis le statut de département français en 1946, tout comme la Martinique, la Guadeloupe et la Guyane. Elle est l'un des deux DROM de la zone océan Indien (avec Mayotte).



Figure 6. Carte de l'île de La Réunion

1.1. Rappels sociohistoriques

Il existe, concernant l'histoire linguistique de l'île de La Réunion, une littérature abondante. Nous nous appuierons pour notre part principalement sur les travaux de Chaudenson (1974), Martinez (2001) et Lebon-Eyquem (2007).

La Réunion fut explorée pour la première fois par le navigateur portugais Pedro de Mascarenhas au début du XVIe siècle, puis est découverte par les Français en 1638, qui viendront y habiter en 1646 à la suite d'une mutinerie. Elle devient alors possession française et prend le nom d'île Bourbon. Placée par la suite sous le contrôle de la compagnie des Indes, elle est rachetée un siècle plus tard par le gouverneur français. C'est en 1793, au cours de la Révolution française, que l'île prend son nom actuel, La Réunion. Lebon-Eyquem (2007) propose une périodisation de l'histoire de La Réunion :

- **Les débuts du peuplement et la période de la société d'habitation :**

Les premiers habitants, douze colons de Madagascar punis pour mutinerie, arrivent contraints et forcés, et restent un peu plus de deux ans sur l'île. Leurs compagnons de Fort-Dauphin les retrouvent en bien meilleure santé qu'à leur départ, ce qui motive par la suite l'arrivée de plusieurs groupes à partir de 1663. Si parmi eux, on compte principalement des colons, venant de diverses provinces de France (Normandie, Bretagne, Poitou, Orléans...), on trouve également un nombre non négligeable d'esclaves malgaches, en particulier des femmes. L'installation des premiers colons s'achève en 1715, et débute alors le développement des cultures coloniales (sucre, café, épices). À cette époque, les esclaves sont en infériorité numérique et vivent directement intégrés dans les familles des colons, partageant un mode de vie similaire. Les unions inter-ethniques sont nombreuses.

- **La société de plantation :**

Au début du XVIIIe siècle, l'île devient société de plantation. Le flux d'esclaves, originaires d'Afrique de l'Est (principalement du Mozambique et de la Tanzanie), de Madagascar et d'Inde, va donc s'intensifier pour répondre au besoin de main d'œuvre

nouvelle. Ce sont alors les premiers esclaves, les « esclaves créoles », qui sont chargés de l'instruction des nouveaux venus, les « bossales », qui n'entretiennent alors que peu de contacts avec les colons.

- **La période de la « diglossie coloniale » :**

Après l'abolition de l'esclavage en 1848, l'île entre dans la période de l'*engagisme* : des travailleurs engagés, principalement originaires d'Inde, de Chine et d'Afrique de l'Est, viennent renforcer la main d'œuvre dans les plantations, remplaçant les esclaves nouvellement affranchis. La fin de l'esclavage a des conséquences économiques et sociales qui n'avaient pas été prévues : obligés de rémunérer désormais leurs travailleurs, bon nombre de colons ne survivent pas et se trouvent dans l'obligation de vendre leurs biens. On assiste à l'émergence d'une nouveau groupe social, les « Petits Blancs », ruinés par la fin de l'esclavage ; ceci profite aux grands propriétaires terriens, qui vont agrandir progressivement leur domaine et forment la population aisée de l'île. Les affranchis, quant à eux, sont de plus en plus touchés par la misère, désertant les domaines où ils continuent à être traités comme des esclaves.

En 1865, le cours du sucre s'effondre, entraînant l'île dans une importante crise économique, qui va ruiner des dizaines de milliers de personnes. Les flux migratoires cessent et la population s'appauvrit ; les conditions sanitaires se dégradent rapidement et les différentes épidémies qui vont traverser La Réunion feront de nombreuses victimes. La Première Guerre Mondiale ancre plus profondément encore l'île dans la crise qu'elle essaie de surmonter, et la Seconde Guerre Mondiale la laisse dans un dénuement sans précédent.

- **La Période de la Départementalisation :**

En 1946, La Réunion devient département français. Face à la misère et à l'insalubrité qui touchent la majeure partie de la population réunionnaise, la France métropolitaine instaure une « politique de rattrapage » : dans les années 60, le système scolaire et les institutions de l'État français sont mis en place ; les aides sociales apparaissent, et on assiste à la naissance de la société de consommation. De nombreux

fonctionnaires venus de France métropolitaine viennent s'installer sur l'île pour occuper les postes à responsabilité pour lesquels la population locale n'a pas encore été formée ; ces derniers vont constituer, avec la *bourgeoisie créole* (composée des « Grands Blancs »[26], mais également d'un certain nombre de riches propriétaires fonciers, descendants d'engagés indiens ou chinois qui ont socialement réussi), la nouvelle élite et le noyau dirigeant de l'île. Si la Départementalisation permet à La Réunion de connaître un régime démocratique et égalitaire, elle entérine une structuration sociale basée sur les critères ethniques, et laisse un goût amer dans l'inconscient collectif :

> « […] la départementalisation a profité de façon inégale aux Réunionnais, ce qui laisse souvent une amertume qui se tient aux frontières de la révolte » (Bretegnier, 1999 : 137).

La Départementalisation entraîne également, de par l'importation du mode de vie métropolitain, un bouleversement et une déstabilisation des structures et des valeurs locales, qui se retrouvent dévalorisées. On parle à ce moment-là d'une phase de substitution – assimilation, qui est légitimée par l'amélioration des conditions sanitaires et sociales.

1.2. Genèse du créole réunionnais

À partir de quand débute la créolisation, qui se conçoit comme un « processus anthropologique de création de lien social et de code linguistique qui laisse apparaître une culture nouvelle » (Prudent, 2011 : 1) ? Comment se développe le créole réunionnais au fil de l'histoire ? Pour Chaudenson (2002), toutes les conditions étaient réunies sur l'île de La Réunion pour qu'il y ait processus de créolisation :

- un contexte de colonisation esclavagiste, opérant dans le cadre de la plantation ;
- un peuplement européen ;
- et enfin la présence de populations serviles immigrées.

26 Les « Grands Blancs », ou « créoles blancs », sont à cette époque les grands propriétaires fonciers, et occupent les postes au pouvoir (Bock, 1999).

On suppose que les premiers colons arrivés sur l'île parlaient un français dialectal, « konéïsé », et qu'ils n'avaient qu'une connaissance très sommaire du « français standard » (Chaudenson, 1995). C'est donc cette variété qui est à l'origine du créole réunionnais. Lors de la période de la société d'habitation, les esclaves, numériquement moins nombreux que les colons, ont été contraints d'apprendre la langue de leurs maîtres ; cet apprentissage non guidé a abouti à l'acquisition d'une langue approximative, qu'on ne peut qualifier ni de pidgin, ni de créole, car il n'y a là que l'apprentissage de la langue du groupe dominant par le groupe dominé, apprentissage qui se rapproche plus des cas d'acquisition L2 (ou langue seconde). Le créole va apparaître lors de la période de la plantation : les « bossales », formés par les anciens esclaves, vont acquérir auprès d'eux, de façon approximative, la langue des colons qui avait déjà été acquise de façon approximative. Le créole réunionnais résulte donc

> « dans des conditions historiques et sociolinguistiques très spécifiques, de l'appropriation approximative de variétés de français, elles-mêmes koïnèisées à partir de variétés populaires anciennes et régionales de cette dernière langue » (Chaudenson, 2002 : 62).

Si le créole réunionnais découle donc principalement d'un français dialectal, d'autres apports sont néanmoins venus l'enrichir : on note ainsi des unités lexicales provenant du malgache et des créoles parlés dans les colonies indo-portuguaises. Concernant la syntaxe du créole réunionnais, Chaudenson (1974) souligne que le créole réunionnais devrait être considéré comme « une « optimisation » du système français » (*op. cit.* : 1139) ; il ajoute que « le créole résulte essentiellement d'une transformation de français populaire et dialectal » (*op. cit.* : 1130). Watbled développe ce point de vue, en déclarant que

> « [la] grammaire créole est issue d'une série de ré-analyses de données discursives de variétés datées de français, dans des conditions sociales et historiques bien identifiées et bien décrites […]. [L]es restructurations ont produit une grammaire *autre* » (Watbled, 2003a : 135).

Les recherches de Chaudenson (1974) concernant la genèse du créole réunionnais l'ont amené à postuler que le créole réunionnais, anciennement nommé le « Bourbonnais », aurait acquis la forme canonique qu'on lui admet aujourd'hui dans les

grammaires vers 1720 ; il apparaît donc que la créolisation est un processus particulièrement rapide, au regard des processus de création des langues non créoles. Mais si l'on estime que le créole réunionnais s'est à un certain moment « stabilisé », devenant de ce fait une langue à part entière, se transmettant par la suite de génération en génération, force est de constater que le créole parlé au XVIIIe siècle est bien éloigné du créole parlé aujourd'hui. Le créole a évolué, et continue d'évoluer du fait des rapports étroits qu'il entretient avec le français, mais également car c'est le propre de toute langue.

Pendant de nombreuses années, le créole réunionnais est la langue commune, permettant la communication entre les différents groupes implantés sur l'île, aussi bien parlée par les esclaves que par les colons. Ce statut assure à la langue créole une certaine stabilité. Mais dès la fin du XIXe siècle, les populations aisées, par le biais de la scolarisation (qui ne concerne toutefois, à cette époque, qu'un nombre restreint d'individus), apprennent le français, qui devient dès lors la langue de l'élite. Il faut cependant noter qu'il s'agit en réalité d'un « français régional », qui peut être défini comme une forme intermédiaire entre le « français standard » et le créole (Chaudenson, 1974 : XXIX). Pour Carayol (1984 : 6), le français régional est à considérer comme « la langue dans laquelle les locuteurs réunionnais produisent leurs discours quand ils choisissent de le faire en français et non en créole ».

Le créole perd dès lors son rôle de médiateur, et devient une langue minorée, réservée aux esclaves et utilisée par la classe aisée dans des situations informelles, tandis que le français régional devient la variété prestigieuse, la variété *haute* : on est alors dans la phase de « diglossie coloniale » (Prudent, 1981). Notons néanmoins que le créole n'en reste pas moins usité par une grande majorité de la population réunionnaise, la classe aisée représentant une minorité. Lors de la Départementalisation, l'arrivée de nombreux Métropolitains venus travailler à la mise en place du système institutionnel entraîne un changement de norme : il y a en effet « remplacement d'une ancienne norme de français par la variété « français métropolitain » comme norme de référence » (Bordal et Ledegen, 2009 : 201). Le « français standard » devient le modèle à atteindre, et, tout comme se met en place un dénigrement de la culture créole à la période de la Départementalisation, on voit se mettre en place une dévalorisation du créole, voire une volonté d'éradication, qui prend naissance sur les bancs de l'école, ce que l'on peut qualifier de « minoration linguistique » (Prudent, 1980). À la diglossie coloniale succède la diglossie tout court,

voire même la « dysglossie » (Cellier, 1985), terme qui met l'accent sur l'aspect conflictuel de cette situation, et sur ce que Cellier considère comme un dysfonctionnement sociolinguistique global, ayant des répercussions sur la personnalité et l'identité créoles.

La présence du français métropolitain va également engendrer des changements rapides de la langue créole, tout particulièrement sur le plan phonologique, comme l'ont montré Bordal et Ledegen (2009). Pour de Robillard (2002 : 153), l'absence de « garde-fou normatif » à l'encontre du créole l'a rendu et le rend encore particulièrement sensible aux influences langagières. On constate ainsi que l'on assiste à une érosion basilectale du créole réunionnais, que certains auteurs qualifient de « décréolisation » (Goury et Léglise, 2005). Est-ce alors dire que le processus de créolisation, dont nous avons situé le commencement, est achevé ? Si la « décréolisation » (par rapport au créole basilectal) est attestée, la « créolisation » a toujours lieu, prenant pour cible le « français standard », qui lui-même, entré dans un processus de « défrancisation », de par sa confrontation avec le créole, est en phase de créolisation (Souprayen-Cavery, 2010). Comme le résume très justement Ghasarian (2002), la créolisation consiste en la création d'un espace hybride, sans cesse négocié, résultant d'adaptations et d'ajustements.

1.3. La population réunionnaise

Selon les derniers chiffres du recensement de l'INSEE (2012, chiffres provisoires), la population réunionnaise est estimée à 837 868 habitants. Elle a pratiquement triplé ces cinquante dernières années ; en 1954, on recensait 275 000 habitants. Ce dynamisme démographique s'explique tout d'abord par un excédent des naissances sur les décès et par une fécondité élevée ; l'amélioration des conditions sanitaires (amélioration du système de santé, de la qualité de vie...) a également joué un rôle important dans l'explosion démographique. Notons également l'influence des flux migratoires (migration des populations mahoraise et comorienne principalement, des Métropolitains et des étrangers), qui reste relativement mesurée. On estime que l'île de La Réunion aura

probablement dépassé le seuil du million d'habitants d'ici 25 ans (CRIESR[27], 2005). La population réunionnaise est actuellement très jeune, avec une moyenne d'âge de 30 ans. Avec l'augmentation de l'espérance de vie, on estime qu'en 2030, La Réunion connaîtra un « papyboom », et la structure de sa population sera similaire à celle de la France métropolitaine actuellement.

Sur le plan ethnique, il faut mentionner l'extrême diversité et le métissage de la population réunionnaise, non chiffrable car ce type de données est interdit en France ; si l'on parle de façon générale de Réunionnais ou de Créoles, et si chaque individu réunionnais se qualifie comme tel, ceci n'atténue pas un sentiment d'appartenance encore fort à des sous-groupes ethniques, appartenance qui se dit, voire se revendique. Chaudenson (1974) présentait dans son ouvrage une répartition ethnique de la population réunionnaise des années 70 :

- ***Le groupe des Métropolitains :*** peu nombreux, ils occupaient dans les années 70 le plus souvent des postes d'encadrement et avaient par conséquent un poids non négligeable dans la société. La langue principale de ce groupe était le français ; certains d'entre eux (ceux présents depuis plusieurs années à La Réunion) avaient des compétences en créole, au moins des compétences « passives » (compréhension).
- ***La bourgeoisie blanche :*** descendants des anciens colons français, ou « individus faiblement métissés » (Chaudenson, 1974 : XVI), ce groupe comprenait les grands propriétaires terriens, ou la bourgeoisie urbaine de l'époque exerçant dans le secteur de l'industrie, ou encore dans le domaine libéral. Sur le plan linguistique, ce groupe parlait français (le français régional), et parfois créole ; on observait, chez certaines familles de la « petite bourgeoisie », une interdiction du créole car le français était jugé comme plus important, permettant la promotion sociale.
- ***Les « petits blancs » :*** descendants d'anciens colons qui ont gagné les « Hauts » de l'île (on les appelle par ailleurs encore fréquemment les « blancs des Hauts »), ce groupe était assimilé au « prolétariat blanc » (*op. cit.* : XVII). Il s'agissait d'une population essentiellement rurale, vivant dans les régions hautes de l'île. Le créole était la plupart du temps la langue maternelle de ce groupe, mais pouvaient

27 CRIESR : Comité Régional pour l'Information Économique et Sociale de La Réunion.

coexister le créole et le français régional ; le français régional pouvait également, dans certains cas, être la langue maternelle des individus de ce groupe ethnique. On lui attribue une variété de créole bien particulière, le créole acrolectal, ou « créole des Hauts », que l'on décrira plus avant.

- ***Les Indiens non musulmans :*** il s'agit des descendants d'immigrants (les « engagés ») de religion hindouiste, généralement originaires de la côte de Coromandel. Les membres de ce groupe sont parfois nommés les « Malabars », ou « Malbars ». Les fonctions occupées par ce groupe étaient vastes dans les années 70 : à l'origine plus tournés vers les activités dans les anciennes plantations, l'expansion urbaine leur ouvrit de nouvelles perspectives d'emploi, faisant émerger un prolétariat mais aussi une bourgeoisie urbaine. Sur le plan linguistique, la langue maternelle de ce groupe était le créole ; les langues indiennes ont été peu conservées, si ce n'est dans le domaine du religieux. Chaudenson précise qu'on ne rencontrait pas dans ce groupe la coexistence du créole et du français régional.
- ***Les métis et les individus de type africain ou malgache :*** si l'on pourrait retenir le terme générique de « noir », Chaudenson précise qu'il est très difficile de marquer la limite du blanc au noir, comme on pourrait le faire dans d'autres îles, tant la population réunionnaise est métissée. Ce « groupe » était très étendu dans les années 70, et se caractérisait alors par la grande variabilité entre les individus qui le composaient. Sur le plan linguistique, c'était une classe aussi hétérogène que sur le plan ethnique, tant au niveau des compétences linguistiques que du statut accordé aux langues. Si certains individus avaient de très faibles compétences en français, d'autres le parlaient de manière plus aisée ; Chaudenson constatait également, dans certaines familles, une dévalorisation du créole telle, que cette langue y était interdite (schéma que l'on rencontrait déjà dans certaines familles de la petite bourgeoisie).
- ***Les Chinois :*** l'immigration chinoise commence au milieu du XIXe siècle ; venus sur l'île en tant qu'engagés, de nombreux Chinois se tournèrent par la suite vers le commerce d'alimentation. La communauté chinoise a conservé une grande partie de ses coutumes, et également sa langue ; dans les années 70, Chaudenson notait que les générations d'âge scolaire avaient eu le dialecte cantonnais comme langue

maternelle, puis avaient acquis le créole et le français ; on pouvait considérer, à cette époque, ce groupe ethnique comme trilingue.

- ***Les Indiens musulmans :*** plus communément appelés « Zarabes » à La Réunion, les Indiens musulmans sont pour la plupart originaires du Gudjerat (Inde). L'immigration de ce groupe ethnique fut plus tardive, ce qui explique, pour Chaudenson, qu'il s'agissait d'une communauté un peu moins assimilée dans les années 70. Ils ont conservé une grande partie de leurs coutumes et leur religion. Sur le plan linguistique, le goudjerati était encore très parlé dans les familles, et les nouvelles générations tendaient au trilinguisme (goudjerati, créole, français). À ces langues s'ajoutaient également des connaissances linguistiques en ourdou et en arabe, langues du milieu religieux.

Chaudenson (1974) avançait plusieurs données concernant l'importance numérique de ces différents groupes, tout en précisant qu'il est très difficile de chiffrer selon le caractère ethnique, du fait de l'importance et de l'ancienneté du métissage, et de la disparité des données existantes. On retiendra que dans la population réunionnaise de l'époque, plusieurs groupes formaient des minorités : les Métropolitains (environ 10 000), les Chinois (entre 15 000 et 18 000) et les Indiens musulmans (entre 5 000 et 20 000 selon les études réalisées...). Les métis et individus de type africain (les « Cafres ») ou malgache formaient une grande part de la population réunionnaise, dépassant, selon Chaudenson, très vraisemblablement les 200 000 individus. Les Indiens non musulmans (les « Malabars ») étaient également présents en nombre important (entre 70 000 et 100 000 habitants). La bourgeoisie blanche restait difficile à estimer, tout comme le groupe des « petits blancs », que l'on pouvait néanmoins imaginer numériquement plus important que le premier groupe.

Sur le plan géographique, si certains groupes étaient relativement étendus sur le territoire (c'est le cas de la population métisse et « noire »), d'autres étaient davantage restreints à certains bassins géographiques, du fait de l'histoire de l'immigration et du facteur socio-économique (place des usines, des commerces...). C'était le cas des « Malabars », généralement plus regroupés autour des villes. Les « petits blancs » étaient quant à eux retrouvés dans les régions hautes de l'île, comme nous l'avons précédemment

mentionné, et se retrouvaient également plus concentrés sur la zone côtière du sud de l'île (entre Saint-Pierre et Saint-Philippe).

Si l'on peut catégoriser selon des critères ethniques la population réunionnaise, il convient de mentionner que la tâche, outre le fait qu'elle n'est pas autorisée en France, est extrêmement difficile. La classification de Chaudenson est intéressante et détaillée, mais il convient de pointer quelques faits :

- On constate une grande intrication des facteurs ethnique, linguistique et social dans la classification de Chaudenson : aussi, s'il a dégagé le groupe ethnique de la bourgeoisie blanche, on peut se demander en quoi, sur le plan strictement ethnique, ce groupe se distinguait de celui des « petits blancs » ; la différence tient surtout au statut social différent de ces individus et au critère linguistique, les « petits blancs » étant généralement locuteurs d'un créole des Hauts ou acrolectal, et la bourgeoisie blanche étant locutrice du français régional ou « métropolitain » (français plus proche du « français standard »). La distinction entre ces groupes n'est alors pas uniquement basée sur le critère ethnique.

  Si dans les années 70, le lien entre l'origine ethnique et la stratification sociale était encore fort, le statut social pouvant alors être considéré comme un critère définitoire des groupes ethniques, dans les années 80, on assiste à l'ascension sociale d'individus issus de classes ethniques différentes, résultante de la scolarisation républicaine. Mais les différences ethniques ne se sont pas effacées pour autant...
- Comme Chaudenson le précise à de multiples reprises, l'assignation d'un individu à un groupe ethnique particulier n'est pas toujours aisée, et les frontières sont floues ; aussi, un individu métisse plus « typé » ayant un statut social plutôt élevé doit-il être considéré comme relevant du groupe des métis, ou de celui de la bourgeoisie (qui est dite blanche) ? Un « Cafre Malbar » est-il plus rattachable au groupe des Indiens non musulmans, ou au groupe des individus métis et noirs ?

Que pouvons-nous dire de la population réunionnaise d'aujourd'hui ? Sur le plan ethnique, si la répartition de Chaudenson reste d'actualité, il manque néanmoins un groupe important, celui des Mahorais / Comoriens. Les communautés mahoraise et

comorienne (fréquemment assimilées par ailleurs), dont l'importance numérique est difficile à évaluer (les estimations varient de 10 000 à 35 000 individus ; Franck, 2011) sont très souvent stigmatisées par la population réunionnaise, comme le souligne Henry (2004) :

> « La population comorienne est celle qui, à la Réunion, semble le plus en difficulté, elle cumule les critères négatifs […]. Musulmans, originaires d'un pays pauvre, de peau noire et d'acculturation lente, les Grands Comoriens ne trouvent pas facilement leur place [...] ils n'ont souvent que le choix d'une discrétion maximale ou d'un repli identitaire pour tenter de préserver un minimum d'intégration sociale » (Henry, 2004 : 33).

Si les statistiques ethniques sont interdites en France, certaines recherches ont néanmoins tenté de fournir des chiffres concernant la composition de la population réunionnaise. Ainsi, selon Taglioni (2003), la population noire et métissée représenterait 64 % de la population (reste à savoir ce qu'il est entendu par « population métissée »), les Indiens 25 %, les Sino-réunionnais (Réunionnais d'origine chinoise) 3 %, les Métropolitains 6 %, et les immigrés les 2 % restants (les trois quarts des individus immigrés provenant de la zone océan Indien).

Nous faisons donc, comme Prudent (2011), le constat d'une large variété ethnique dont les différents types maintiennent entre eux des traits distinctifs, phénotypiques, permettant leur identification et leur délimitation. Ces différents groupes ethniques partagent des spécificités culturelles qui leur sont propres : une religion, des coutumes, ou encore des habitus alimentaires ou vestimentaires. La Réunion est donc à la fois multiethnique et multiculturelle, ce qualificatif mettant l'accent sur la séparation des groupes et sur leurs différences culturelles (Lemaire et Lespinasse, 2013). Staudacher-Valliamée (2004) inventorie les appellations qui disent la pluralité de la créolité réunionnaise, et montrent la vivacité des identités ethniques :

> « Les **Zoréol** désignent les enfants nés de Français métropolitains, **Zorey**, et de Réunionnais, **Kréol**. Pour parler de lui ou d'un autre, un locuteur précise **in Kréol Kler** un Créole blanc, **in Malbar** un Réunionnais d'origine indienne, **in Kaf** un Réunionnais d'origine africaine ou malgache, **in**

> **Shinoi** un Chinois, **in Zarab** un Indien musulman » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 5).

Si Chaudenson évoquait également les différentes langues parlées par les groupes ethniques de La Réunion, mentionnons qu'aujourd'hui, elles sont de moins en moins usitées et peinent à se maintenir chez les nouvelles générations, ce que cet auteur avait prédit :

> « [L]es cultures propres à chaque groupe tendent […] à se perdre et, en particulier les langues qui ne font pas l'objet d'un enseignement et qui ne sont guère utilisées hors du milieu familial » (Chaudenson, 1974 : XXIII).

Néanmoins la population réunionnaise, malgré sa pluralité ethnique, garde une homogénéité et partage le sentiment identitaire d'être Réunionnais, car elle obéit à de mêmes règles culturelles, et partage la même langue, le créole. Ce que résume Prudent de la sorte :

> « Le pluriel social se donne à voir avec saisissement. Elle assume une identité anthropologique et linguistique créole assez mal connue, tant du grand public métropolitain que des communautés scientifiques extérieures » (Prudent, 2005a : 3).

La créolisation a permis de bâtir un socle commun, qui garantit l'unité de la population créole malgré sa grande diversité. Ce même processus de créolisation permet de mettre en évidence le fait que si l'on peut dresser le portrait des différents groupes ethniques de La Réunion, ils ne sont aucunement comparables aux populations dont ils sont originaires ; le métissage a irrémédiablement été source de changements, d'ajustements, de réinventions culturelles. Ce même métissage, ciment commun de la population réunionnaise, empêche tout cloisonnement ethnique et amène même à s'interroger sur l'adéquation des termes « groupes » ou « communautés ethniques » en contexte réunionnais (Ghasarian, 2002). Les cas frontières se revendiquent (les *Zoréol*, ou encore les *« Kaf Malbar »* – à titre d'exemple, on citera le nom de scène de l'artiste David Damartin, KM [Kaf Malbar] David), et la créolité, qui casse la dichotomie blanc / noir, persiste et signe :

« Mwin pa blan
non mwin pa nwar
tarz pa mwin si mon Listwar
tortiyé kaf yab malbar
mwin nasyon bann fran batar »[28] (Waro, 2008).

À l'issue de ce développement, nous pouvons nous interroger de manière plus précise sur l'aspect linguistique : quelle(s) langue(s) parle cette population réunionnaise ? S'il s'agit du créole réunionnais, comme nous l'avons mentionné plus tôt, nous sommes amenée à nous faire la réflexion suivante :

> « […] puisque la réalité humaine, témoin de l'histoire de La Réunion se caractérise par le métissage, la langue créole parlée à travers ces divers groupes aurait-elle également un caractère métissé ? » (Souprayen-Cavery, 2010 : 16).

Le créole réunionnais est-il le même chez tous les locuteurs, ou au contraire est-il variant, à l'image de la population qui la parle ? Nous reviendrons sur ces questions un peu plus loin ; mais avant, clôturons notre présentation générale du terrain réunionnais.

1.4. Situation socio-économique actuelle

La Réunion a une économie similaire à celle des pays développés. L'île a connu une croissance remarquable au cours des dix dernières années, plus de deux fois supérieure à celle de la France métropolitaine (INSEE, 2012a). Elle est souvent perçue comme un îlot de richesse et de prospérité par les autres îles de l'Océan Indien, tandis qu'elle est encore largement associée à l'image d'un « pays » assisté dans les esprits (Lebon-Eyquem, 2007). Les données statistiques livrent en effet des chiffres assez inquiétants : le chômage atteignait 28,5 % de la population active au deuxième trimestre 2012, tandis qu'il s'élevait en France métropolitaine à 9,9 % (INSEE, 2012b). La Réunion présente le taux de chômage le plus élevé des Outremers français. Celui-ci est

28 « Je ne suis pas blanc / et je ne suis pas noir / ne m'embête pas à propos de mon histoire / vouloir démêler le Kaf, le Yab, le Malbar / je suis d'une nation de bâtards ».

particulièrement élevé chez les jeunes, puisqu'il touche 56,2 % des actifs de 15 à 24 ans. Ces chiffres sont actuellement en baisse (taux de 60 % en 2011) du fait de la mise en place du dispositif des contrats aidés. L'INSEE (2012b : 1) précise que si l'on constate une baisse du taux de chômage d'un point par rapport à 2011, ceci « résulte également du découragement de chômeurs, qui arrêtent leurs recherches d'emploi et se désengagent du marché du travail ». On constate alors une « forte augmentation du « halo » autour du chômage en 2012 (+ 37 %) », soit 8,3 % de la population en âge de travailler, contre 1,7 % en France métropolitaine fin 2011. Seulement 43,3 % des 15 à 64 ans occupent un emploi à La Réunion.

La crise économique de 2009 a fortement touché l'île. Si le revenu disponible des ménages s'est fortement accru depuis les années 90, il reste largement inférieur au revenu métropolitain. On observe également que les inégalités monétaires sont bien plus prononcées à La Réunion qu'en France métropolitaine : la différence entre faibles revenus et hauts revenus est très importante. Ainsi, selon l'INSEE, en 2008, les 20 % les plus riches monopolisaient la moitié des ressources (47 %), et à l'opposé, les 20 % les plus pauvres ne disposaient que de 7 % du total des ressources. 50 % de la population serait d'ailleurs en situation de pauvreté (INSEE, 2012a). La croissance démographique de La Réunion a un rôle important sur le niveau de vie des habitants : les familles comptent plus d'enfants à charge qu'en France métropolitaine, et la population en âge de travailler ne cesse d'augmenter ; les possibilités d'emploi ne sont alors pas suffisantes au vu de l'augmentation constante de la population active. Tout ceci, combiné à l'inflation, influe sur la consommation, qui peine à redémarrer, et qui n'a augmenté que faiblement durant les trois années. Ce qui est préoccupant car l'on sait que les Outremers français sont centrés sur leur marché intérieur, et que la consommation a un impact important sur le PIB. Depuis 2012, de fréquentes vagues de manifestations contre la vie chère, ou pour l'emploi, secouent La Réunion et mettent en avant la situation précaire de bon nombre de Réunionnais.

1.5. La situation sociolinguistique

1.5.1. Le créole réunionnais : le début de l'appareillage théorique

Robert Chaudenson est le premier à réaliser, dans le cadre de sa thèse de doctorat en 1974, *Le lexique du parler créole de La Réunion*, un travail scientifique rigoureux et conséquent sur la situation linguistique réunionnaise. Avant lui, ou à la même période, quelques linguistes s'étaient également intéressés à la question ; Schuchardt, professeur à l'Université de Graz en Autriche et père fondateur de la créolistique, avait écrit plusieurs essais sur les créoles, notamment sur le créole réunionnais (ces écrits ont été publiés en 1979 dans l'ouvrage *The Ethnography of Variation – Selected Writings on Pidgins and Creoles*). Le travail de Chaudenson présente quant à lui l'intérêt majeur d'avoir véritablement instauré le créole réunionnais comme objet d'étude. Si le sujet principal de sa thèse est le lexique de La Réunion, Chaudenson ne manque pas de s'intéresser en détail à l'histoire de l'île et à la genèse de sa langue, et se livre également, dans une partie modestement intitulée « notes grammaticales », à une analyse des structures grammaticales. Ce premier travail ouvre le champ de la créolistique, et rapidement d'autres chercheurs rejoignent Chaudenson. Pierre Cellier se penche plus particulièrement sur l'étude de la grammaire, et propose plusieurs descriptions syntaxiques du créole réunionnais ; il soutient sa thèse, *Description du créole réunionnais : Essai de standardisation*, en 1985. Il développe également un certain nombre de réflexions sur le plan pédagogique, réflexions qui sont issues de ses recherches sur les compétences langagières des jeunes écoliers et sur l'analyse de leurs erreurs (Cellier, 1976 ; Cellier, 1985). Michel Carayol (1977) s'intéresse quant à lui plus particulièrement aux aspects phonétiques et phonologiques, se centrant sur une variété particulière, le français de La Réunion. En 1984, il publie *Particularités lexicales du français réunionnais : propositions pédagogiques*, ouvrage dans lequel il propose une classification du lexique réunionnais puis un certain nombre de fiches didactiques. De façon plus transversale, les trois auteurs proposent diverses descriptions du terrain réunionnais, abordant alors le champ de la sociolinguistique. Ces chercheurs vont également participer à l'élaboration de l'*Atlas linguistique et ethnographique de La Réunion* en trois volumes (1980, 1989 et 1996). Les travaux de Chaudenson, Cellier et Carayol sont considérables ; ils sont encore

aujourd'hui des références incontournables en ce qui concerne le terrain réunionnais et la description de sa langue. On peut à juste titre les considérer comme les pères fondateurs de la linguistique réunionnaise.

À partir de 1974, en sus des nombreux travaux de Chaudenson, Cellier et Carayol, plusieurs auteurs publient sur le créole réunionnais. Nous citons quelques-unes de ces publications, classées par ordre chronologique (Souprayen-Cavery, 2010) :

- Jean Albany, amateur passionné de la langue créole, fait paraître en 1974 *Le p'tit glossaire : le piment des mots créoles.* Il complètera une dizaine d'années plus tard son ouvrage, en publiant en 1983 *Le Supplément au p'tit glossaire.*
- Au niveau de la recherche universitaire, Ginette Ramassamy réalise en 1985 une description syntaxique du créole selon le modèle fonctionnaliste de Martinet, publié sous le titre *La Syntaxe du créole réunionnais* ;
- Daniel Baggioni publie en 1987 *Le Petit dictionnaire créole réunionnais / français,* réédité (et réactualisé) en 1990. Alain Armand publie la même année (1987) *Le dictionnaire kréol rénioné / français*

  ...

Notre liste est non exhaustive, et nous arrêtons notre énumération ici, car à partir des années 90, la créolistique réunionnaise est productive et les linguistes publient bon nombre d'ouvrages et d'articles. Nous citerons au fil de notre propos les autres références majeures et plus récentes que nous prenons comme support à notre réflexion.

Il convient de souligner que les ouvrages précédemment cités n'ont pas tous ciblé le même public : si, de façon attendue, les thèses de doctorat s'adressent avant tout à un lectorat universitaire, les dictionnaires ont davantage souhaité toucher le grand public, et ont été rendus aussi accessibles que possible. Mais si la linguistique réunionnaise légitime le créole en tant que langue et en tant qu'objet d'étude, l'accueil qui est réservé aux ouvrages souhaitant composer « l'équipement linguistique » du créole réunionnais n'est pas toujours celui attendu (Staudacher-Valliamée, 2000) : la parution de certains ouvrages a déchaîné une controverse parmi le public réunionnais, tout particulièrement celui d'Armand, qui a été très fortement critiqué. Pour Mangeard (2000), si les réactions sont si virulentes, c'est que chaque produit relevant de l'équipement linguistique, émettant un discours ***sur*** la langue et pas uniquement ***en*** langue, est perçu comme un discours

d'autorité, qui n'est pas unanimement accepté par la communauté linguistique. Ce discours autoritaire n'est alors pas autorisé, d'autant plus si la communauté linguistique remet en cause le statut de celui qui le produit : qui a le droit de tenir sur une langue un discours d'autorité ? Qui est jugé comme non légitime ? Est-ce une question d'origine, de compétences linguistiques ? Le statut de chercheur suffit-il quand il est question d'appareillage linguistique ?

Ces réactions vives à la suite de la publication des dictionnaires montrent bien que ce n'est pas seulement la production d'un équipement linguistique qui permet la normalisation et la standardisation d'une langue : encore faut-il que la communauté soit prête à accepter les tentatives de standardisation, et reconnaisse à sa langue une légitimité à être *individuée* (Blanchet, 2004). L'individuation sociolinguistique nécessite que la langue soit identifiée, décrite, puis reconnue, et enfin affirmée par les institutions qui la doteront d'attributs propres : un système d'écriture, une grammaire, ou encore des dictionnaires. Or, malgré la publication de dictionnaires, malgré la proposition de plusieurs graphies, malgré les descriptions grammaticales nombreuses, le créole n'est pas une langue que l'on peut qualifier de « standardisée », et ce pour deux raisons majeures :

- La communauté s'oppose ou résiste fortement à toute tentative de normalisation de la langue créole, comme le démontrent encore les nombreux débats sur la graphie : il est assez clair que l'appareillage linguistique, s'il est nécessaire pour la recherche universitaire et s'il doit autant que possible faire l'objet de vulgarisations, est encore introduit trop précocement dans le processus d'individuation. Dans le même temps, la parution de cet appareillage contribue à alimenter le processus d'individuation, apparaissant comme autant de preuves aux yeux de la communauté linguistique de la légitimité et de la valeur de sa langue.
- Si tous les ouvrages traitent d'une même langue, le créole réunionnais, les points de vue divergent parfois fortement, et les descriptions proposées peuvent être très différentes les unes des autres. Il faut dire que le créole, langue mouvante à la fois en diachronie et en synchronie (mais, si l'on considère que la variation linguistique est intrinsèque à la langue, ces notions sont-elles pertinentes ?), reste difficile à délimiter : Chaudenson disait à propos du système grammatical que

  > « la situation linguistique particulière de La Réunion rend le système grammatical complexe et instable ; on observe en effet, selon les régions et

> l'âge, le niveau socio-culturel du témoin, des divergences importantes particulièrement au niveau de la morphologie et de la syntaxe » (Chaudenson, 1974 : 329).

Les divergences ne se rencontrent pas uniquement dans le domaine de la morphosyntaxe, comme nous le verrons plus loin. Or donner à un parler le statut de langue, c'est lui attribuer des frontières (Moore, 2006), ce qui peut se révéler complexe : en effet la définition des frontières repose sur des facteurs pluriels et variés (le prestige des langues, la taille de la communauté linguistique, la dénomination des langues...), et varie également en fonction des locuteurs. Les frontières sont donc mouvantes. De Robillard (2000) précise que la question des frontières émerge surtout quand on craint qu'il n'y en ait pas, comme c'est le cas en situations de contact de langues. Dans le cas du créole réunionnais, la frontière avec le français est ténue, compte tenu de la proximité structurelle et génétique des deux langues, et de leur coexistence constante, dans la société et au sein même des énoncés. Chaque linguiste donne donc à lire sa vision de l'objet « langue créole », posant lui-même ses frontières ; si le point de vue crée l'objet, est-ce à dire alors, comme Calvet (2004), que la langue est une invention des linguistes, une vue de l'esprit ?

En ce qui concerne notre propos, nous aurons besoin, pour notre travail de conceptualisation d'outils d'évaluation, de dégager des normes, de définir un ensemble de repères théoriques qui seront le socle de notre réflexion ; comment faire alors si les textes sur lesquels nous souhaitons nous appuyer sont à considérer comme des constructions qui ne sont que le reflet partiel de *la langue ?* Comment définir ce qui nous semble le plus juste, le plus pertinent, si tout n'est qu'affaire de point de vue et si chaque ouvrage propose une définition singulière de la langue ? Comme le souligne Calvet (2004 : 24), partisan de la sociolinguistique nouvelle, que nous définirons plus loin, si la langue est un artefact, un « produit du système de description », le plus juste serait alors de la décrire en prenant en compte les différents points de vue, car tous sont légitimes et nécessaires. C'est vouloir adopter un seul point de vue qui est source de limitations.

Nous adoptons donc ce principe méthodologique, qui nous guidera tout au long de notre travail : la langue est décrite de diverses manières, et c'est la diversité des descriptions qui permet d'en obtenir une image la plus complète possible. Confrontés ensuite à la réalité du terrain, les outils théoriques sont affirmés ou au contraire remis en cause. Nous nous proposons alors de prendre en considération les multiples points de vue que nous développerons, car ils permettent, chacun à sa manière, de nous aider dans notre tâche d'élaboration d'outils évaluatifs.

1.5.2. Les différents modèles descriptifs de la situation linguistique réunionnaise

1.5.2.1. LE CRÉOLE RÉUNIONNAIS, « LANGUE DE VARIATION » : LE CONTINUUM LINGUISTIQUE

Si la langue française est normée, standardisée, et si ce « standard » est profondément ancré dans la conscience de ses locuteurs, qui peuvent alors émettre des jugements sur ce qui est en « bon français » et sur ce qui ne l'est pas, le créole réunionnais est depuis son émergence une langue particulièrement mouvante et sensible à l'influence des autres langues qui ont cohabité ou continuent de cohabiter avec elle. En quelque sorte, le créole, selon une vision structurale, est « langue de variation ». Duchemann (2009) définit quant à elle le créole comme une « langue polynomique », une somme de dialectes parlés ; il s'agit d'une

> « langue dont l'unité est abstraite […], et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues » (*op. cit.* : 62).

Les locuteurs ont bien conscience de cette variation, qui est à leurs yeux intrinsèque à la langue créole. Ils peuvent différencier les variantes selon plusieurs critères (Beniamino, 1993) :

- **Le critère géographique :** le créole des Hauts, le créole des Bas, le créole du Sud...
- **Le critère diachronique :** le créole ancien (le « vieux créole »), le créole actuel, le créole des jeunes ;

- **Le critère linguistique :** variations dans la prononciation, le lexique, la morphosyntaxe ;
- Ou encore **le critère ethnique :** le créole des « cafres », le créole des « blancs »...

Si effectivement, la langue créole présente un fort degré de variation, dire qu'il s'agit d'une « langue de variation » n'est pas véritablement approprié : il existe, par exemple, autant voire plus de formes variantes en français qu'en créole (français familier, français ordinaire, français soutenu, français littéraire, français régionaux, mais également ancien français, juvenolecte...). Pourquoi alors dit-on, et est-on persuadé, que le créole est langue de variation ? En réalité cette impression repose sur plusieurs facteurs explicatifs :

- Le créole, contrairement au français, n'a pas de « forme standard » : en l'absence de standard, aucune forme ne peut être ramenée à une référence, un repère, qui permet de délimiter et de hiérarchiser la variation ;
- L'absence de standard, couplée au fait que la société réunionnaise a évolué sur une période historique courte (pensons notamment aux bouleversements connus à la période de la Départementalisation), font que la langue créole a elle aussi évolué sur une période courte. On ressent alors plus fortement que dans d'autres sociétés l'évolution linguistique ;
- Il est également fort possible que le contexte insulaire participe à l'exacerbation de l'impression de variation : contrairement à la France métropolitaine, où il faut parfois faire plusieurs centaines de kilomètres pour entendre la variation, il ne suffit à La Réunion que de quelques dizaines de kilomètres pour entendre un créole déjà différent ;
- Enfin, il convient de préciser que qualifier la langue créole de « langue de variation » revient à adopter le point de vue de la linguistique structuraliste, mixofuge voire mixophobe (de Robillard, 2013), qui postule qu'il y a des langues « pures », homogènes et stables, et d'autres, « impures », hétérogènes et variables.

En effectuant un rapide survol de la littérature portant sur la description des variantes du créole réunionnais, force est de constater que les chercheurs ont, au fil du temps, considérablement modifié leur définition du créole et sa catégorisation.

Chaudenson (1974) parle « du » créole, qu'il différencie du « français standard » mais également du « français régional ». Carayol (1977) dit du créole qu'il est composé de variétés de langues parlées par les populations noires et métissées des Bas ; les différences resteraient minimes entre les variétés du créole (essentiellement des différences phonologiques et lexicales).

On peut d'ores et déjà pointer un premier fait : le créole est décrit par Chaudenson (1974) comme étant une langue parlée par une grande majorité des Réunionnais, quelle que soit leur origine ethnique, tandis que Carayol (1977) l'attribue à un groupe ethnique en particulier. Dans leurs écrits communs, on retrouve la même contradiction : langue de communication quotidienne pour l'ensemble de la population (Carayol et Chaudenson, 1973), le créole est décrit comme la langue des métis et des Indiens quelques années plus tard (Carayol et Chaudenson, 1978). On constate alors que la délimitation de la communauté linguistique qui parle ce créole apparaît déjà une entreprise complexe.

Ce que l'on retient de ces premières réflexions, c'est le caractère « hétérogène » (encore une fois) qui est mentionné dans tous les préambules de description du créole réunionnais. Nous pouvons alors nous demander, comme Souprayen-Cavery (2010), comment le créole a pu être désigné en tant que variété linguistique, puis plus tard en tant que langue, alors qu'il semble se composer d'une multitude de variétés. Aurait-on finalement affaire à plusieurs créoles à La Réunion ? Gadet (1997 : 3) rappelle que « [l]es langues manifestent de la variation et du changement, et [que] le constat de l'hétérogène est coextensif à la notion de langue ». Autrement dit, toute langue est sujette à la variation : aucune langue n'est un ensemble unique de règles, ce que laisse cependant supposer l'utilisation d'étiquettes au singulier (**le** français, **l'**anglais... Moreau, 1997). La variation n'est en rien incompatible avec les notions de langues et de communauté ; elle ne dégage pas de sous-langues opposables. Dans une communauté linguistique, la variation a une signification sociale : les locuteurs s'appuient sur elle pour situer socialement les individus. Si la variation semble omniprésente, il ne s'en dégage pas moins une norme, qui est la variante la plus valorisée, à partir de laquelle les autres formes variantes sont hiérarchisées. À l'inverse, lorsque l'on standardise une partie d'une langue, ce qui revient à vouloir imposer une de ses formes variantes (Baggioni, 1997a), les autres formes de la langue ne disparaissent pas pour autant (de Robillard, 2005). La langue se révèle alors

être une variation réglée (Gadet, 1997), un objet possédant par essence une hétérogénéité ordonnée (Moreau, 1997).

Pour Souprayen-Cavery (2010), il y a bien une homogénéité linguistique (la communauté linguistique réunionnaise parle « du créole », et non pas des créoles) et une *autonomisation* par rapport au français, qui font du créole une langue, un tout homogène et ce malgré son hétérogénéité apparente. Afin de pouvoir mettre à jour ce qui fait l'homogénéité de cette langue, il convient tout d'abord de l'isoler des autres formes linguistiques parlées à La Réunion, autrement dit de dresser des limites, des frontières, préalable nécessaire à toute description linguistique. C'est à cette tâche que se sont livrés les linguistes, et force est de constater que cela n'est pas une mince affaire... Beniamino (1993 : 266) souligne qu'il est en effet difficile de décrire la situation linguistique réunionnaise « en termes de stricte bi-polarité » (français *versus* créole) : il existe différentes variétés linguistiques, des « variétés francisées du créole et [des] énoncés français métissés par les interférences du créole » (Valdman, 1979, in Beniamino, 1993 : 264), qui brouillent la frontière entre français et créole. Comment les chercheurs ont-ils alors catégorisé les différentes variétés linguistiques recensées à La Réunion ? Reprenant l'étude faite par Souprayen-Cavery (2010), nous récapitulons dans le tableau suivant les principales classifications linguistiques proposées :

Chaudenson (1974)	**Carayol (1977)**	**Carayol et Chaudenson (1973, 1978)**	**Chaudenson (1989)**	**Bretegnier (1997)**
- le « français standard » - le français régional - le créole	- le français non marqué - le français régional - le français créolisé - le créole : → créole des Hauts → créole des Bas	- le français régional - le français créolisé - le créole	- le français régional, ou interlangue - le français créolisé : créole acrolectal ou intermédiaire entre français régional et créole - le créole	- le « français standard » *(acrolecte)* - français régional / français réunionnais *(mésolecte)* - le créole *(basilecte)*

Tableau 4. Classifications des langues et variétés linguistiques de La Réunion

Si la notion de « français standard » n'est plus à définir, attardons-nous sur la dénomination de « français régional », que nous voyons, dans ce tableau, parfois distingué d'une autre forme, le français créolisé, et parfois associé à lui. Pour Bretegnier (1997), et avant elle, pour Beniamino (1996), le français régional peut également s'apparenter au « français réunionnais ». Le français régional présente des caractéristiques qui le différencient du « français standard » ; il ne s'agit néanmoins pas d'une autre langue, distincte du « français standard », mais bien d'une variété de celui-ci. Carayol (1977) précise par ailleurs qu'un relevé exhaustif des traits régionaux du français réunionnais montrerait qu'au-delà de différences superficielles, la majorité du système (notamment la morphosyntaxe) reste celui du « français standard », qu'il nomme le « français non marqué », car non influencé par le créole. Le français réunionnais, quant à lui, aurait la spécificité de présenter un ensemble de particularités phonologiques stables (peu soumises à la variation, au contraire du lexique et de la morphosyntaxe). Dans la classification de Carayol, le français régional se distingue également du français créolisé : en effet ce dernier présente des différences, notamment concernant le système des pronoms personnels et des possessifs. Il s'agirait d'un parler intermédiaire entre français et créole réunionnais.

Chaudenson (1993) n'est pas exactement du même avis : pour lui, le français régional ne se caractérise pas uniquement par des faits lexicaux ; il existerait aussi des traits morphosyntaxiques spécifiques. Le français régional est à considérer comme une forme intermédiaire entre le « français standard » et le « français créolisé », résultant de la mise en œuvre de plusieurs facteurs évolutifs. Il est bien sûr composé d'une grande majorité de traits du « noyau dur » du français ; si tel n'était pas le cas il ne s'agirait plus d'une variante du français.

Le français réunionnais est attesté à La Réunion depuis le début du peuplement : en effet, si le français populaire parlé par les colons a donné naissance au créole, il s'est également maintenu sur l'île et s'est au fil du temps régionalisé, donnant naissance au français réunionnais. Le français reste la langue de la société bourbonnaise, et est la langue maternelle d'une petite partie de la population réunionnaise. Beniamino (1996) remarque que le français réunionnais, malgré son statut de langue maternelle, est peu reconnu par les locuteurs, masqué par l'image forte du « français standard », « forme fictive, idéologique et symbolique standard » (Cellier, in Beniamino, *op. cit.*). Le français

créolisé, en revanche, est un emblème identitaire pour la population des « petits blancs », qui cherchent à maintenir cette variété de parler, parfois considérée comme du français, et parfois comme du créole. Beniamino souligne que ce français créolisé peut être analysé comme un créole acrolectal, ce terme désignant la variété de créole la plus proche du français (ce qui rejoint la classification de Chaudenson, 1989). En ce cas, ce créole acrolectal ne pourrait-il pas être considéré comme une variante du créole, et non pas du français ? L'érosion basilectale du créole, constatée depuis de nombreuses années, vient justement appuyer cette interrogation : la frontière entre français créolisé, ou créole acrolectal, et créole (basilectal) s'atténue, et les deux variantes se distinguent désormais plus difficilement. Cela prédit-il une disparition du français créolisé, ou une fusion des deux variantes du créole ? De toute évidence, l'osmoticité entre français et créole fait que toute production française peut être créolisée, et que toute production créole peut être francisée (Chaudenson, 1993) : c'est bien là la limite majeure que rencontrent les classifications, qui peuvent chercher à « mettre de l'ordre » mais sont forcées de reconnaître le caractère arbitraire de certaines distinctions.

Distinguer des variantes linguistiques (nous parlons bien de variantes et non de langues) ne veut néanmoins pas dire que ces formes sont étanches l'une à l'autre ; la situation linguistique réunionnaise ne peut être présentée comme une juxtaposition de parlers autonomes, mais est au contraire caractérisée par une situation constante de contacts et d'interrelations, et c'est ce qui crée, d'ailleurs, toute la difficulté à poser des frontières. C'est partant de cette idée que les linguistes ont adopté le concept du continuum linguistique : ce concept permet à la fois de focaliser sur l'existence des *mésolectes*, et de les situer dans une perpétuelle interaction. On pourrait représenter le continuum linguistique par le schéma suivant :

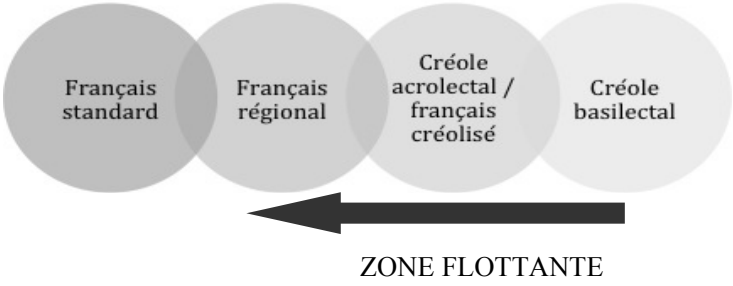


Figure 7. Schéma du continuum linguistique

Pour Beniamino et Baggioni (1993), il existe plusieurs types de continuum :

- Un continuum socio-ethnico-géographique, qui mène d'un créole basilectal (le créole des « Cafres ») au créole acrolectal (le créole des Hauts) ;
- Un continuum socio-situationnel, qui impose la prise de parole en français et aboutit à des productions d'interlangue français / créole, ou à des productions de français régional ;
- Et un continuum dans l'espace social et sociolinguistique, qui, par la mise en contact de couches urbaines de différents milieux socio-économiques, entraîne un passage du français régional au français plus ou moins conforme au « français standard ».

Le continuum linguistique permet donc de symboliser un passage entre deux pôles, qui diffèrent selon le type de continuum, ou selon la définition qui en est faite. Mais la notion de continuum, si elle apparaît pertinente, est-elle suffisamment appropriée à la situation linguistique réunionnaise ? Nous pouvons émettre plusieurs objections, et soulever plusieurs limites à ce concept :

- Le continuum linguistique sous-entend une volonté de passage entre deux pôles hiérarchisés, l'acrolecte et le basilecte. Il est implicitement postulé une hiérarchisation des lectes, au profit de la forme « standard ». De Robillard (2013 : 273) pointe par ailleurs que le basilecte est défini

  > « de manière différentielle et soustractive » ; « [l]'étalon intangible est alors l'acrolecte, en considérant comme spécifiquement basilectal ce qui n'est pas acrolectal (stratégie de la déviance maximale) ».

- Entre ces deux pôles sont décrites des formes intermédiaires, mésolectales ; le locuteur ciblerait donc une forme, une variante (et comme les lectes sont hiérarchisés, le locuteur ciblerait l'acrolecte) mais ne l'atteindrait pas toujours, ce qui expliquerait la production de formes mésolectales. Le mésolecte peut donc être interprété comme une « tranche de langue coincée dans la diglossie entre l'acrolecte et le basilecte », une « zone à caractère un peu exceptionnel sinon parfois carrément regrettable, car source d'interférences » (de Robillard, *op. cit.*). Or, n'est-il pas plausible d'attester des formes mésolectales chez un locuteur qui

viserait la forme basilectale, forme qu'il connaîtrait peu mais qu'il chercherait à parler ? Un locuteur produisant une forme mésolectale le fait-il toujours en visant une autre forme ? Une autre question nous semble également incontournable : le mésolecte doit-il être considéré, en contexte réunionnais, comme un phénomène exceptionnel ? Le schéma du continuum linguistique que nous avons proposé contient une flèche, représentant la *« zone flottante »* : dans cette zone, s'étendant de la variante acrolectale au « français standard », il s'avère difficile, même pour un locuteur natif, de définir si l'énoncé est en créole ou en français. Pour Ledegen (2007a), environ 15 % des productions se situeraient dans cette zone flottante, ce qui ne rend plus le mésolecte si exceptionnel.

En adoptant le concept du continuum linguistique, les linguistes véhiculent donc malgré eux la vision de variétés de langues homogènes : même s'ils précisent la difficulté de tracer une frontière nette entre les différents niveaux de langue, leurs travaux descriptifs restent guidés par la pensée structuraliste dont ils ont du mal à se défaire (Souprayen-Cavery, 2010). Ne pourrait-on pas s'écarter de cette vision *mixofuge* (de Robillard, 2013) ? N'y aurait-il pas un modèle plus adéquat pour rendre compte de la situation linguistique réunionnaise ?

1.5.2.2. DU CONTINUUM LINGUISTIQUE AU MACROSYSTÈME INTERLECTAL

Souprayen-Cavery (2010 : 16) souligne que si « [l]es Réunionnais affirment parler « créole » ou « français », […] nous entendons au-delà de ces premières catégories une « parole mélangée ». En effet,

> « [l]a parole réunionnaise semble se construire entre le créole et le français sans qu'il soit possible de la catégoriser formellement selon une appartenance au créole acrolectal ou basilectal, au français créolisé, au français régional et au créole francisé » (Souprayen-Cavery, *op. cit.* : 21).

Dans quel courant théorique se placer, alors, pour décrire cette situation linguistique atypique, où deux langues sont mélangées ? Comment considérer ces phénomènes linguistiques qui échappent à la norme ?

Prudent (1981) est le premier à proposer un concept alternatif à celui du continuum linguistique. Ses travaux portent sur la situation linguistique martiniquaise : il fait le constat, à la suite d'enquêtes et d'analyses de corpus de locuteurs martiniquais, que l'on observe dans les productions langagières des locuteurs martiniquais des alternances codiques (ou *code-switching*), tout à fait caractéristiques des situations de contact de langues, dont l'analyse détaillée permet de comprendre les contextes d'apparition, mais que l'on observe aussi des changements brutaux, non prévisibles et non explicables. La rencontre de deux grammaires (celle du français et celle du créole martiniquais) produit en effet des formes originales, qui ne relèvent clairement du « moule » d'aucune des deux langues, et qui peuvent survenir dans tous les contextes sociolinguistiques. Ceci l'amène alors à proposer les concepts d'interlecte et de macrosystème de communication, ce dernier terme qualifiant le système langagier dans son ensemble.

Ainsi, il existerait une « zone interlectale se présent[ant] […] comme l'ensemble des paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte » (Prudent, *op. cit. :* 31). Cette zone interlectale serait partie intégrante d'un macrosystème comprenant toute une gamme de variations engendrées par le contact des langues (Lebon-Eyquem, 2010b). Ce concept théorique fait son apparition à La Réunion dans les années 90, et plusieurs linguistes s'intéressent à son adéquation pour la situation réunionnaise (voir Souprayen-Cavery, 2010 ; Ledegen, 2012). Nous pourrions représenter le macrosystème réunionnais par le schéma suivant :

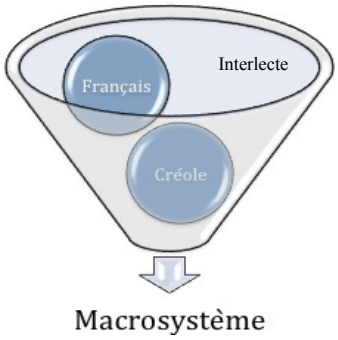


Figure 8. Le macrosystème réunionnais

Le macrosystème est donc composé de plusieurs *lectes,* ou sous-systèmes : le français avec toute sa variation, le créole avec toute sa variation, et les formes interlectales non prévisibles. Ce macrosystème de communication recouvre alors toutes les formes langagières s'étendant entre deux pôles extrêmes, qui sont posés comme des représentations idéalisées permettant l'organisation (et qui cessent par conséquent d'être hiérarchisés, comme c'est le cas dans le modèle du continuum linguistique ; de Robillard, 2013) : le pôle acrolectal d'une part et le pôle basilectal de l'autre. Le macrosystème n'est donc pas une « échelle » mais un système cumulatif. Le locuteur réunionnais userait donc d'une *macrolangue.* Lebon-Eyquem (2010a) nous donne deux exemples de formes interlectales :

(3) ***Lu la*** *lans* ***le boul*** *à Sophie.*
'Il a lancé la boule à Sophie'

(4) ***Lu la*** *lansé* *la balle* ***Sophie****.*
'Il a lancé la balle à Sophie'

Si certains segments sont aisément identifiables comme appartenant au français (en italique ci-dessus) ou au créole (en gras), d'autres segments (soulignés ci-dessus) ne sont pas toujours rattachables à une grammaire précise. En effet, dans l'exemple (3), « lans » apparaît comme étant une forme attestée en créole, si l'on se réfère aux normes de la grammaire basilectale (Staudacher-Valliamée, 2004) ; par contre, dans l'exemple (4), si la forme « lansé » est attestée en créole basilectal, elle n'est jamais suivie par un complément selon cette grammaire. Nous voyons donc que nous avons réellement affaire à des énoncés *métissés*.

Simonin (2002) décrit quant à lui l'interlecte comme la manifestation d'une phase d'hybridation des parlers, qui rend compte de la dynamique sociolinguistique des langues en contact : il propose le terme de *« parler réunionnais »*. Prudent estime par ailleurs que les formes interlectales ne sont pas une troisième langue, mais font partie d'un ensemble linguistique que l'on pourrait appeler le *« martiniquais »*, de la même manière qu'on nomme *« français »* la langue parlée en France, en dépit de ses nombreuses variétés.

Suivant ce raisonnement, on pourrait alors parler de *« réunionnais »* pour qualifier le système linguistique des locuteurs réunionnais. L'interlecte, c'est donc

> « […] lorsqu'on décide qu'il y a un « chez nous » où tout le monde peut librement circuler, la diglossie, lorsqu'on décide qu'il y a « chez moi » et « chez toi » » (de Robillard, 2002 : 41).

De Robillard pose ainsi la caractéristique fondamentale qui motive l'adoption du concept d'interlecte : l'annihilation des frontières, l'*entre deux langues* qui dépasse la simple juxtaposition des lectes (de Robillard, 2013). Il n'y a plus diglossie puisqu'il n'est pas attesté de dominance d'une langue sur l'autre : les règles d'utilisation des langues sont annulées et laissent place aux mélanges. Souprayen-Cavery (2010) souligne qu'à La Réunion, contrairement à la Martinique où est né le concept, la frontière entre français et créole est plus floue. Le concept de l'interlecte y serait alors d'autant plus adéquat. Cette auteure s'est également intéressée plus particulièrement aux représentations des locuteurs concernant le mélange : ont-ils conscience de la présence de ces énoncés mélangés, et si oui, qu'en pensent-ils ? L'auteure constate tout d'abord que le mélange, quand il est évoqué par les locuteurs, reste vu de façon plutôt négative : il peut être un argument pour la nécessité d'enseigner le créole à l'école par exemple, car les locuteurs estiment que le mélange résulte d'une confusion des langues. Mais elle constate néanmoins que certains locuteurs commencent à avoir une image plus positive du mélange : pour ces derniers, le mélange reflète que le créole est en mouvement, il prouve en quelque sorte la liberté de la langue. On peut par contre penser que ce type de jugement concerne les situations non formelles de langage. Souprayen-Cavery note aussi que parfois, l'intonation créole utilisée pour produire un énoncé syntaxiquement français peut suffire à inscrire le discours dans une dynamique interlectale. Elle déclare également :

> « Nous remarquons que cette étude sur les phénomènes de « mélanges » aboutit à des questions identitaires. La langue créole est donc « mélangée », « interlectale » à l'image des « identités créoles ». En effet, le Réunionnais ne peut être uniquement créole ou uniquement français, il est forcément les deux. Et selon les caractéristiques individuelles, sa pratique linguistique révélera ses représentations mais aussi ses revendications identitaires » (Souprayen-Cavery, 2010 : 257).

Constat que fait également Georger (2011), en mettant l'accent sur ce que peut représenter, pour le locuteur réunionnais, cette parole mélangée face à la démarche de normalisation de la langue créole :

> « Le répertoire réunionnais représente un espace de liberté que les locuteurs défendent à l'heure où l'on tente de construire une norme du créole et les locuteurs réunionnais ne montrent pas la même allégeance linguistique qu'ils ont pour le français envers le créole réunionnais » (Georger, 2011 : 21 ; 389).

Le concept d'interlecte apparaît ainsi tout à fait pertinent pour rendre compte des pratiques linguistiques panachées des locuteurs réunionnais, et permet également d'appréhender différemment le phénomène du « mélange », souvent stigmatisé. En effet, nous constatons à travers le discours des linguistes ayant adopté le concept de l'interlecte une volonté manifeste de réhabiliter ce phénomène. Lebon-Eyquem (2010b) note ainsi que si l'on a coutume d'affirmer que le mélange est légion dans les situations de contacts de langues, les travaux étudiant cette pratique ont surtout parlé des phénomènes de *code-switching*, d'*emprunt* ou de *calque*. Or, comme le souligne De Robillard (2013 : 269), cette terminologie « binarise, stabilise, réifie, anhistoricise ». Pour Souprayen-Cavery (2010), si Prudent créé le concept de l'interlecte, c'est donc à partir d'un sentiment d'insatisfaction concernant les « outils d'analyse » existants, les *concepts* (code-switching, code-mixing, calque, interférence...). On peut d'ailleurs difficilement imaginer qu'un locuteur passe constamment son temps à switcher, emprunter ou calquer lorsqu'il parle. En quoi l'*interlecte* diffère-t-il des autres outils ?

- ***L'alternance codique***

L'alternance codique, ou code-switching, désigne la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, d'énoncés appartenant à deux langues différentes. Il peut y avoir alternance au sein d'un énoncé, entre deux énoncés (au moment des changements de tour de parole par exemple), ou en fonction des expressions idiomatiques. La frontière linguistique est toujours visible (Souprayen-Cavery, 2010). Duchêne et Py (2002) estiment ainsi que la capacité à produire des alternances codiques fait partie des compétences de la personne plurilingue, tandis que la fusion des langues (le mélange ?)

est à considérer comme la résultante d'un apprentissage des langues qui n'aurait pas porté sur la distinction des codes. Le *code-switching* obéit ainsi à un certain nombre de règles de fonctionnement, et fait partie intégrante du langage ; il présente des fonctions conversationnelles évidentes, permettant par exemple d'accentuer le message, de le clarifier, mais il peut aussi avoir pour but de désigner au sein d'une assemblée un interlocuteur précis ou un groupe de locuteurs (Huerta-Macías et Quintero, 1992 ; Deprez, 2002). Hamers et Blanc (1983) distinguent clairement alternance des codes et mélange de codes, qu'ils qualifient de *« code-mixing »* : ne s'étendant pas sur cette dernière pratique, ils s'attachent surtout à décrire le *code-switching* et préconisent de différencier ce qui relève de l'alternance de codes témoignant de la compétence du sujet, de l'alternance dans le cadre de l'incompétence. Le code alterné est pour eux l'expression d'une double compétence propre au bilinguisme : il y a à la fois connaissance de chaque langue et connaissance des règles d'alternance. Autrement dit, il semblerait pour Hamers et Blanc (*op. cit.*) que la personne bilingue ait des compétences langagières dans deux langues (à la manière de deux monolingues ?), et également une compétence à alterner les codes. Qu'en est-il alors du « code-mixing » ?

- ***Le « code-mixing »***

L'expression « code-mixing » (ou mélange codique) est utilisée pour désigner « tout type d'interaction entre deux ou plusieurs codes linguistiques différents dans une situation de contact de langues » (Blanc, 1997 : 207). Ce terme engloberait en réalité les phénomènes d'alternance codique, d'emprunt et de calque ; néanmoins, on constate que dans plusieurs écrits, le code-mixing est clairement distingué du code-switching et des autres phénomènes linguistiques... Pour Blanc (*op. cit.*), parler de code-mixing doit pousser le chercheur à s'interroger : parle-t-on de *langue* ou de *parole* ? Est-on dans le cadre de la compétence ou de la performance ? À quel point les langues se mélangent-elles, à quels niveaux linguistiques (phonologie, lexique, syntaxe...) ? D'ores et déjà on remarque donc que la définition du « code-mixing » posée par Blanc diffère de ce qu'on trouve dans d'autres ouvrages, où cette étiquette désigne de façon globale le mélange, la « fusion de langues » (Duchêne et Py, 2002).

Il faut noter que deux points de vue s'opposent : si certains linguistes estiment que le « code-mixing » est la réelle preuve d'une compétence de la personne bilingue, d'autres pensent plutôt que les énoncés « mélangés » relèvent de l'incompétence. Il convient également de noter que pour plusieurs auteurs, le « code-mixing » s'apparente à l'interlecte. Par exemple, Georger (2005 : 27) écrivait, concernant la communication linguistique d'enfants réunionnais, que l'interlecte peut être considéré comme un « mode de discours issu de « l'incapacité à » ou de « la non-volonté de » respecter une grammaire canonique ». L'interlecte, le *mélange*, peut relever de la « non capacité ». Mais parlerait-on de « non capacité » face à un locuteur adulte produisant des énoncés interlectaux, semblant être tout à fait acceptés par ses interlocuteurs ? Nous avons en réalité tout lieu de penser que l'idée que l'interlecte relevant de l'incompétence est en lien avec un cadre bien particulier : celui de « la norme », et en ce qui concerne les jeunes locuteurs, celui du milieu scolaire. Dans ce cadre, les productions mélangeantes des locuteurs, qui sont alors les jeunes élèves, sont plus souvent interprétées comme des énoncés témoignant d'une compétence langagière en construction. Dans ce cadre également, il serait plus approprié, pour ne pas mélanger les concepts, de parler d'*interlangue* (terme emprunté à la discipline Français Langue Étrangère), qui fait référence aux productions langagières attestées lors de la phase d'apprentissage d'une nouvelle langue. Il serait plus approprié, mais en même temps tendancieux (car incitant à un point de vue réducteur) d'utiliser ce terme : en effet le français n'est pas la L2 de tous les jeunes enfants réunionnais, cette langue pouvant avoir été apprise en même temps que le créole...

- ***L'emprunt, le calque et l'interférence***

On parle d'emprunt lorsqu'un mot, un morphème ou une expression est emprunté à une langue, et intégré au système linguistique d'une autre, sans qu'il soit traduit. Ceci se limite généralement à un mot (auquel cas on parlerait d'alternance codique) et est restreint au domaine lexical (Hamers, 1997). On a coutume de différencier l'*emprunt de langue* (ou transfert linguistique), qui désigne le fait qu'une langue ait emprunté une partie du lexique d'une autre langue (le mot *« parking »* en français par exemple), et l'*emprunt de parole*, qui est propre à un individu. Dans ce cas, on différencie également l'*emprunt de compétence* (la personne est compétente dans ses deux langues, et l'emprunt

est fait sciemment), et l'*emprunt d'incompétence* (la personne recourt souvent à sa langue maternelle car le mot lui manque dans sa langue cible). Lorsque l'emprunt est inconscient, il se confond avec l'interférence.

Le calque est l'utilisation d'une construction transposée d'une langue à une autre. Pour Hamers (*op. cit.* : 64), le calque est « une forme linguistique causée par une interférence en situation de contact de langues ». Il s'agit d'un emprunt particulier : c'est le syntagme, ou la forme syntaxique, qui est empruntée et calquée sur l'autre langue. Ceci aboutit à un état de traduction littérale des éléments (par exemple, *« week-end »*, qui a abouti à l'expression *« fin de semaine »* en québécois). Enfin, l'interférence, décrite pour la première fois en 1953 par Weinreich, est considérée comme une déviation par rapport aux normes des deux langues en contact, une intrusion inappropriée d'un code dans un autre (Hamers et Blanc, 1983). Ce terme sous-entend un jugement de valeur sur le comportement langagier (Tirvassen, 2003) ; en effet, Hamers (1997) la définit comme une interaction inhabituelle entre des processus psycholinguistiques. L'état habituel serait alors le maintien, chez l'individu bilingue, d'une séparation entre ses deux langues. Ce concept est très proche de celui de l'emprunt, la distinction majeure résidant dans le degré de conscience du locuteur : dans le cadre de l'interférence, le mélange serait toujours inconscient. L'interférence peut se manifester à tous les niveaux de production linguistique (phonémique, lexical, syntaxique...) ; elle se manifeste surtout chez les locuteurs qui ont une connaissance limitée de la langue qu'ils utilisent, autrement dit, elle est signe d'incompétence linguistique. Pour Martinet (1967), si effectivement l'interférence est en lien avec la compétence linguistique (les « bilingues cultivés » en faisant moins selon cet auteur), elle n'en est pas moins un phénomène naturel et économique, qui, pour être évitée, nécessite de la part du locuteur une conscientisation et une volonté de garder les codes distincts. Ce que peu de bilingues, toujours selon Martinet, font en réalité. Un peu plus loin, l'auteur rappelle également que les phénomènes d'interférence, d'emprunt et de calque ne sont pas réductibles aux situations bilingues : les unilingues en produisent aussi, alternant par exemple entre différents registres de langue, ou entre formes « standard » et formes régionales. Tout locuteur est en réalité en situation de contact : contact de langues pour les individus plurilingues, et contacts de variétés pour les individus unilingues (Moreau, 2000). Dire alors de l'interférence qu'il s'agit d'un fait inhabituel est contestable : pourquoi l'inhibition d'un

mécanisme anormal demanderait-elle tant d'efforts, mêmes chez les locuteurs à bonnes compétences linguistiques ? Pourquoi ceci serait condamnable chez les sujets bilingues, alors que les monolingues s'inscrivent eux aussi dans la variation ? L'interférence ne serait-elle pas plutôt, comme tant d'autres, un concept issu d'une interprétation monolingue du bilinguisme ?

Où se place l'interlecte parmi ces différents concepts ? Pour Souprayen-Cavery (2010),

> « l'interlecte dépasse les phénomènes d'emprunt, de calque et d'interférence dans la mesure où il défend l'idée d'une limite ou d'une frontière difficilement reconnaissable entre le français et le créole au sein des énoncés » (*op. cit.* : 96).

Dans le cas où l'on continuerait à vouloir privilégier l'analyse structuraliste, le travail d'établissement de frontières, on se rendrait compte que ces différents phénomènes sont si profondément ancrés dans le « réunionnais » qu'ils en deviennent difficilement décelables, et donc analysables en ces termes. On devrait alors postuler des phénomènes d'emprunt, de calque ou d'interférence... tous les deux ou trois mots, et l'on se heurterait également à la difficulté de nommer avec précision le phénomène observé (comment différencier, dans certains cas, l'interférence du calque par exemple ?).

Un deuxième point qui fonde la différence entre l'interlecte et ces trois notions est la question de la *conscience* : l'emprunt et le calque seraient conscients, tandis que l'interférence ne l'est jamais. L'interlecte, quant à lui, peut être conscient, ou inconscient... Ce trait définitoire cesse de l'être pour ce concept. Enfin, soulignons que l'interlecte ne maintient pas la distinction entre compétence et incompétence : il n'y a pas interlecte de la compétence et interlecte de l'incompétence, l'interlecte *constitue* la compétence linguistique.

Arrêtons-nous maintenant sur un dernier concept, celui du parler bilingue. La question de la distinction définitoire entre parler bilingue et interlecte se pose fortement, comme nous allons le voir.

- ***Le parler bilingue***

Le parler bilingue est un terme assez récent, résultant de l'étude de différentes situations sociolinguistiques. Il est mentionné et étudié tout d'abord par Py (Duchêne et Py, 2002), qui revendique toutefois son inscription dans *la linguistique*. Le concept reste donc fortement ancré dans une approche structuraliste. La ressemblance avec le concept de l'interlecte est néanmoins assez forte : aussi nous citerons à titre d'exemple l'étude de Borel (2004) sur la situation plurilingue à Biel-Bienne, ville située dans le canton de Bern en Suisse. Borel décrit un mélange de langues surprenant, constituant un mode spécifique d'interaction, en sus des différentes langues présentes (français, allemand et dialecte alémanique). Il fait l'hypothèse, qu'il vérifie dans son étude, qu'un

> « double monolinguisme maîtrisé à un haut niveau de compétence constitue une base favorable au "mélange des langues" » (Borel, 2004 : 8).

Si nous notons d'emblée que Borel semble considérer que le bilinguisme est un « double monolinguisme », ce qui est en contradiction avec la définition que nous adoptons il est intéressant de constater que, pour cet auteur, le mélange est la preuve incontestable d'une aptitude bilingue remarquable, qui fait d'ailleurs l'objet d'une promotion par les institutions politiques. Le *« parler bi(el)lingue »* est non seulement considéré comme normal, mais est également jugé comme la marque d'une richesse linguistique inédite à valoriser.

Quelle est, alors, la différence entre ce parler bilingue, que Borel décrit en Suisse, et le concept de l'interlecte ? Les deux termes sont-ils équivalents ? Si l'on s'en réfère à Souprayen-Cavery (2010), la différence est de l'ordre de la prédictibilité : tandis que le parler bilingue est utilisé dans des contextes linguistiques appropriés pour l'emploi de la langue A et/ou B, autrement dit prévisible en fonction des situations de communication, l'interlecte est intrinsèquement non prédictible, toujours novateur. Si nous pouvons chercher à faire la grammaire du parler bilingue (c'est d'ailleurs l'objectif de Borel, qui s'intéresse avant tout aux traces des langues dans les mélanges), celle de l'interlecte reste insaisissable. Les deux termes ne sont donc pas synonymes, le parler bilingue s'intéressant à la répartition des langues dans les mélanges, et l'interlecte insistant sur la non prédictibilité et sur la nature intrinsèquement mélangeante de « la langue ». Mais

surtout, parler bilingue et interlecte diffèrent sur le plan épistémologique, le premier restant ancré dans la linguistique structuraliste, le second proposant au contraire l'adoption d'un tout autre point de vue. Nous pourrions résumer cette pensée en glosant de Robillard (2013 : 276) :

> « [l]'idée d'interlecte [...] est porteur en germe […] d'une autre façon de faire de la linguistique. Considérer que l'« interlecte » n'est que le pendant du code-switching et autres notions associées, exiger des définitions précises, ont pour effet de désamorcer la subversion de cette notion, c'est tenter de la pasteuriser pour éviter qu'elle ne transforme la linguistique en l'affectant en son cœur même, qui est la « langue » ».

Il apparaît donc que les concepts de macrosystème et d'interlecte sont hautement pertinents pour décrire les situations de plurilinguisme où les formes mélangeantes tiennent un rôle majeur. L'innovation de ces concepts par rapport aux autres outils d'analyse élaborés pour les situations plurilingues repose sur ces caractéristiques majeures :

- **L'interlecte met en avant l'invisibilité des frontières linguistiques**, invisibilité plus franche dans le contexte réunionnais que dans le contexte martiniquais, du fait de la proximité structurelle du français et du créole.
- **L'interlecte est basé sur la notion de non prédictibilité des formes langagières** : il est alors impossible de faire une « grammaire de l'interlecte », de le normer. C'est également pour cette raison que Prudent réfute la qualification de « langue » à l'interlecte (Souprayen-Cavery, 2010). L'interlecte est une zone où deux systèmes, deux langues, se rencontrent ; les langues s'annulent alors pour produire des formes variées interlectales. L'auteure ajoute que l'on peut par contre dire que « [l]e macrosystème présente une cohérence de fonctionnement, qui permet précisément de le considérer comme un système linguistique à part entière [...] » (Souprayen-Cavery, 2010 : 87), cohérence que met également en avant Georger (2011), en montrant que l'on peut observer un équilibre entre mouvance (dans les domaines phonologiques, lexicaux et dans certains pans morphosyntaxiques) et stabilité (le système verbal semblant être un noyau dur des langues). L'interlecte s'ordonnerait donc autour d'éléments fixes (les « noyaux durs »).

- Tandis que tous les outils d'analyse existants restent fortement liés au structuralisme, **l'interlecte propose une « autre linguistique », permet l'étude de la souplesse**, et met en avant **l'importance de l'étude des productions effectives,** de « l'ensemble des pratiques langagières produites dans tous les types de situations de communication par une communauté linguistique » (Souprayen-Cavery, 2010 : 105).
- Et enfin, **l'interlecte réhabilite le mélange** : il annule la distinction faite entre formes mélangeantes signe de compétence et formes signe d'incompétence (sur quels critères se baser, d'ailleurs, pour pouvoir faire une telle différenciation ?), et cesse alors de donner au mélange un caractère suspect. Car il faut bien noter que le mélange est encore bien souvent mal perçu par les locuteurs, mais également par une partie de la communauté scientifique ; si à Bel-Bienne, les productions mélangeantes sont valorisées et encouragées, dans d'autres situations, comme à La Réunion, le mélange est encore vu avec méfiance...

  La littérature a finalement jusqu'à présent cherché à légitimer les pratiques mélangeantes, mais pas n'importe lesquelles : celles qui apparaissent « ordonnées », fonctionnalisées, aisément repérables et descriptibles (le code-switching, l'emprunt, le calque...). Le mélange imprévisible reste considéré, quant à lui, par certains comme la marque d'une incompétence manifeste à distinguer les deux langues, ou témoignerait d'un manque de compétences dans une des langues, poussant le locuteur à recourir à l'autre code dans une volonté de compensation. C'est un point de vue qui est encore largement partagé par les professionnels du langage les plus sensibilisés au bilinguisme : aussi des orthophonistes ayant travaillé sur un projet d'adaptation des modes d'évaluation orthophonique à La Réunion préconisent, en guise de conclusion, de « permettre à l'enfant de développer au plus tôt des compétences métalangagières pour éviter *le mayaz la lang* » (Mercier et *ELO* – SORR, 2012). Delamotte et Akinci (2012) pointent que le mélange est encore trop souvent stigmatisé, et considéré comme relevant de la faute : le phénomène de variation est aujourd'hui largement occulté, et toute forme s'écartant de la grammaire normée n'est plus création langagière mais énoncé fautif. Pour ces auteurs,

> « [l]es enfants porteurs de ces variétés ne sont pas cognitivement en difficulté, mais plutôt sous le coup du regard social et de la méconnaissance des modalités de construction linguistique de leurs usages langagiers » (Delamotte et Akinci, 2012 : 538).

Si seules certaines formes de mélange sont jugées légitimes et normales, nous notons cependant, au vu du discours d'Hamers et Blanc (1983) ou de Georger (2005), que le doute persiste même autour de la notion de code-switching, qui apparaît pourtant comme un phénomène bien ordonné : est-on sûr que l'alternance codique n'est pas signe de difficultés ? Comment savoir quand il y a alternance comme marque de compétence, ou alternance comme moyen de compensation ? Ainsi, Georger (*op. cit.*) précise qu'il peut tout à fait y avoir code-switching dans un but de suppléance d'un manque de compétence dans une des langues. Ceci nous amène à pointer que le « mélange », le *code-mixing* dans son sens le plus large (voir la définition faite par Blanc, 1997), s'il est légitimé par certains linguistes, ne cesse d'en interroger d'autres.

Prudent (1981) estime quant à lui que les productions interlectales sont très souvent volontaires, et qu'elles peuvent par exemple être utilisées dans un but ludique, ce que constate également Ledegen (2007b) en étudiant les parlers jeunes réunionnais, qui sont un savant mélange de français, de créole et d'anglais. Lebon-Eyquem (2010a) explique que toute pratique langagière, y compris les formes interlectales, obéit à des règles d'usage : on ne peut pas mélanger dans n'importe quelle situation, et certaines situations appellent tout particulièrement le mélange. Ceci nous renvoie aux propos de Fioux (2007) : l'emploi de l'une ou de l'autre langue n'est jamais neutre, et peut être interprété comme un moyen de « familiarité » (mettre à l'aise le locuteur), tout comme il peut être interprété en termes de dévalorisation et de non considération de l'interlocuteur, ou encore en termes de négation de l'identité (un locuteur créole peut dire ironiquement à son interlocuteur créole s'exprimant en français : *« Akoz ou la fé gran zétud ou la oubli koz kréol koué ? »* [tu ne sais plus parler créole parce que tu as fait de hautes études ou quoi ?]. Dans un certain nombre de situations, le mélange des langues apparaît donc comme un moyen de banalisation de l'impact de la langue utilisée. Mais le mélange n'est, bien sûr, pas toujours conscient, et le locuteur qui produit des formes interlectales n'a pas toujours d'objectif arrêté, si ce n'est celui de communiquer.

Quelle est la raison de cette méfiance vis-à-vis du mélange ? Pour Delamotte et Akinci (2012), le problème tient au fait que l'on adopte pour analyser les phénomènes de plurilinguisme une approche homogénéisante ; il n'est pas remis en cause la domination monolingue, dans laquelle le développement est conçu sous forme d'étapes attendues dans une seule langue. Posséder plus d'une langue est dès lors une situation atypique, que l'on analyse en conservant une approche normative. Cette vision ne peut être que réductrice, et ne rend pas compte de la diversité et de la spécificité de chaque situation de bilinguisme ; le bilinguisme reste alors considéré comme une somme de deux monolinguismes, de deux codes, qui doivent forcément fonctionner comme fonctionne l'unique langue des individus monolingues.

À une autre échelle, notre représentation du mélange trouve également sa source dans ce que nous pouvons nommer l'« idéologie monolingue » (Blanchet, 2009 [2010] ; Blanchet, 2014) : si nous acceptons maintenant de plus en plus la coexistence du français et du créole, la présence des formes fusionnelles semble bien raviver notre crainte de perdre notre unité et de ne plus pouvoir revenir à notre « Un » idéal (Gadet et Varro, 2006). Cette perte d'unité pourrait remettre en question notre identité elle-même car, comme le souligne Abdelilah-Bauer (2008 : 191), l'État français est fondé sur le principe de la cohésion linguistique : le français est bien plus que la langue officielle, il est le ciment de la République, le « symbole de l'unité nationale » et de l'identité française. Mais nous pouvons ajouter que le regard que l'on porte sur le mélange dépend en grande partie de la situation, du contexte de l'interaction, et du poids de « la norme » dans cette situation. Ainsi, dans les conversations quotidiennes ou dans les émissions humoristiques, le mélange est tout à fait accepté ; il ne l'est pas lorsque l'on se place dans un cadre formel, plus « sérieux », plus proche de la « norme », comme dans le cadre scolaire (Adelin, 2008).

Mais finalement, derrière ce débat sur la notion de mélange, c'est la notion même de langue qui interroge : lorsque l'on envisage l'*objet langue* sous l'angle sociolinguistique, sous l'angle de la variation légitime, le concept de l'interlecte prend tout son sens :

> « Partir de l'interlecte pour comprendre les usages langagiers à La Réunion revient à analyser la manière particulière dont la faculté de

> langage est mise en œuvre dans la société et non plus prétendre dire comment elle doit fonctionner » (Rapanoël, 2007 : 602).

L'interlecte est plus qu'un « système » de communication, il est un « moyen d'expression » de l'être plurilingue. Il permet au Réunionnais de dire et de façonner le monde dans lequel il vit : « L'interlecte offre une sorte de résolution dans le rapport diglossique entre le français et le créole par le biais de la créativité langagière » (Rapanoël, 2007 : 603). L'interlecte peut être considéré comme fondant l'identité linguistique du locuteur réunionnais (Mufwene, 1997) : la langue et le choix des formes linguistiques utilisées constituent un acte d'identité, permettant au locuteur de naviguer entre son être créole et son être français. Prudent précise ainsi :

> « Ce qui me passionne (un aspect riche de la sociogenèse), c'est l'idée que des gens, qui n'auraient a priori que des raisons de parler « bien », de se conformer aux lois du code, se mettent ensemble à construire une parole ni créole ni française, mieux encore, à la fois créole et française. Comme si français et créole ne suffisaient pas à leur expression et qu'ils avaient besoin d'élargir leur répertoire, d'en rajouter avec un parler mixte et irrégulier. Non seulement ils créent un lecte (ou un paquet de lectes) nouveau, mais ils parviennent à se donner un cadre pour que leurs discours soient un commentaire des systèmes et des normes institués. Que ces productions verbales soient aussi réflexion sur leur identité linguistique » (Prudent, 2003 : 237).

Est-ce à dire alors que tous les mélanges, quels qu'ils soient, doivent être acceptés ? Si le mélange obéit à des règles, comme nous venons de le voir, il semble évident que les productions qui n'y obéissent pas sont rejetées par la communauté linguistique. La question est de savoir, encore une fois, sur quels critères s'appuyer, pour définir et identifier les mélanges acceptables et ceux qui ne le sont pas.

Nous venons de voir que le concept du macrosystème, adopté comme concept définitoire du système communicationnel des Réunionnais, participe également à leur définition identitaire. Néanmoins, il convient de souligner que les Réunionnais ne se qualifient pas d'individus interlectaux. Comment se nomment, alors, les Réunionnais, et comment les linguistes les nomment-ils ? On atteste dans la littérature scientifique le terme « bilingue », mais on trouve également fréquemment le terme de « diglotte », qui

renvoie au concept de diglossie, encore largement usité. Qu'est-ce que la diglossie, et dans quelle mesure ce concept participe-t-il à la construction identitaire des individus réunionnais ?

1.5.3. La notion de diglossie

1.5.3.1. DÉFINITION ET LIMITES DU CONCEPT

Le terme de diglossie est attesté pour la première fois en 1885 dans l'ouvrage de Psichari, pour parler de la Grèce antique (Prudent, 1981). Son élève Pernot reprend le terme vingt ans plus tard, et le définit comme un état de dualité de langues. Le terme entre dans les mœurs dès 1930, mais c'est l'article de Ferguson de 1959 qui entérine ce concept, en en donnant une définition rigoureuse. Ferguson reprend pour exemple différentes situations linguistiques dont celle de la Grèce et des pays arabes ; il définit la diglossie comme étant un état de répartition des usages, sur un même territoire, de deux variétés linguistiques souvent proches. Ces deux variétés ont un statut sociolinguistique inégal : l'une jouit d'un plus grand prestige, et est alors considérée comme la *variété haute* ; l'autre variété devient la *variété basse* et est placée en position de domination linguistique. Pour Ferguson, les deux variétés linguistiques se trouvent en situation de distribution complémentaire : il y a répartition des usages selon des critères fonctionnels relevant de l'espace discursif (le lieu), mais aussi du statut des locuteurs (la place sociale), et enfin des « genres » d'énoncés (chanson, conférence... Prudent, 1981). Bernabé (2009) résume le concept de diglossie de la sorte :

> « La diglossie est un régime linguistique inégalitaire, fondée sur une répartition complémentaire qui opère au bénéfice de ceux qui parlent le français. Cette complémentarité n'est pas harmonieuse, car elle génère une exaltation de la supériorité de la langue dominante (le français) et une stigmatisation, un mépris de la langue dominée (le créole) » (Bernabé, 2009 : 99).

On s'est alors demandé quels étaient les liens et les différences entre les concepts de bilinguisme et de diglossie. Pour Fishman (1971), il existerait plusieurs types de situations sociolinguistiques :

- **Le bilinguisme avec diglossie :** les deux variétés sont connues des membres de la communauté linguistique ;
- **Le bilinguisme sans diglossie :** les locuteurs sont bilingues et n'utilisent pas les formes linguistiques pour des situations spécifiques ;
- **La diglossie sans bilinguisme :** les membres de la communauté ne sont pas bilingues : ils connaissent (et parlent) soit la variété haute, soit la variété basse ;
- **Ni bilinguisme, ni diglossie :** il s'agit du cas des communautés linguistiques monolingues.

Pour cet auteur, en situation diglossique, les langues ne sont pas forcément génétiquement apparentées. Bernabé dit quant à lui que

> « [l]a différence entre ces deux notions de diglossie et bilinguisme tient au caractère collectif de la diglossie qui contraint les choix de la langue en fonction d'un protocole socialement programmé, alors que le bilinguisme constitue un phénomène lié à l'individu » (Bernabé, 2009 : 99).

Ce qui fonde le concept de diglossie, c'est donc bien la notion de répartition des usages linguistiques, de la distribution fonctionnelle en fonction de situations spécifiques. Mais dès les années 70, la notion de diglossie est questionnée, et plusieurs auteurs mettent en avant les limites du concept en le confrontant à d'autres situations linguistiques. Une des principales critiques concerne la vision quasi-idyllique de la stabilité et de l'harmonie de la diglossie : en effet, selon Ferguson, la situation de distribution complémentaire serait un fait, admis par les locuteurs et non génératrice de tensions particulières. Fishman sous-estime également les conflits générés par la situation diglossique. Plusieurs linguistes soulignent qu'il y a, au contraire, bien souvent conflit linguistique : en effet, comment deux langues au statut sociolinguistique inégal pourraient-elles cohabiter sereinement ? Et les conflits sont-ils toujours essentiellement d'ordre linguistique ?

Le terme de diglossie fait son apparition dans le paysage linguistique réunionnais dans les années 80, introduit par Chaudenson. La variété haute serait le français, utilisé dans les situations formelles (école, administrations, vie publique...), et la variété basse le

créole réunionnais, restreint au milieu familial, intime. Le terme s'impose rapidement et devient un sujet phare pour les travaux de l'époque : on développe ainsi, à partir de la notion de diglossie, différentes thématiques, comme les répercussions sur la psychologie de l'individu, sur la « fonction symbolique du langage », sur la culture et l'identité, encore douloureuse à l'évocation de l'histoire de l'esclavage (Fioux, 2007). Cellier (1985) propose à partir de la diglossie le concept de *« dysglossie »* : la dysglossie est une situation de dysfonctionnement sociolinguistique global, ayant des répercussions sur la personnalité et l'identité créoles. Ce nouveau terme permet de mettre l'accent sur l'aspect conflictuel de la situation linguistique réunionnaise (Souprayen-Cavery, 2010). La diglossie influence également les recherches dans le domaine pédagogique : elle fournit de nouvelles pistes d'analyse de l'échec scolaire et de l'illettrisme.

Parler de diglossie pour la situation linguistique réunionnaise a donc permis aux linguistes de pointer la minoration et la dévalorisation dont la langue créole faisait l'objet. Les représentations des locuteurs réunionnais, la langue parlée par eux ont ainsi fait l'objet de nombreuses études, montrant très souvent le caractère ambivalent des attitudes linguistiques : le créole « est une langue sans valeur, mais le créole a de la valeur parce que j'y suis attaché » (Bavoux, 2002 : 7). Le concept de diglossie a également permis à la sociolinguistique réunionnaise de se pencher sur l'étude des attitudes linguistiques, tout particulièrement sur la notion d'insécurité linguistique, qui est le « sentiment plus ou moins généralisé de malaise occasionné par la pratique d'une langue, ou d'une variété » (Tupin, 2002 : 77). Nous reviendrons sur ce concept un peu plus loin.

Mais très vite cependant, le concept de diglossie fait apparaître des limites ; pour Fioux (2007), s'il a ouvert un vaste champ d'études, et a été pendant de nombreuses années un concept majeur, il apparaît trop « global » et insuffisant pour décrire l'habileté linguistique des Réunionnais ainsi que l'hétérogénéité des usages du créole et du français parmi les locuteurs. Prudent (1981) émet également plusieurs interrogations, en prenant pour exemple la situation linguistique martiniquaise : étant donné que le français est parfois parlé au sein de la cellule familiale, peut-on réellement parler de diglossie, qui sous-entend une distribution complémentaire des langues ? Étant donné la présence de variétés linguistiques intermédiaires entre français et créole martiniquais, le français est-il dans toutes situations la langue haute ? Quelle place la notion de diglossie accorde-t-elle à ces variétés intermédiaires ? Beniamino (1997) remarque ainsi que le concept de

diglossie focalise sur les pôles diglossiques, qui sont plus facilement identifiables, laissant de côté les variantes intermédiaires, les *mésolectes*.

De plus, la distribution complémentaire, qui est un des critères définitoires de ce concept, ne s'observe plus aujourd'hui dans la situation réunionnaise, comme le souligne Wharton :

> « Il semble bien que le face-à-face créole français se transforme peu à peu et que la configuration du contact de ces deux langues se modifie quelque peu. Sur le plan de leur répartition fonctionnelle tout d'abord, l'observateur attentif ne peut que remarquer que la complémentarité / opposition au sens où l'entendait Ferguson lorsqu'il définissait la diglossie n'est plus aussi stricte sur l'île » (Wharton, 2001 : 38).

Le créole s'étend désormais à des aires d'emploi autrefois réservées au français, comme les médias ou le milieu professionnel (Simonin, 2003 ; Lebon-Eyquem, 2007). Le français est également de plus en plus parlé dans le milieu familial, et n'est plus uniquement cantonné aux situations formelles. Pour Bernabé (2009), les aires créolophones seraient entrées dans une diglossie de stade 2 : il n'y aurait plus distribution complémentaire des langues, qui séparerait deux espaces sociolinguistiques, parfois placés dans un rapport conflictuel, mais un seul espace où sont inscrits tous les locuteurs de la communauté linguistique.

> « Autrement dit, puisque tout le monde parle français et créole, l'opposition entre français et créole traverse chaque individu et ne sépare plus deux espaces sociolinguistiques distincts. Dans ce cas, la question de la complémentarité harmonieuse ou conflictuelle entre créole et français se pose en d'autres termes. C'est au niveau de chaque locuteur que se pose la question du conflit ou de l'harmonie avec lui-même. On le voit donc, la thématique de la complémentarité prend une toute autre allure » (Bernabé, 2009 : 101).

Pour Ledegen et Simonin (2010), nous sommes entrés à La Réunion depuis les années 2000 dans une « période post-diglossique » : le créole est valorisé, gagne du terrain, et est maintenant parlé ailleurs qu'à La Réunion du fait de la diaspora réunionnaise (en France métropolitaine, mais également dans le monde entier). Ce changement de positionnement quant à la terminologie à adopter est très certainement le

reflet d'un changement des ressentis et des pratiques langagières des Réunionnais (Lemaire et Lespinasse, 2013).

Nous évoquons également une anecdote personnelle, qui à notre sens conforte l'hypothèse que le concept de diglossie n'est plus aujourd'hui adapté à la situation réunionnaise : lorsque nous en étions à l'embryon de nos recherches sur la thématique du créole réunionnais, encore à cette époque étudiante en orthophonie, nous avions cherché à recueillir l'avis de plusieurs linguistes du domaine quant à la faisabilité de notre étude. Notre objet de recherche portait alors sur la fiabilité du discours parental quant aux compétences linguistiques de leur enfant en français, mais également en créole. Un de nos interlocuteurs nous avait alors conseillé d'abandonner notre projet, argumentant que, du fait de la situation de diglossie, les locuteurs réunionnais n'étaient pas capables de porter de jugement linguistique sur leurs productions en créole. Il aurait été bien dommageable pour nous de passer à côté de l'étude passionnante que nous avons finalement menée sur cette thématique, et nous en sommes donc arrivée à la conclusion que le concept de diglossie, outre le fait de ne plus convenir, sur un plan strictement théorique, à la situation linguistique réunionnaise, induisait parfois dans les esprits un sentiment fataliste néfaste à l'avancée de la recherche. Or, si nous sommes bien convaincue d'une chose aujourd'hui, c'est que la diglossie n'est pas une fatalité et ne paralyse pas l'esprit des locuteurs réunionnais...

1.5.3.2. LES CONSÉQUENCES DE LA DIGLOSSIE

Les conséquences de la diglossie ont été mises en évidence dans le domaine des représentations et des attitudes de minoration et de dévalorisation de la langue créole. Pour Souprayen-Cavery (2010), c'est d'ailleurs principalement dans les représentations, et beaucoup moins dans les usages, que se manifeste aujourd'hui la diglossie. Nous nous proposons de présenter ici deux thématiques, qui permettent d'illustrer quelles peuvent être les conséquences du rapport diglossique entre le français et le créole : les représentations linguistiques des locuteurs, et la place du créole à l'école.

- ***Les représentations linguistiques des locuteurs réunionnais***

Les représentations sont intimement liées à la reconnaissance sociale : elles conditionnent la façon dont la communauté linguistique va percevoir la langue qu'elle utilise, ainsi que les *attitudes* qu'elle va adopter par rapport à celle-ci ; autrement dit, les représentations conditionnent les jugements des locuteurs. Calvet (in Moore, 2006) distingue ainsi trois facettes de la langue : le degré d'usage des langues, le degré de reconnaissance, et enfin le degré de fonctionnalité. Le statut des langues est donc étroitement lié aux représentations, qui découlent elles-mêmes de la façon dont le locuteur qualifie et investit son identité. Gasquet-Cyrus (2009) ajoute que les pratiques linguistiques sont le produit direct des représentations, mais sont également dans le même temps productrices de représentations. Pour Laroussi (2006), une langue est alors un système de normes, mais également un système de représentations : les valeurs symboliques, immatérielles, ont ainsi la même valeur que les pratiques linguistiques effectives.

Comment se forment les représentations, et comment se transmettent-elles ? Dahlet (2000) explique que les représentations sont les savoirs que tout individu se constitue sur le monde pour le comprendre, et pour pouvoir agir. Les représentations se forment en l'absence de connaissances spécialisées, et peuvent être déconstruites ou au contraire confortées par elles. La langue et l'apprentissage de ses usages est un domaine tout particulièrement investi de représentations : si on considère en effet que les représentations émergent lorsqu'un savoir est absent mais jugé cependant essentiel, le domaine langagier est un des domaines phares où peuvent s'exprimer les représentations.

Bavoux (2002) s'est intéressée aux représentations ayant cours dans la communauté réunionnaise : elle note que dans le discours, les représentations ont tendance à se figer en stéréotypes ou à apparaître sous des visages multiples et contradictoires, l'ambivalence possible des représentations étant propre à l'imaginaire linguistique. Ces stéréotypes sont autant d'images mentales construites socialement et formant un imaginaire « animé de fantasmes, peuplé de peurs et de tabous, d'enchantement et de mythes » (*op. cit.* : 58). Ces images forment par la suite des idéologies, partagées par une communauté dans un imaginaire collectif très certainement inconscient, et pouvant évoluer. Ainsi, certaines représentations jugées peu flatteuses

peuvent être rejetées par les locuteurs, tandis que d'autres, jugées plus positives, vont entraîner au fil du temps une modification des représentations. Par contre, lorsque les représentations se figent, s'érigeant en idéologies, elles forment de véritables « prêt-à-penser » (*op. cit.* : 66), qui se transmettent avec la force de l'évidence. Gueunier (1997) associe également les représentations linguistiques aux idéologies, et estime que c'est ce fait qui les distingue fondamentalement des connaissances. Les représentations peuvent s'observer à la fois dans le *contenu* des discours et dans *la forme* des discours. Elle incite également à la prudence : les représentations ne doivent pas être confondues avec l'*attitude linguistique*, qu'elle décrit en termes de sécurité ou d'insécurité linguistique. C'est l'un des aspects qui fonde la difficulté de l'analyse des représentations.

Si les représentations font partie d'un imaginaire collectif et inconscient, leur transmission est donc inévitable et indubitablement inconsciente. Pour Dahlet (2000), l'acquisition d'une langue s'accompagne de l'intériorisation des normes langagières, des attitudes envers les langues et des valorisations dont elles font l'objet. Bavoux (2005) note quant à elle que lorsque qu'il y a apprentissage langagier, le locuteur reçoit un patrimoine linguistique, formé d'un ensemble indissociable d'habitus linguistiques, de normes et d'attitudes épilinguistiques. La transmission des représentations serait donc précoce, inséparable de l'acquisition langagière. D'après ses observations au sein de classes de primaire à La Réunion, Lauret (1991) estime ainsi que les enfants peuvent dès leur plus jeune âge cerner les rapports entre les langues et les différentes représentations ; ils peuvent juger très vite les sentiments qui sous-tendent la communication et le choix de la langue. L'auteur pointe d'ailleurs l'impact des représentations négatives sur la langue de l'enfant : il pense en effet que les représentations peuvent entraîner un malaise dans l'apprentissage, voire peuvent faire émerger une insécurité linguistique pouvant mener à une mésestime de soi.

Peut-on définir précisément les représentations linguistiques de la société réunionnaise ? De nombreux linguistes se sont penchés sur la question et ont livré des analyses fort instructives et passionnantes. Nous nous proposons ici de nous focaliser sur les représentations de la communauté réunionnaise au sens large. Les études portant sur l'ensemble de la communauté linguistique nous renseignent sur ce que nous pouvons appeler le *répertoire de représentations,* qu'a chaque locuteur d'une communauté donnée. Tout comme un individu plurilingue a un répertoire langagier dans lequel il « pioche »

selon la situation, nous pensons qu'un locuteur fait siennes – de manière inconsciente toutefois – un certain nombre de représentations, qui s'organisent dans son répertoire selon son histoire et son désir d'intégration dans sa communauté.

Concernant les représentations de la communauté linguistique créole, les travaux de Bavoux (2002) sont particulièrement riches et détaillés. À partir d'enquêtes menées auprès de différents groupes de locuteurs, elle a établi une liste des représentations sur la langue créole, qu'elle répartit en trois catégories :

- ***Les questions :*** (1) Le créole est-il une vraie langue ou un patois ? (2) Le créole est-il un français déformé ? (3) Est-il un handicap sur le plan scolaire ? (4) Faut-il écrire en créole, au risque de nuire à l'authenticité du créole et de hâter sa fin ? (5) Si le créole est normalisé, cela ne sèmera-t-il pas la discorde entre les différents groupes sociaux ? (6) Y a-t-il un ou des créoles ?
- ***Les croyances*** : (1) le créole est une langue naturelle, innée, qui n'a pas besoin de s'apprendre à l'école ; (2) il n'a ni grammaire ni orthographe ; (3) c'est une langue trop variable, pour qu'il soit possible de la normaliser ; (4) c'est une langue qui ne peut pas disparaître ; (5) il y a intercompréhension entre tous les locuteurs de créoles à base française : il y a donc unicité de la langue créole.
- ***Les tabous*** : (1) parler de la disparition du créole ou de la décréolisation ; (2) afficher clairement ses sentiments à l'égard du français, celui-ci étant généralement vu sous un angle fonctionnel (dans le même ordre d'idée, on remarquera chez les locuteurs une tendance à condamner les élites qui ne parlent plus créole et ont vraisemblablement oublié leurs racines) ; (3) parler de l'histoire du créole, celle-ci étant bien souvent méconnue et fantasmée (les locuteurs adhèrent bien souvent au mythe de l'origine africaine) ; (4) parler de l'écrit du créole et des propositions orthographiques, qui entraînent sans que l'on sache réellement pourquoi des peurs irraisonnées.

Bavoux note que ces thèmes sont récurrents, dès que l'on aborde la question de la langue créole, ce que déclarait également Lauret (1991). Pour ce dernier, la cause est évidemment sociolinguistique et sociohistorique : quel statut peut-on donner à une langue issue de l'esclavage et de la colonisation, et placée sous la domination linguistique française ? Bavoux (2002 : 71) précise néanmoins que malgré ces représentations

clairement dévalorisantes, le créole a une forte valeur identitaire : les attitudes des locuteurs sont donc empreintes d'une forte ambivalence, produit du conflit face à l'idéologie dominante qui les pousse à rejeter la *langue-identité* dont ils ne peuvent se défaire, et qui est bien souvent un objet fétichisé, quel que soit son potentiel fonctionnel. Reprenant les mots de Prudent (in Bavoux, 2002 : 68), les locuteurs peuvent présenter une attitude de « créolophonie », soit une tendance *« à la francité-malgré-tout »*, ou une attitude de « créolophilie », qui prône la défense du « patois créole » en se gardant pourtant bien de le parler. Mais à côté de ces attitudes ambivalentes, qui concernent d'après ces auteurs, la majorité des locuteurs créoles, on note également la présence d'idéologies contestataires, militantes, qui défendent la langue minorée. Ce discours militant est, selon Bavoux, souvent tenu par des bilingues de la petite bourgeoisie intellectuelle. Rapanoël (2007) pointe également que certains locuteurs peuvent présenter des attitudes francophobes, ce qui témoigne pour elle d'un sentiment d'insécurité linguistique en français.

Que recouvre ce concept d'insécurité linguistique ? Pour Gueunier *et al.* (1978), l'insécurité linguistique repose sur plusieurs facteurs : le facteur social, le facteur politique et le facteur linguistique. Bretegnier (2002) met en lien l'insécurité linguistique avec les normes, qui sont les paramètres des interactions verbales : c'est parce que l'individu se situe par rapport à une norme qu'il se trouve en situation de sécurité ou d'insécurité linguistique. Un individu en situation d'insécurité linguistique éprouve ainsi une incapacité à conformer son dire au modèle normatif. À La Réunion, le français est dit *variété exogène* (modèle élaboré hors du groupe, auquel le bien parler prescrit de se conformer), qu'on apprend pour l'image et la promotion sociales ; le créole est quant à lui la *variété endogène* (qui est propre au groupe), variété de l'être, manifestation d'une personnalité sociale particulière (Manessy, 1997), mais qui est perçue dans le même temps comme une langue qui freine l'élévation sociale. Le créole devient une variété à corriger, dont il faut « se sortir » ; la norme endogène (le créole) entre alors en contradiction avec la norme exogène (le français). Les locuteurs se trouvent par conséquent déchirés entre une langue de l'intérieur et une langue de l'extérieur ; l'insécurité linguistique survient dès lors que le locuteur éprouve la peur de commettre une faute qui montrerait que la langue exogène n'est pas « langue-entité ». Il exprime ainsi sa crainte

> « de (risquer de) ne pas être (perçu comme) originaire et/ou membre légitime de la communauté linguistique au sein de laquelle il existe des normes » (Bretegnier, 2002 : 127).

Mentionnons toutefois, comme le souligne Souprayen-Cavery (2010), qu'il reste difficile de définir une seule norme endogène à La Réunion, étant donné la coexistence de différentes formes variantes du créole et du français.

Pour Baggioni (1996 : 13), l'insécurité linguistique en français découle du fait que le « créole, non standardisé, ne peut opposer une « contre-norme » susceptible de rivaliser avec la norme française ». Simonin (1996) livre une définition quelque peu différente : pour lui, le sentiment d'insécurité linguistique va surgir lorsque le partage fonctionnel des langues ne se fait pas comme il le devrait. L'insécurité linguistique est ainsi « moins dépendante de la langue que du contexte, de la situation de communication, plus précisément du cadre » (*op. cit.* : 53). Crémieux (2000 : 18) précise, quant à elle, qu'insécurité et sécurité linguistique sont « liées à la représentation que les individus ont de la stratification sociale et linguistique et de leur position sur cette échelle ».

On voit en réalité que sous le concept d'insécurité linguistique, plusieurs définitions peuvent être avancées, ce qui pousse Bretegnier (1999) à distinguer trois types d'insécurité linguistique :

- *L'insécurité linguistique identitaire*, qui se caractérise par la crainte de n'être pas considéré comme étant en droit d'utiliser la langue-entité ;
- *L'insécurité linguistique situationnelle*, comme la décrit Simonin (1996) ;
- Et *l'insécurité linguistique communautaire,* qui provient du fait que les locuteurs perçoivent une menace pour leur langue. Ainsi, à La Réunion, un individu peut être inquiet vis-à-vis du créole : il peut en effet avoir la crainte que le français ne finisse par le faire disparaître, d'autant plus qu'il constate que celui-ci est de moins en moins transmis.

L'insécurité linguistique est donc liée au modèle normatif élaboré par la communauté linguistique, en grande partie sur la base de ses représentations. Le français est *jugé* comme une langue prestigieuse, le créole est *perçu* comme une variété basse qui

n'est pas la norme. Les représentations portées sur chacune des langues vont déterminer la place donnée à ces dernières vis-à-vis de la norme. L'insécurité linguistique serait ainsi la résultante de l'inadéquation aux normes fondées sur des aspects fonctionnels (le français, langue officielle, est de ce fait d'une grande fonctionnalité) mais également représentationnels.

L'insécurité linguistique n'est, bien sûr, pas systématique, et ce même si la pratique langagière s'écarte significativement de la norme. Fioux (1996), qui s'est penchée sur les interactions entre auditeurs de radios réunionnaises et animateurs pendant les plages horaires de parole libre, se demande d'ailleurs si l'insécurité linguistique ne serait pas en voie de banalisation. Cellier (1996), au contraire, estime que l'insécurité linguistique témoigne toujours d'un dysfonctionnement de la parole, et qu'il faut absolument que les instances éducatives veillent à ce que les jeunes élèves ne s'installent pas dans une insécurité linguistique qui nuirait inévitablement à leur réussite scolaire.

Que pouvons-nous retenir de tout ceci ? Il était important de s'arrêter longuement sur ce concept d'insécurité linguistique, car, si l'insécurité n'est pas systématique, elle peut se rencontrer et doit alors être repérée. Dans le cadre de ce travail, nous nous positionnons à la fois comme chercheur et professionnel du langage, et nous serons amenée, dans le cadre de notre projet de conceptualisation d'un outil d'évaluation, à rencontrer des sujets que nous devrons évaluer. Nous devrons alors garder à l'esprit la notion d'insécurité linguistique que nous pourrons rencontrer chez certains de nos évalués, d'autant plus que nous placerons la norme, par le biais de l'activité d'évaluation, au cœur de notre rencontre.

En résumé, nous voyons que les représentations des locuteurs réunionnais sont intimement liées au contexte sociolinguistique particulier de La Réunion : les visions respectives du créole et du français, typiques des situations d'inégalité statutaire entre les langues, entrent clairement dans le schéma de ce que l'on nomme l'idéologie diglossique.

- ***La place du créole à l'école***

Avant la Départementalisation, le système scolaire réunionnais était peu développé et réservé à l'élite locale (Duchemann, 2009). Si les textes politiques du XVIIIe siècle

précisaient le devoir des maîtres de baptiser et d'instruire leurs esclaves, ceci était dans les faits peu appliqué. Les enfants des familles aisées étaient la plupart du temps envoyés en France pour y être scolarisés. Au XIXe siècle, lorsque l'île voit se développer son système économique, la préoccupation de former une main-d'oeuvre qualifiée pour répondre aux besoins professionnels nouveaux pousse la France à développer le système scolaire réunionnais. Différentes écoles vont être créées, correspondant aux enfants de situations sociales et raciales différentes. Il n'est, bien évidemment, à aucun moment question de prendre en compte la langue créole réunionnaise, pourtant parlée à cette époque par l'ensemble de la population : l'enseignement se fait en français. Le système éducatif va lentement évoluer de la fin du XIXe siècle à la période de la Départementalisation : le taux de scolarisation se développe, tous les élèves de l'île sont en contact avec la langue française à l'école. Le français est la langue de tous les enseignements, et le créole est parfois utilisé pour des explications supplémentaires.

La Départementalisation est une réelle révolution pour le système éducatif : elle renvoie au projet d'assimilation dont la départementalisation est l'aboutissement (Duchemann, 2009). La scolarisation est généralisée, le français académique y est enseigné tandis que la langue créole reste la langue véhiculaire de toute la population. Et c'est sans doute à cette période que l'on peut véritablement parler de diglossie... L'école entérine l'image du créole-patois, dépourvu de grammaire, inutile à l'ascension sociale (puisque c'est le français qui la permet). Dès l'école maternelle, l'enfant est confronté au français, qu'il doit rapidement acquérir. Il est alors admis pour tous, comme le résume cette expression tristement célèbre, qu'il faut *« fusiller le créole »*.

Dans les années 70, plusieurs militants contestent l'outil idéologique monolingue que représente l'école, et pointent l'échec de l'apprentissage du français. Cellier (1976) présente les résultats d'une étude de la situation linguistique de l'enfant réunionnais après quatre ans de scolarisation élémentaire : en se basant sur les corpus de 55 locuteurs adultes venant de dix localités différentes, enregistrés dans le cadre du travail de Carayol *et al.* (1984), il a élaboré une grille d'analyse d'erreurs linguistiques. Il a ensuite étudié le corpus écrit de 29 élèves : il ressort de son travail que la connaissance du français après quatre années de scolarisation reste sommaire.

Pour certains auteurs, non seulement le système éducatif mis en place n'est pas efficace, mais il s'avère même néfaste sur un plan identitaire. L'école est l'endroit où

l'enfant construit son rapport à la norme : il se trouve pleinement confronté au « français standard », que l'école se doit de lui transmettre. C'est donc à cet endroit qu'il va expérimenter le sentiment d'insécurité linguistique, qu'il pourra surpasser... ou non. L'étude de Gueunier *et al.* (1978), menée auprès de 28 personnes interrogées à Saint-Denis, illustre bien l'impact du pan linguistique sur la construction identitaire : il est important de « bien parler » (parler français) pour être heureux, pour avoir confiance en soi. La question du « bien parler » a une résonance existentielle. Pour Cellier (1985), le rôle de l'école est, justement, de faire passer l'élève de la diglossie au bilinguisme : elle doit avoir pour but de faire baisser le sentiment d'insécurité linguistique face à l'apprentissage du français. Or interdire le créole n'est pas la solution la plus adéquate pour cela. Plusieurs auteurs proposent une alternative : un enseignement bilingue, une place à la langue créole, car elle fait partie intégrante de l'identité de l'enfant réunionnais. Les travaux et expérimentations scolaires insistant sur l'importance d'une pédagogie autre se multiplient, mais sont peu retenus par l'Académie de La Réunion.

Le créole est reconnu langue régionale en 2001, ce qui ouvre la possibilité de l'enseigner à l'école, soit dans le cadre de classes bilingues pour les maternelles, soit dans le cadre d'un enseignement facultatif, choisi par les élèves, au collège et au lycée. À l'université, une filière créole (licence et master) est rapidement créée. Cette reconnaissance officielle de la langue créole a-t-elle eu un impact sur la politique éducative ? Comment le créole est-il perçu par le corps enseignant ?

Lauret (1991) a montré que si la plupart des enseignants acceptaient dans les années 90 de laisser une place au créole à l'école, leurs représentations demeuraient souvent dévalorisantes à l'encontre de celui-ci, et conditionnaient par conséquent les choix pédagogiques et les comportements face aux productions langagières créoles des élèves. Ces représentations demeurent bien évidemment inconscientes, et la *prise de conscience* peut s'avérer douloureuse ; aussi Lauret décrit-il vers la fin de son ouvrage un épisode où, au cours d'une séance d'évocation libre, une enseignante réalise non sans stupeur la teneur de ses propres représentations. La structure des leçons est pour Lauret révélatrice de ces représentations : il pointe par exemple que les exercices font toujours aller du créole vers le français, et que les « jolies phrases » en français sont pointées et répétées par les élèves, tandis que les phrases de créole, aussi joliment construites soient-elles, passent inaperçues. Pour l'auteur, il y a manifestement confusion entre apprendre à

parler à l'enfant et lui apprendre le français ; cette confusion vient directement du statut des langues respectives, et ce malgré les textes qui permettent, en l'occurrence, l'utilisation du créole à l'école. Ainsi,

> « le créole n'a pas encore sa place sur le tableau […]. C'est la parole sauvage des cours de récréation, la parole dérobée, illicite, marron, du bavardage. C'est la parole niée, par le maître : "En langage mes enfants c'est zéro" et par l'élève : "mi giny pa kozé" » (Lauret, 1991 : 279).

Dans un écrit plus récent, Tupin *et al.* (2005) se sont intéressés aux représentations des enseignants, et ont cherché à établir des profils d'enseignants au regard de leurs représentations. Ils aboutissent à trois grands portraits :

- Le *« maître sceptique » :* il a une compétence limitée en créole (bilinguisme passif), et se sent incompétent. Il est rétif au créole à l'école, mais est cependant d'accord si l'utilisation du créole se cantonne au fonctionnel ;
- Le *« maître convaincu »* : il se sent capable de parler créole, et estime que le bilinguisme est un atout. Il est par conséquent favorable au créole à l'école. Par contre, le créole reste vu comme une langue régionale ayant le pouvoir d'être un outil incontournable pour le public créolophone favorisé. Le maître convaincu est donc favorable sans être militant ;
- Et le *« maître pragmatique »* : il a de solides compétences en créole. Il est prêt à accueillir le créole à l'école, mais de façon rationnelle : il a la crainte que le créole ne soit introduit au détriment du français.

Tupin *et al.* (2005) ont trouvé que le niveau d'études avait une influence sur la vision du créole : en effet, plus les maîtres sont diplômés, et plus ils ont une vision positive du créole. Ils constatent également une différence de représentations entre les enseignants natifs et les non natifs, ou les natifs avec une expérience de mobilité : les enseignants natifs ont effectivement tendance à être plus réfractaires au créole que les autres. Il ressort finalement que les enseignants, quel que soit le portrait qui leur correspond, sont nombreux à utiliser le créole le moins possible, dans un but quasi-exclusivement fonctionnel.

Rapanoël (2007) et Lebon-Eyquem (2010b) ont elles aussi travaillé sur les représentations et les conséquences pratiques de celles-ci dans le milieu de l'enseignement, mais en dépassant la dichotomie classique français / créole. Prenant comme cadre théorique le macrosystème interlectal, elles vont aussi s'intéresser aux représentations portant sur les énoncés mélangés. Car, comme le souligne Bavoux, il y a maintenant

> « chevauchement des normes « situationnelles » et « institutionnelles ». Le créole et / ou des formes interlectales apparaissent là où l'institution pense ne voir que du français scolaire […]. Car c'est bien ainsi que fonctionne le « macrosystème » réunionnais » (Bavoux, 2005 : 10).

Rapanoël (2007) a ainsi effectué une analyse sociolinguistique des représentations via le discours d'enseignants et d'élèves d'école primaire ; elle en conclut que les représentations sur le créole sont moins dévalorisantes qu'elles ne l'étaient selon des études antérieures. Ce fait peut selon elle être mis en lien avec la diffusion des connaissances sur la langue créole, qui ferait possiblement lentement évoluer les attitudes et les représentations. Un certain nombre de représentations subsistent néanmoins, qui lui font dire que les conflits linguistiques perdurent toujours dans la société réunionnaise. Ceci amène finalement Rapanoël à se demander s'il y a un réel changement des représentations : il se pourrait en effet que les locuteurs aient tout simplement intégré un discours « politiquement correct » vis-à-vis du créole. Cette question renvoie directement à la problématique de la différenciation *représentation dite / représentation agie*, que développe Moreau (1996) : en effet le linguiste doit toujours garder à l'esprit que les représentations dites peuvent être tronquées, le locuteur interrogé souhaitant plus ou moins consciemment dire ce que l'autre souhaiterait entendre. Bavoux (2003) préconise également de confronter dès que possible les représentations dites aux représentations agies, ce dernier concept recouvrant les choix et les actions liées à l'utilisation des langues.

Rapanoël (2007) constate également que si les représentations dévalorisantes sur le créole ont largement diminué, elles semblent s'être déplacées sur les productions interlectales : les enseignants sont, en effet, peu tolérants concernant les pratiques mélangeantes de leurs élèves, les acceptant uniquement en situation informelle. Pour

Rapanoël, l'enseignement du créole a entraîné un cloisonnement des langues, et à la traque des énoncés créoles s'est substituée la traque des énoncés mélangés. La méconnaissance du fonctionnement de l'interlecte pousse en effet les enseignants à le considérer comme la marque d'une difficulté de discrimination des langues en présence. Lebon-Eyquem (2010b) fait le même constat : les représentations sur le créole s'assouplissent, tandis que les énoncés mixtes, pour reprendre sa terminologie, sont mal perçus et sont attribués à un déficit langagier ou à une faible compétence en français. Dans son étude, elle analyse les pratiques de sept enseignants, et note qu'un seul enseignant respecte le mélange, et considère qu'il s'agit d'un « déjà-là » sur lequel il est amplement possible de s'appuyer. Pour elle, comme pour de nombreux autres auteurs, la solution réside dans la mise en place de formations sur les spécificités du créole, mais surtout sur le contexte sociolinguistique réunionnais.

Le développement que nous venons de faire, concernant d'une part les représentations linguistiques des locuteurs réunionnais, et d'autre part le statut du créole à l'école, nous a permis d'exemplifier en quoi le concept de diglossie fut une assise théorique pertinente pour appréhender la situation sociolinguistique réunionnaise. Les différentes études ayant pour tâche de mettre à jour les comportements diglossiques ont certainement eu un impact sur une partie des locuteurs réunionnais. On observe un assouplissement (mais non une disparition) des représentations dévalorisantes sur le créole d'une part, et de l'autre du positionnement des instances éducatives et des enseignants face au créole. Pouvons-nous alors aujourd'hui parler de la fin de la diglossie ? Pouvons-nous parler de bilinguisme, et les Réunionnais en parlent-ils ?

1.5.3.3. LA SITUATION ACTUELLE : BILINGUISME OU DIGLOSSIE ? QUESTIONS DE NOMINALISATION

Si la question peut sembler, finalement, être une querelle de clocher, un conflit terminologique qui ne change guère les faits, nous pensons qu'il est pertinent de la poser. Dans notre optique de délimitation théorique de notre objet d'étude, aucun débat n'est superflu ; nous pensons que la terminologie adoptée a autant d'importance que la définition qui en est faite, aussi doit-elle être choisie avec soin. Dire des individus réunionnais qu'ils sont diglottes, ou dire qu'ils sont bilingues, ne sont pas des équivalents

sémantiques, et ne renvoient pas à la même chose. En adoptant le concept de diglossie, Chaudenson (1974) se demandait si tous les locuteurs réunionnais devaient être considérés comme diglottes, ou s'il fallait au contraire considérer que seuls certains l'étaient. Pour Carayol (1977), le terme de diglossie était plutôt à utiliser au niveau social et global, tandis que le terme « bilingue » devrait être utilisé pour parler des personnes. La Réunion, alors, est-elle en situation de diglossie ou en situation de bilinguisme ?

Si nous reprenons le fil de nos considérations antérieures sur les représentations linguistiques des locuteurs réunionnais, notre précédente étude (Noël, 2012), menée auprès de 31 familles réunionnaises, nous a permis de tirer les conclusions suivantes :

- Le discours sur le créole est dans l'ensemble plus positif : à titre d'exemple, un peu moins de la moitié des interrogés a estimé que le créole était une langue à part entière. Si de très nombreuses représentations décrites par Bavoux (2002) étaient attestées dans notre corpus, nous avions dans le même temps noté une évolution de certaines d'entre elles.
- Les initiatives portant sur la « sauvegarde du créole », aussi débattues soient-elles, sont globalement acceptées, ce qui semble traduire, de la part des enquêtés, une certaine prise de conscience de la diminution de la transmission du créole. Il semblerait alors que le discours tenu par le milieu scientifique soit entendu, et permette aux locuteurs réunionnais d'avancer dans leur réflexion en termes de politique linguistique.
- Le discours reste néanmoins fortement ambivalent, et l'on pouvait constater à de multiples reprises la contradiction des opinions d'une question à une autre.
- Si le discours tenu par le milieu scientifique sur le créole semble entendu, et les initiatives de valorisation du créole prises en compte, les mêmes questions continuent de se poser quant à la place du créole dans la société réunionnaise, et les représentations restent globalement identiques à celles dégagées par Bavoux en 2002. **Autrement dit, dix ans plus tard, on observe les mêmes représentations linguistiques et les mêmes débats, réactualisés par de nouvelles connaissances scientifiques.**
- Certains discours restent fortement dévalorisants concernant la langue créole, avec une volonté manifeste de ne pas le transmettre, voire de l'interdire dans la

cellule familiale. On sent encore dans certains discours poindre la peur que le créole ne remplace le français, faisant de La Réunion une « île-ghetto » repliée sur elle-même (Lauret, 1991). Ce type de discours se retrouve plus fréquemment chez les familles issues de milieux favorisés.

Nous avions également interrogé les familles sur leur acceptation du terme « bilingue » pour parler des Réunionnais. Nous avons alors constaté une grande réticence à utiliser ce terme (un tiers des interrogés acceptaient le terme), ce qui renvoie à une difficulté manifeste à placer sur un plan d'égalité créole et français. Plusieurs enquêtés ont mentionné que le terme pourrait être utilisé... Si le créole était une langue reconnue. Mais, alors, reconnue par qui, reconnue comment, puisqu'il est déjà officiellement langue régionale ?

Dans le domaine éducatif, Rapanoël (2007) conclut également de son étude que l'on assiste possiblement à l'avènement d'une « bi-diglossie », c'est-à-dire la superposition de deux diglossies, une avec le créole en variété basse et le français en variété haute, et l'autre avec le mélange en position basse et le créole en position haute. En effet, si les représentations sur le créole sont globalement plus positives, le discours minorant s'est déplacé sur les productions mélangeantes.

Que pouvons-nous, alors, conclure de tout ceci ? Il apparaît que si les représentations issues de la vision diglossique se sont atténuées, elles restent présentes, et le créole n'a pas encore acquis le statut sociolinguistique que beaucoup lui souhaitent. Néanmoins, comme le souligne Bavoux (2002), les représentations attestées ne sont pas le propre de la situation réunionnaise, ou des situations créolophones, mais se retrouvent dans toutes les situations linguistiques où la langue est une langue orale ou minorée. Est-ce à dire, alors, qu'elles sont toutes des situations diglossiques ? D'autre part, les représentations linguistiques, qu'elles portent sur le français ou sur le créole, ne sont jamais exclusivement valorisantes ou dévalorisantes : elles sont au contraire intrinsèquement ambivalentes, ce qui ne peut clairement faire du créole une « langue basse », selon la définition classique de Ferguson.

Si le terme « bilingue » ne semble pas pour le moment faire l'unanimité, du fait, pour les locuteurs, de la « non reconnaissance » du créole, nous pouvons nous demander

si la diffusion de ce terme, son utilisation à la place du terme de diglossie, ne constituerait pas un premier pas vers la reconnaissance. Nul doute en tous les cas qu'il dénote plus positivement la situation linguistique réunionnaise que le terme de diglossie... Pour Delamotte et Akinci (2012), le fait de présenter le contexte linguistique réunionnais comme une diglossie inscrit d'emblée dans une vision négative sur le bilinguisme, faisant des locuteurs réunionnais des probables « locuteurs schizo-glossiques » (*op. cit.* : 541), car clivés par leurs usages linguistiques. En parlant de diglossie, l'on se focalise encore, de façon plus ou moins explicite, sur la question de l'impact de la diglossie sur le développement langagier : il faut aider les enfants à « sortir » ou à « ne pas tomber » dans la diglossie. Mais la question se pose-t-elle encore pour tous les Réunionnais ? N'y a-t-il pas d'autres problématiques, aujourd'hui, à creuser ? Nous nous proposons donc de parler plutôt, comme le proposent Hamers et Blanc (1983), de « situation particulière de bilinguisme », ou de parler, comme Bavoux (2003), de bilinguisme avec idéologie diglossique, car la situation diglossique selon le schéma fergusonnien se manifeste davantage dans les représentations linguistiques que dans les usages (Souprayen-Cavery, 2010). De Robillard (2000) propose quant à lui de parler de communautés ou de systèmes « affinitaires », ce qui éviterait le débat bilinguisme / diglossie, et insisterait davantage sur ce qu'il y a d'original, et également d'intrinsèquement ambivalent dans les sociétés créoles. Il y a pour lui, en effet,

> « contact entre langues entretenant des affinités contrastées tant sur le plan sémiologique (partage partiel de matériau linguistique, continuités) que sociolinguistique (complémentarité, voire intersection partielle des fonctions » (de Robillard, 2000 : 143).

L'individu bilingue a donc la capacité de mobiliser un système d'affinités et de contrastes en discours, ayant des valeurs sociales différentes.

1.6. Synthèse et remise en question des concepts

1.6.1. La situation linguistique réunionnaise : en guise de conclusion

La Réunion digère encore son passé colonial ainsi que les mutations récentes et brutales de la Départementalisation, survenues dans une société créole en pleine évolution (Lebon-Eyquem, 2007). Si La Réunion fait exemple d'île mosaïque où il est aisé et doux de cohabiter ensemble, on remarque qu'il suffit de peu pour que resurgissent les tensions latentes et les oppositions ethniques. Lorsqu'un vent de contestation souffle sur La Réunion, on voit réapparaître les anciennes rancœurs et les sentiments d'injustice, héritages de l'histoire encore douloureuse qui laisse dans les esprits des traces de *« shabouk »*[29] invisibles mais vivaces. Combien de fois avons-nous entendu les *gramoun*[30] évoquer leur enfance, les blessures face à l'injustice, la difficulté d'être alors un « petit créole », la voix grave et la gorge serrée... Ils nous parlaient alors d'une époque pas si lointaine, les années 60... Si La Réunion a réussi le pari de l'adaptation, combinant *acculturation* (imposition d'un modèle socio-culturel spécifique), *créolisation* (adaptations et ajustements entre culture importée et culture traditionnelle) et *réinventions culturelles* (certains éléments culturels deviennent les nouveaux symboles de la nouvelle société réunionnaise), elle navigue encore entre tradition et modernisation, entre passé et présent (Ghasarian, 2002 ; Tupin et Wharton, 2002), cherchant à construire son futur en n'oubliant pas sa créolité et ce que cela implique.

Ce désir, mais aussi ce conflit, s'observe sur le plan linguistique ; La Réunion souhaite à la fois valoriser le créole, reconnu comme langue régionale depuis 2001, mais craint sans cesse d'être accusée de renier sa « francité ». Cette peur profonde d'être renié en voulant être encore créole trouve sa source dans l'idéologie monolingue française (Abdelilah-Bauer, 2008) : la langue française est plus qu'une langue officielle, elle est le ciment de la république, elle est au cœur du sentiment d'identité nationale. Comment pourrait-on alors se dire légitimement français en n'adoptant pas pleinement la langue étatique ? Gauvin (2002) souligne également le poids encore fort de la politique dans le

29 Shabouk : fouet.

30 Gramoun : personne âgée.

domaine linguistique : dans les années 70-80, la langue créole, érigée comme emblème de l'identité réunionnaise, a servi le discours des mouvements autonomiste et indépendantiste. Se risquer alors à trop la valoriser actuellement, à la revendiquer, pourrait alors être interprété, encore aujourd'hui, comme un signe de positionnement politique, voire de volonté indépendantiste.

1.6.2. Variation, délimitation... L'apport de l'interlecte

Nous avons longuement développé le contexte sociolinguistique réunionnais, qui méritait que l'on s'y attarde. Nous penchant sur les travaux descriptifs de la langue réunionnaise, nous avons vu à quel point la tâche s'était révélée complexe pour nos prédécesseurs : délimiter ce qui est créole de ce qui est français est un exercice périlleux, et sans frontière clairement posée, décrire une langue ou une variété linguistique relève de choix théoriques qui ne peuvent faire consensus. Aussi on ne s'étonnera pas de constater qu'il existe, pour le créole réunionnais, plusieurs grammaires (nous aborderons les faits grammaticaux dans le chapitre 3 de la quatrième partie, dédié à cet effet), qui ne font pas toujours l'unanimité.

La variation atteint en contexte réunionnais son paroxysme : si on peut parler *du* créole et *du* français, ces langues constituent deux pôles entre lesquels existe une multitude de variétés, de mésolectes, qui ont suscité l'intérêt des chercheurs. Mais nous avons constaté à quel point la nomination (ainsi que le terme même de *mésolecte*) et la définition de ces variantes (et donc, leur délimitation) sont sujets, également, à variation... Pourquoi tant de dénominations différentes ? Si les dénominations existent, elles ne sont pas simplement le fruit de l'imagination des linguistes. Il nous semble incontournable qu'elles aient été, à un moment donné, dites par la communauté linguistique réunionnaise, et de ce fait légitimées. Car, comme le rappelle Bavoux (2000), la communauté linguistique est l'instance légitimante d'une variété linguistique. Or nous voilà face à un nouveau paradoxe : les locuteurs ont finalement cessé de reconnaître certaines formes, comme c'est le cas pour le français réunionnais. Pourquoi ce changement de position ? Peut-on penser, comme Bavoux (*op. cit.*), qu'il y a là une variété occultée, un *cryptoglosse* ? En ce cas, avons-nous encore le droit de la poser comme variété, de l'étudier, d'y faire référence ?

Si le concept de continuum linguistique, malgré les divergences terminologiques, nous a permis de mieux comprendre, et donc de mieux décrire, la situation linguistique réunionnaise, nous avons, ici encore, soulevé un certain nombre de points nous poussant à ne pas pouvoir adopter pleinement ce modèle théorique. Nous nous sommes alors tournée vers de nouveaux concepts, le macrosystème de communication et l'interlecte, définis par Prudent en 1981. Après l'explicitation de ces concepts, il apparaissait nécessaire de montrer en quoi l'interlecte était novateur par rapport aux différentes notions, aux différents outils d'analyse, préalablement pensés pour les situations plurilingues. Cette mise au point nous a permis de dégager les caractéristiques fondamentales de ce concept :

- l'invisibilité des frontières linguistiques ;
- la non prédictibilité des formes langagières ;
- le détachement par rapport à l'approche structuraliste ;
- et la réhabilitation du mélange.

Le concept du macrosystème s'inscrit dans un champ théorique plus large, qui est celui du plurilinguisme, et s'accompagne d'autres notions telles que la sociogenèse. Il se propose comme un concept cumulatif, qui inscrit la parole des Réunionnais dans un « espace discursif dynamique » (Souprayen-Cavery, 2010 : 79).

Ce positionnement théorique ne nous est pas étranger, puisque nous adoptions déjà ce cadre théorique pour nos recherches antérieures, mais il peut apparaître novateur dans le champ de la psycholinguistique. Outre le fait qu'il nous convient théoriquement parlant, nous avons d'ores et déjà expérimenté son adéquation pratique au terrain réunionnais, et nous avons pu apprécier la richesse d'analyse qu'il permet. Néanmoins, si nous nous positionnons ici comme chercheure, nous sommes également professionnelle du langage, confrontée à la réalité du terrain, et en ce sens nous avons une double posture. Si nous nous permettons cette métaphore, nous naviguons nous-même dans un interlecte postural, entre le théoricien et le praticien. La théoricienne que nous sommes nous pousse à mettre en avant la variété, l'imprévisibilité, tandis que la professionnelle nous incite à adopter des repères et des normes. Cette posture, parfois indélicate, nous amène à ne pas « jeter le bébé avec l'eau du bain » : aussi, si nous nous positionnons fermement dans le cadre théorique de l'interlecte, nous devrons par moments retourner à

un discours plus normativiste, car il nous permet la catégorisation, que nous ne pouvons négliger pour notre tâche de conceptualisation d'un outil d'évaluation. Le modèle du continuum linguistique devra alors être parfois sollicité car il nous permettra, comme nous le démontrerons plus loin, de « poser nos normes ».

Allons encore plus loin dans notre réflexion concernant notre double posture : comment, en tant que concepteur d'un outil d'évaluation orthophonique, par essence normé et normatif, intégrer cette approche sociolinguistique ? Comment intervenir dans le cadre du macrosystème, comment recourir à une *norme* dans une optique interlectale, et alors, quelle serait cette norme ? Ceci nous amène à repenser notre vision de la langue elle-même, travail que nous avons amorcé en décrivant longuement le concept de l'interlecte.

1.6.3. Le concept de langue : déconstruction et reconstruction

Le créole réunionnais, tout comme les autres créoles, de par sa proximité génétique avec le français et les particularités des pratiques de ses locuteurs, ébranle la notion de « langue », comme le développe de Robillard (2001). Nous avons coutume de concevoir la langue comme un système autonome, fait de signes et de règles, fermé sur lui-même et donc non influençable par d'autres systèmes langagiers. Nous avons très souvent le travers de confondre « langue » et « langue standard », cette dernière fonctionnant comme une norme de référence (Knecht, 1997). Mais avant tout, qu'est-ce que la norme ?

Selon Mounin (2004), la norme est une moyenne des divers usages d'une langue, ou un des usages érigé comme le plus correct ou le plus prestigieux. Il s'agit d'une abstraction, qu'il faut se garder de confondre avec l'usage ; ce qui rejoint le discours de Dahlet (2000), qui estime que la norme est une image construite par idéalisation des usages linguistiques de groupes dominants. La norme est par conséquent difficile à atteindre, car un locuteur n'utilise jamais **la** langue mais plutôt une des variétés de la norme qui composent son répertoire. Pour Moreau (2000), il n'est d'ailleurs pas toujours de bon ton de parler comme la norme l'exige : cela peut être vu, par les autres membres de la communauté linguistique, comme un signe d'arrogance, et peut marquer l'éloignement avec le groupe de référence. « Maîtriser une langue » ne signifie donc pas

savoir parler la langue idéale, mais savoir adapter ses usages à une situation donnée. Baggioni et Moreau (1997) définissent également cinq grands types de normes :

- Les *normes de fonctionnement*, qui sont le reflet des habitudes linguistiques partagées par les membres d'une communauté ;
- Les *normes descriptives*, qui se bornent à décrire les normes de fonctionnement, autrement dit à expliciter les faits, sans jugement ni hiérarchisation ;
- Les *normes prescriptives*, qui érigent les normes de fonctionnement en modèle, et en font « la norme » ;
- Les *normes évaluatives*, subjectives, composées d'attitudes et de représentations et basées sur des valeurs esthétiques ou morales, influençant les normes prescriptives (« le bon usage ») et en retour influencées par elles ;
- Et enfin les *normes fantasmées*, individuelles ou collectives, relevant elles aussi des représentations, portant sur la manière dont les membres de la communauté perçoivent la norme et les usages.

L'usage des locuteurs n'est donc jamais, selon les différentes définitions que nous venons de voir, le reflet exact de « la norme » (la norme prescriptive), mais uniquement une de ses facettes. Les pratiques linguistiques des locuteurs peuvent tout à fait cependant respecter les autres types de normes ; il paraît même indispensable qu'elles soient en accord avec la norme de fonctionnement. La « norme » est donc une notion plurielle qui se décline en plusieurs faisceaux. Néanmoins, la terminologie utilisée pour parler de la langue (langue « standard », langue « de référence ») nous oriente à n'envisager comme norme valide que la norme prescriptive. Par ailleurs, la « langue standard » revêt un caractère sécurisant, puisqu'elle sous-entend l'unification, la stabilité, le repère, et puisque le standard est doté d'un grand prestige. La « langue standard » est la résultante d'un processus de codification, de normalisation, ce qui en fait un produit pour le moins artificiel, peu fonctionnel à l'oral puisqu'il est issu de l'analyse de l'écrit. C'est cette vision de la « langue standard-norme », profondément ancrée dans nos esprits, qui explique en partie la complexité de la définition (et de la description) du créole réunionnais. La langue standardisée nous apparaît homogène, stable, à tel point qu'elle est aisément descriptible par le biais de grammaires et de dictionnaires, qui sont en retour

autant de preuves du statut de « langue » d'une langue donnée. De Robillard dit néanmoins que

> « si une partie d'une langue peut en effet utilement être standardisée, homogénéisée, stabilisée […], cela ne fait pour autant pas disparaître toutes les autres formes de la même langue (celles qui sont moins, ou pas du tout, standardisées, homogénéisées, qui continuent à fonctionner de manière très contextualisée) et les autres langues, qui peuvent exister sans standardisation. Pour dire les choses autrement : considérer que seules les « langues » décontextualisées, homogénéisées, stabilisées sont des « langues » relève d'un choix » (de Robillard, 2005 : 132).

En effet, si nous prenons l'exemple du français, il existe à côté de la « langue standard » de multiples variantes qui ont été abondamment décrites : le français ordinaire, le français parlé, le français populaire... Sans parler des différentes variantes régionales (Gadet, 1997 ; Blanche-Benveniste, 2010). Toutes ces variantes obéissent elles aussi à des règles de fonctionnement, à des normes, qui ne sont pas celles du « standard » mais qui leur sont propres. L'existence de ces variantes n'empêche néanmoins pas les locuteurs de considérer qu'il existe *un* français, que celui-ci est homogène et constitue une langue ; l'existence d'une forme « standard » n'entraîne pas non plus la disparition et l'évolution des formes variantes. Gadet (1997 : 3) rappelle que « les langues manifestent de la variation et du changement, et [que] le constat de l'hétérogène est coextensif à la notion de langue ». Le discours normatif monolingue n'a donc pas assuré l'homogénéité de la langue et la disparition de l'hétérogénéité, mais a ancré dans les esprits l'idée d'une norme, d'un « standard », unique (Moreau, 2000).

Chaque individu d'une communauté linguistique a donc un répertoire langagier qui ne se limite pas à la forme « standard » ; pour Martinet (1967), on peut même dire que dans une société, personne ne parle la même langue, mais une de ses multiples formes. La diversité, inhérente à la langue, n'est perçue que lorsque la compréhension en est affectée. La langue, qui apparaît au premier abord être un système figé, ne l'est donc pas réellement : le concept permet de « regrouper les moyens de communication fondamentalement oraux mis en œuvre au sein des groupes humains » (de Robillard *et al.*, 1993 : 21), mais la langue n'en est pas pour autant un produit fini ; elle est également un processus. C'est la conception de la langue en « langue-système » qui nous pousse à

douter du statut de « langue » des langues non standardisées : les langues créoles nous apparaissent *a contrario* variables, changeantes, irréductibles à une norme descriptive, en résumé, *hétérogènes*. En ce qui concerne le créole réunionnais, le fait de pointer sans cesse les variantes du créole et l'existence des formes mélangées amène régulièrement le locuteur à s'interroger sur son statut, alors que les ouvrages descriptifs du système langagier réunionnais, les *grammaires*, légitiment l'existence d'un système.

La définition de la langue-système est donc insuffisante ; comment définir alors une langue ? Quels critères doivent être remplis pour qu'une forme linguistique particulière puisse être considérée comme une langue ? De Robillard pose dans un autre écrit la question en ces termes :

> « reconnaît-on une langue à ses *moyens* (sons définis socialement, puis combinés selon des règles en unités plus grandes à plusieurs niveaux hiérarchiques différents (mots, phrases, discours), ou à des *fonctions et finalités* (communiquer, marquer son identité, penser) ? » (de Robillard, 2002 : 47).

Comme il le souligne par la suite, les créoles sont indéniablement des langues sur le plan fonctionnel, puisqu'ils permettent de communiquer. Une langue n'est donc pas uniquement un ensemble fini de moyens, elle est dotée d'une fonction : les moyens sont mis au service de la communication, et c'est ce qui en fait une langue à part entière. Pour Blanchet (2004), la langue peut se définir comme étant un répertoire linguistique, un modèle abstrait composé de pratiques, et donc changeant au gré des pratiques, ce qui s'applique tout à fait au créole réunionnais. Comme il le souligne (Blanchet, 2003 : 303), « c'est parce que les langues changent qu'elles fonctionnent ». Dans un écrit plus récent, Blanchet met davantage l'accent sur la notion de *pratiques* : « les « langues » sont avant tout des pratiques sociales qui se construisent et s'acquièrent de façon chaotique et complexe dans les interactions en contexte » (Blanchet, 2014 : 169).

Ce qui amène donc à concevoir que

> « […] ces dernières [les langues] constituent avant tout un continuum varié et variable dans lequel, pour des raisons essentiellement sociopolitiques, les humains instaurent des découpages eux-mêmes variés et variables en « variétés » distinctes, dites « langues » ou « dialectes » ou autres

> appellations. Et même une fois un certain découpage déployé […], l'étude des pratiques linguistiques montre que, de toute façon, elles sont faites de contacts, rencontres et mélanges entre ces « variétés » réputées plus ou moins distinctes, et que ces tissages […] restent l'essentiel de ces pratiques (Dahlet, 2011) et non pas des phénomènes marginaux, épisodiques ou limités dans leur usage et leur diffusion » (Blanchet *et al.*, 2014 : 287).

Nous pouvons donc opérer un renversement de point de vue :

> « le monde linguistique n'est plus conçu comme constitué de langues distinctes, dont les différences seraient fondamentalement structuro-linguistiques (c'est-à-dire typologiques au sens de la linguistique classique) et qui se rencontrent et varient à la marge, mais de pratiques hétérogènes en continuum à partir desquelles sont construites des langues qui sont avant tout des catégorisations sociopolitiques » (*ibid.*).

La notion d'interlecte s'inscrit tout à fait dans cette pensée : en réhabilitant le mélange, l'interlecte fait de la variation linguistique un concept central, et amène non seulement à repenser la définition des langues créoles (homogènes, hétérogènes ?) mais aussi celle de toutes les langues, qui peuvent alors être vues « comme des interlectes chaotiques modelés par des projets historicisés : politiques, relationnels, éthiques » (de Robillard, 2013 : 278). Adopter l'interlecte comme cadre à penser entraîne donc un changement épistémologique, car

> « [l]a perspective interlectale demande à la linguistique quelle est la légitimité intellectuelle et / ou politique qui la rend mixophobe, et qui lui permettrait de trouver normal de penser la linguistique à partir de catégories telles que « frontière », « système », « pureté », en ne se lassant pas de se demander pourquoi les frontières sont transgressées, les systèmes mélangés etc. » (de Robillard, 2013 : 281).

Deux définitions de la langue sont donc concurrentes, et relativement opposées car elles envisagent le même objet – la langue – sous un angle différent : celle proposée par l'approche structuraliste, selon laquelle « la langue est « obligatoirement saussurienne, […] « langue-système » géométrie de différences et d'interdépendance » (de Robillard,

2001 : 485), et celle, plus fonctionnaliste, proposée par l'approche sociolinguistique. Nous adoptons pour notre part la définition proposée par l'approche sociolinguistique, qui met en avant le caractère pluriel et complexe des pratiques qui font *la langue* : adopter cette définition ne signifie pas que l'analyse du système est superflue (la mise en système reste fondamentale afin qu'une langue soit opérationnelle, ce que concède de Robillard), mais incite à la prudence : lorsque l'on s'attache à décrire *la langue*, il convient de garder à l'esprit que cette langue est une construction, une image qui rend compte du fonctionnement théorique d'une langue, artificiellement compartimentée, et qui ne reflète pas la pluralité des usages de ses locuteurs.

En adoptant ce positionnement, il convient alors de s'interroger sur la méthodologie qui en découle : en étudiant une langue donnée, devrait-on commencer par aborder le système ou les aspects sociolinguistiques, fonctionnalistes ? Pour Calvet (2004), il convient d'inclure l'approche du « mécanicien » (approche structuraliste, qui s'intéresse au(x) mécanisme(s) langagier(s)) dans le contexte social, car celle-ci permet d'expliquer les rouages de la langue. Cet auteur milite pour la construction d'une *linguistique sociale*, qui dépasserait la phase saussurienne ; l'objectif de cette linguistique serait de

> « […] décrire et de comprendre la construction sociale des pratiques linguistiques, la description des codes étant un élément pertinent mais secondaire à cette approche » (Calvet, 2004 : 53).

Il s'agirait alors de partir du *global* pour aller vers l'*analytique* (Blanchet, 2003), dans un effet de zoom, ce qui ne revient pas à « regrouper des analyses diverses, [à] les mettre en perspective, mais [à] éclairer chacune des analyses par la précédente » (Calvet, 2004 : 54). Il s'agirait, pour cet auteur, de faire de la linguistique autrement, une linguistique qui ne serait plus soit puriste, soit sociale, mais (socio)linguistique. Il s'agit d'une nouvelle approche théorique, que nous présentons maintenant.

1.6.4. La sociolinguistique nouvelle, ou comment normer dans le chaotique ?

Trois chercheurs, Calvet, Blanchet et de Robillard, sont à l'origine de cette nouvelle réflexion, dont la description majeure est faite dans le numéro 8 des Cahiers de

Sociolinguistique (*Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique* ; Blanchet et de Robillard, 2003). Ces auteurs remettent en question, chacun à leur manière et chacun en des termes différents, les conceptions structuralistes des langues, et souhaitent proposer une sociolinguistique qui se veut marginale, car étudiant des phénomènes linguistiques jusqu'à présent mis de côté : le « désordre », le « chaos », la « complexité » (Souprayen-Cavery, 2010).

De Robillard (2003) prône une linguistique du chaos : les structures linguistiques ne sont en effet ni ordonnées, ni anarchiques, mais sont les deux à la fois. La linguistique devrait alors s'intéresser à l'ordonné, au cohérent, mais aussi au désordre, qui montre la polyfonctionnalité des langues. Car l'essentiel, pour de Robillard, n'est pas de savoir si les langues sont structurées, mais comment des réseaux contradictoires sont utilisés pour produire du sens dans une perspective dynamique. Le désordre est fonctionnel, et c'est ce qui, dans un certain sens, assure sa stabilité. Son projet est alors d'

> « étudier comment l'état synchronique, l'évolution, la fonctionnalité des langues dépendent en grande partie de la dialectique entre prédictibilité et aléatoire, volonté et réalisation de celle-ci [...] » (de Robillard, 2003 : 225).

Blanchet (2003), quant à lui, parle de linguistique de la complexité. Sa réflexion est issue de l'analyse de terrains où les situations présentent une diversité et une diversification des systèmes linguistiques : ces situations interrogent, comme nous l'avons précédemment développé, la notion de « langue-système », la dichotomie langue / parole, et rendent ces notions inopérantes. Il y a donc changement de modèle épistémologique, qui remet en question l'objet même de la langue. La parole est remise au centre de la définition de la langue en tant qu'institution sociale. Blanchet propose donc d'adopter un nouveau modèle épistémologique, celui de la « pensée complexe », qui permet d'aboutir à une pensée globalisante, tentant d'envisager la complexité des phénomènes humains. Pour cet auteur, il y a convergence des réflexions sur la linguistique de de Robillard et de Calvet vers le modèle épistémologique de la complexité. Cette pensée complexe permet une *modélisation restitutive* :

- On réconcilie explication et compréhension, en accordant une plus large place à la compréhension ;

- On cherche à restituer la complexité des phénomènes, sans rechercher l'exhaustivité ;
- La part explicative ne ferme pas le modèle ; c'est dans les usages sociaux que se trouvent les explications à la plupart des faits de langue. On ne cherche alors pas à dégager des règles et des prédictions, mais des tendances.

Pour Blanchet,

> « [l]a scientificité des connaissances produites est ainsi validée par leur *faisabilité* ou *fonctionnalité* (possibilité d'en tirer des interventions dont les effets sont globalement ceux souhaités), leur *cohérence interne* (entre méthode, données, analyses, interprétations...) et *externe* (confrontation avec d'autres données, d'autres connaissances, d'autres interprétations), leur *discutabilité / acceptabilité* (par d'autres chercheurs, par les acteurs de terrain et les informateurs) » (Blanchet, 2003 : 229).

Mettre en œuvre une pensée complexe, « c'est alors poser que les *phénomènes sociolinguistiques* concernent *une triade en hélice faite de langues, de pratiques et de représentations* » (*op. cit.* : 301).

Envisager la langue dans toute sa complexité n'empêche pas qu'on ressente le besoin de catégoriser : on ponctue alors le continuum, on le segmente, tout en gardant à l'esprit que la catégorisation est relative, doit rester fluide et ouverte. Catégoriser revient à effectuer un zoom avant pour distinguer le segment du reste ; il faut ensuite opérer un zoom arrière pour réinsérer le segment dans le continuum, dans le contexte global. Le discours de Blanchet rejoint celui de Calvet (2004) : Calvet cherche à concilier linguistique interne et externe, autrement dit, à inclure l'approche du mécanicien (la modélisation, la mise en normes) dans un contexte social. S'appuyant lui aussi sur le concept du chaos, qui est une variation non prédictible, il montre dans son ouvrage comment concilier étude du système et étude des faits chaotiques.

La sociolinguistique nouvelle offre ainsi un nouveau choix de posture (accepter le désordre et chercher à le comprendre avant de vouloir l'expliquer), et non une réelle méthodologie ; c'est ce que, d'ailleurs, reproche Prudent (2003) à la théorie du chaos. Nous trouvons néanmoins, dans l'écrit de Calvet (2004), plus qu'une posture : celui-ci propose une véritable méthodologie, reprenant l'analogie du zoom, « allant du « flou »

vers le « net » ou d'une vue large à un gros plan » (*op. cit.* : 44). Il explicite cette démarche et fournit plusieurs exemples de descriptions de terrains plurilingues respectant ce mouvement du flou vers le net, de l'analogique vers le digital. Il résume son approche de la sorte :

> « En allant de l'objet vers sa construction sociale nous avons un certain nombre de strates :
> – l'objet donc, c'est-à-dire un état de langue, que l'on peut décrire de façon interne ;
> – les utilisateurs de cet objet, que tentent de décrire l'analyse conversationnelle ou l'approche pragmatique ;
> – les variations sociales et géographiques de l'objet ;
> – les rapports, les conflits que cet objet entretient avec d'autres ;
> – l'histoire de la constitution de cette situation conflictuelle.
> Etc » (Calvet, 2004 : 198).

Si nous avons pris soin de présenter cette approche, c'est qu'elle répond justement à l'interrogation que nous avons formulée un peu plus tôt : la linguistique nouvelle nous offre la possibilité de pouvoir combiner la vision structuraliste et normativiste intrinsèque à notre identité professionnelle et la vision sociolinguiste propre à notre identité de chercheur, et propose une démarche qui nous semble pertinente, celle d'aller du global vers l'analytique, du social vers la langue-système, en passant par une description des usages, des locuteurs, et de la variation. C'est à partir de ce plan d'analyse que nous avons élaboré notre réflexion.

Puisque nous avons longuement présenté le contexte social et sociolinguistique, intéressons-nous maintenant aux locuteurs réunionnais et à leurs pratiques linguistiques, ce qui nous amène à nous poser les questions suivantes : qu'est-ce qu'une pratique linguistique ? Peut-on parler de bonnes et de mauvaises pratiques, et alors, qu'est-ce qu'un « bon locuteur » ? Comment décrire les pratiques linguistiques des locuteurs réunionnais dans le cadre de l'interlecte ?

1.7. Les pratiques linguistiques à La Réunion

1.7.1. Considérations générales : être un locuteur, être un « bon » locuteur

Le locuteur est un individu qui produit un énoncé ; lorsque l'on parle *des locuteurs*, on désigne l'ensemble des personnes qui parlent une langue (Mounin, 2004), qui font donc partie d'une même *communauté linguistique*. Le locuteur, ce sujet parlant, transforme la langue en parole : il actualise la langue, produit et instrument social, ensemble de conventions adoptées par le corps social (Saussure, 1982), de façon individuelle et spécifique, dans un but de communication. La parole est acte individuel, momentané, tandis que la langue est objet social, existant indépendamment de l'individu, qui n'est complète chez aucun locuteur. Pour Saussure, ces deux aspects sont indissociables : la langue est nécessaire pour que la parole soit intelligible, la parole est indispensable pour que la langue s'établisse. Toutefois il est possible d'étudier séparément les deux aspects, de faire une linguistique du langage ou une linguistique de la parole. Pour Martinet (1967), ceci est au contraire non souhaitable : le caractère indissociable de la langue et de la parole empêche toute séparation, car c'est au travers de la parole qu'on en vient à pouvoir connaître la langue.

Cette distinction entre langue et parole nous pousse à présenter un autre point de vue, celui de Chomsky (1971), abondamment critiqué mais encore fortement cité. Chomsky dépasse la dichotomie langue / parole et propose alors les notions de *compétence* et de *performance* : la compétence est la connaissance tacite de la structure de la langue, un savoir inconscient, qui permettrait de comprendre et de produire un nombre indéfini d'énoncés ; la performance est la réalisation individuelle de la compétence. Chomsky rejette la notion saussurienne de la langue, car il estime que cette dernière ne rend pas compte de l'aspect créateur de la compétence linguistique (Mounin, 2004). Si ces notions peuvent apparaître au premier abord très proches, et pourraient être jugées similaires, les différences conceptuelles sont importantes :

- Pour Saussure, la langue est un construit social, un produit de la communauté linguistique, tandis que la compétence de Chomsky renvoie à tout autre chose : la compétence n'est pas un phénomène social mais psychologique, une composante innée présente chez tous les locuteurs qui n'a donc rien de construit ;

- Si pour Saussure, la parole est d'une importance cruciale dans la construction de la langue, et mérite d'être étudiée tout comme la langue peut l'être, pour Chomsky, la performance est secondaire et présente un moindre intérêt. Hymes (1991) se demande par ailleurs si, dans la définition chomskyenne, la performance est susceptible de refléter directement la compétence, ou si elle doit toujours être jugée comme une manifestation incomplète de cette dernière. La performance serait-elle alors toujours imperfection ?

Hymes (1991) reproche à Chomsky de ne pas avoir élaboré plus avant ses concepts théoriques. Il regrette notamment l'absence de la prise en compte des traits socio-culturels et des phénomènes de variation. La dimension sociale a été totalement évincée de la théorie de Chomsky, or le langage ne peut être uniquement considéré comme une habileté innée : c'est parce que l'enfant échange avec les membres de sa communauté linguistique qu'il peut construire son langage et développer des capacités langagières fonctionnelles (Adelin, 2008).

Qu'est-ce, alors, qu'un « bon locuteur » ? Un bon locuteur a des habiletés langagières satisfaisantes qui permettent la communication ; mais comment juge-t-on du caractère correct, adéquat, de ces capacités ? Pour Chomsky, ce sont les notions d'*acceptabilité* et de *grammaticalité* qui vont permettre de statuer sur le niveau langagier du locuteur. L'acceptabilité concerne la performance, tandis que la grammaticalité concerne la compétence. Un énoncé peut être grammatical mais jugé non acceptable, car dénué de sens ; un énoncé acceptable est au contraire toujours grammatical, car la grammaticalité est un des facteurs qui intervient dans la détermination de l'acceptabilité (Mounin, 2004). Mais en est-on vraiment sûr ? N'arrive-t-il pas que des énoncés agrammaticaux, c'est-à-dire n'étant pas conformes aux règles de la grammaire, soient jugés acceptables ? N'est-ce pas ce qui arrive en contexte réunionnais ? Rondal et Brédart (1997) estiment qu'il y a en réalité plusieurs niveaux d'acceptabilité : l'acceptabilité de phrases agrammaticales dépend du niveau de la règle grammaticale violée. Une omission de mots peut par exemple être acceptable, comme dans : *« La mer est bleue et l'herbe ø verte »*, tandis qu'une modification de l'ordre de base des mots dans la phrase ne l'est pas, quelle que soit l'inversion : *« * Cousin mon est gentil »*.

Hymes (1991) estime qu'il est nécessaire de dépasser ces notions de grammaticalité et d'acceptabilité, qui sont en réalité limitées : pour lui, ce sont davantage les notions d'adéquation, d'efficacité communicationnelle, autrement dit les *savoir-faire communicationnels,* qui permettent de juger de la qualité de l'habileté langagière du locuteur. Un locuteur a une *compétence de communication* : il réalise un répertoire d'actes de paroles, et il peut être jugé « bon locuteur » lorsqu'il est capable de réaliser ces actes de parole à bon escient. Chaudenson (1995) s'appuie, quant à lui, sur la définition de la compétence de communication proposée par Gumperz : la compétence de communication peut être définie comme la connaissance des conventions linguistiques que les locuteurs doivent posséder pour créer et soutenir la communication. Elle implique alors à la fois la grammaire et le contexte ; la connaissance des règles d'utilisation sociale serait, dans un certain sens, plus complexe, car les conventions varient en fonction des situations. C'est ce que Chaudenson nomme la *compétence linguistique étendue* ; pour lui, la compétence de communication ne peut être élaborée que si le locuteur a une compétence linguistique étendue, connaissant à la fois les règles grammaticales et les règles sociales.

La compétence de communication n'est pas innée : l'enfant apprend à identifier les moments où il doit parler, où il peut parler, et ceux où il ne le doit pas. Hymes (1991) replace également de la sorte le langage dans sa dimension sociale ; il ajoute qu'il y a certes un potentiel créatif dans chaque langue, mais qu'il faut prendre en compte la notion de *moyens* : les besoins langagiers conditionnent les moyens linguistiques, et donc les formes utilisées. Le locuteur utilise le potentiel créatif de la langue s'il en ressent le besoin, si l'occasion lui en est donnée, en somme, s'il en éprouve une utilité. Cette notion d'utilité est bien à relier au contexte social et démontre bien que la théorie innéiste n'est pas suffisante pour rendre compte de la construction du langage.

La notion de compétence, comme le souligne Hymes, a été maintes et maintes fois reprise et développée dans d'autres champs et d'autres approches ; sa définition actuelle diffère de celle proposée par Chomsky, car il ne s'agit plus de l'opposer à la performance, à la réalisation individuelle, mais de l'envisager de manière élargie (Adelin, 2008). On parle alors de compétences langagières, de compétences communicatives, ou encore de compétence en langue. Mais faut-il plutôt parler de compétence, ou de compétences ? Dans cette définition de la compétence élargie, quelle est la place laissée au purement

linguistique, par rapport à la place donnée aux aspects sociaux et communicationnels ? Adelin (2008) développe que la compétence communicative est très souvent scindée en sous-composantes : Canale et Swain (in Adelin, 2008) proposent par exemple de distinguer la compétence grammaticale (incluant les aspects phonétique, lexical, syntaxique...), la compétence sociolinguistique (règles socioculturelles d'usage, règles du discours) et la compétence stratégique (qui vise à pallier les dysfonctionnements dans la communication). Cette division de la compétence communicative, si elle apparaît pour certains artificielle et réductrice, permet de pouvoir penser des activités d'évaluation. Sans cela, vouloir évaluer la compétence de manière globale s'avérerait une entreprise complexe et vraisemblablement vouée à l'échec.

Finalement, il apparaît qu'en ce qui concerne la définition de la compétence du locuteur, les linguistes sont passés d'un tout grammatical (position de Chomsky) à un tout communicationnel (position de Hymes) ; il convient actuellement de concilier ces deux points de vue, car la compétence linguistique ne saurait n'être que linguistique (on peut bien parler mais pas à bon escient, tout comme on peut communiquer sans être linguistiquement très « performant »), comme elle ne saurait n'être que communicationnelle (la communication reste limitée si l'on n'a pas les moyens linguistiques nécessaires).

Qui est apte à juger les compétences langagières d'un locuteur, et peut légitimement qualifier un individu de « bon » ou de « mauvais » locuteur ? Il s'agit en premier lieu des membres de la communauté linguistique à laquelle appartient l'individu. La communauté linguistique, concept qui n'est, pour Baggioni (1997b), pas si aisé à définir qu'il n'y paraît, partage les mêmes normes, même s'il peut coexister des pratiques distinctes ; il existe un ensemble d'attitudes sociales envers les usages qui est partagé par la communauté, et qui guide le jugement. Mais le jugement des autres locuteurs de la communauté linguistique n'est pas de toute objectivité : un locuteur peut être jugé par ses pairs comme un mauvais locuteur, parce que son style, ou son niveau langagier, s'éloigne de celui de son interlocuteur, et de sa vision du « bien parler ». Ce qui ne veut pas dire en soi que ses compétences linguistiques sont faibles... Gadet (1997) explique que les faits linguistiques « non standard » sont difficilement appréhendés par les locuteurs du fait de l'importance de la norme, qui biaise le jugement linguistique sur les formes variantes. Tout phénomène de variation est également doté d'une signification sociale : il y a donc

des usages valorisés et des usages stigmatisés. Chaque fait de langue s'accompagne de stéréotypes, qui poussent les individus à supposer, à partir des productions de leur interlocuteur, un niveau social, intellectuel, ou encore des traits de personnalité. Dans le contexte réunionnais, il n'est pas rare d'entendre encore les locuteurs émettre des jugements très dévalorisants sur la variante basilectale du créole, et par là même sur les interlocuteurs qui l'utilisent : *« C'est les gens vulgaires qui le parlent, c'est très déformé, c'est une langue agressive... »* sont autant de jugements que l'on atteste chez les locuteurs réunionnais, qui sont parfois eux-mêmes locuteurs de cette variante du créole. Les capacités linguistiques du locuteur sont plus objectivement jugées lors d'une activité d'évaluation ; encore faut-il que l'on sache bien ce que l'on cherche à évaluer, et comment l'évaluer... Mesure-t-on un seuil de compétences linguistiques, communicatives ? Sur quels critères va-t-on s'appuyer ? Quel est le seuil qui délimite les « bonnes » et les mauvaises compétences ?

Le plurilinguisme réinterroge la notion de « bon locuteur », car en situation de contact de langue, le comportement langagier de l'individu se trouve profondément modifié. Il navigue non seulement entre différents registres, styles, ou niveaux des langues, mais également entre les différentes langues qu'il parle. La variation, qui est déjà présente en contexte monolingue, s'en trouve décuplée en contexte plurilingue. Une définition idéalisée de l'individu bilingue (le « bilingue parfait ») pousse bon nombre de locuteurs à considérer qu'un « bon locuteur » bilingue est un locuteur qui parle parfaitement ses deux langues, navigue avec aisance entre elles deux, et ne les mélange jamais ; en somme, un locuteur qui serait bi-monolingue. Cette vision a été longtemps partagée également par les chercheurs ; ainsi, pour Hagège (1996), être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance. Le bilingue véritable aurait une double compétence communicative : connaissant les principes d'utilisation de chacune de ses langues, il ne se tromperait que très peu. Ce type de bilinguisme est en réalité d'une grande rareté, comme le souligne plus loin (non sans un certain regret) cet auteur. En réalité, l'individu bilingue, à l'image du locuteur réunionnais, mélange, alterne, innove ; il est un individu possédant un « capital langagier et culturel », qui le dote d'une compétence plurielle, complexe et hétérogène (Coste *et al.*, 1999 : 11). Il a alors la « capacité à gérer et à étendre un répertoire de langues et de variétés maîtrisées à des degrés divers » (Coste, 2010 : 150) ; la compétence plurielle

n'est donc ni stable dans le temps, ni équilibrée dans chacune des langues de l'individu, ce qui n'est aucunement un problème, car l'intérêt réside dans la *gestion du répertoire*, mobilisé différemment selon les situations d'interaction. L'individu plurilingue, selon ses besoins et selon sa trajectoire personnelle, étendra dans une direction donnée son répertoire de langues, remodelant sans cesse sa compétence plurielle (Castelloti *et al.*, 2009 ; Coste, 2010). La compétence plurilingue ne se définit donc pas exactement comme la compétence monolingue ; il est mis en avant de façon beaucoup plus franche l'hétérogénéité, et surtout l'instabilité de la compétence.

Être un « bon locuteur », c'est donc posséder de bonnes compétences langagières, au service de la communication. L'échec de la communication pourrait donc être un bon indicateur concernant les compétences du locuteur ; néanmoins, comme le souligne Gadet (1997), l'échec total reste rare, car la communication n'est pas uniquement basée sur la composante verbale. Il nous apparaît plus pertinent, à l'issue de cet exposé, de parler de compétences et non de compétence : ceci sous-entend ainsi un découpage possible en différentes sous-compétences, qui permet de mieux percevoir ce que ce concept recouvre. Si la division de la compétence en sous-catégories a été critiquée, notre démarche portant sur la pratique évaluative nous pousse à scinder les concepts pour pouvoir mieux les comprendre, et pour pouvoir définir nos objectifs d'évaluation. Notre démarche ne pourrait se résumer à une impression globale de bien ou de mal parler ; nous ne serions alors, ni plus ni moins, qu'un locuteur jugeant sans recherche d'objectivité les compétences de notre interlocuteur.

À cette fin d'évaluation, il semble judicieux de s'appuyer sur les concepts chomskyens de grammaticalité et d'acceptabilité : mais comment parler de grammaire alors que nous serons confrontée à des productions interlectales, qui échappent, justement, au moule de la grammaire ? La notion d'acceptabilité est-elle pertinente, alors que Chomsky l'assujettit à la grammaticalité ? Est-il néanmoins possible d'accepter des énoncés agrammaticaux ? Il reste cependant indéniable que la grammaire fonde une grande partie de nos repères normatifs : en tant qu'évaluateur de compétences linguistiques, nous cherchons à évaluer un niveau de langage, et non pas des compétences communicationnelles. Notre repère doit donc être la grammaire et non la question des « besoins langagiers » (Gueunier, 1995). En nous plaçant dans le cadre de

l'interlecte, nous devrons alors chercher à nous appuyer sur une grammaire ouverte à la variation (Adelin, 2008), une grammaire faisant place... à l'agrammatical. Intéressons-nous maintenant à la réalité des pratiques linguistiques des locuteurs réunionnais.

1.7.2. Pratiques des locuteurs réunionnais

1.7.2.1 PRATIQUES DES LOCUTEURS ADULTES

Souprayen-Cavery (2010) et Georger (2011) constatent, à propos des locuteurs adultes réunionnais, que ces derniers déclarent parler français ou créole, mais qu'ils n'utilisent pas un code strictement conforme aux descriptions linguistiques de ces langues. Tandis que Souprayen-Cavery s'est appuyée sur divers corpus aux langues cibles différentes, Georger s'est principalement intéressé à la parole de locuteurs ciblant spécifiquement le créole, et constate une non correspondance entre le mode de discours et les descriptions structuralistes du créole. Ainsi, dans les domaines phonologique et lexical, les locuteurs ne parviennent pas toujours à maintenir les « normes » du créole (appliquant le principe de la déviance maximale, il s'agit très souvent des normes de la variante basilectale) ; par exemple, *« parl »* est fréquemment employé, alors qu'il existe la forme créole *« koz »*. Ce chercheur constate également que peu de locuteurs parlent actuellement la forme basilectale du créole, même ceux qui sont considérés comme des créolophones locuteurs de ce lecte. En définitive, le caractère créole repose sur ce que Georger nomme des « marqueurs de créolité » (Georger, 2011 : 117) : de nombreux éléments syntaxiques (les pronoms personnels, le système verbal) restent prototypiques du créole, et suffisent à créoliser les énoncés. Les usages des locuteurs réunionnais, quelles que soient leur langue cible et leur supposée langue préférentielle, apparaissent donc conformes au concept du macrosystème de communication.

Nous nous proposons d'illustrer ceci en analysant quelques corpus. Les passages présentés sont des extraits recueillis sur une chaîne de radio de grande écoute, qui donne la parole aux auditeurs[31] :

31 Nous renvoyons au chapitre 2 de la cinquième partie (p. 448), pour une explicitation des conventions de transcription graphiques adoptées.

(5) *et* ***na*** *in non mé euh / bon c'est un nom un peu bizarre / euh voilà mais c'est*
ʿet il y a un nom mais heu'

l'équivalent d'un kyste […] // ***mi koné pa*** *du tou koman* ***sa èspasé*** *euh voilà*
ʿje ne sais pas du tout comment ça va se passer euh voilà'

[…] / donc si les gens ***i pe apelé*** *euh /* ***konsèy amoin / mi*** *ékoutra jour et nuit*
ʿsi les gens peuvent appeler euh / me conseiller / j' écouterai jour et nuit'

(6) L1 (auditeur) : *ah ben il est qualifié alors*
L2 (animatrice) : *ah il est qualifié ouais*
L1 : *hein / un petit bonjour à lui si il m'entend*
L2 : *d'accord y a pas de soucis*
L1 : *sé in gran dalon kasoulé sa Saline les Hauts*
ʿc'est un grand ami à Kasoulé lui à la Saline les Hauts'
L2 : *ah ouais ?*
L1 : *ouais / voilà / bon ben bon appétit à tout le monde* ***sèt i*** *von passer à table*
ʿceux qui vont passer à table'

(7) L1 (locutrice) : *alors là vien pa* ***dir amoin*** *ke / èl* ***i ve*** *partager celui*
ʿalors là viens pas me dire que / elle veut partager [la part]

que les autres ***i gingn pa*** */ mais c'est pas possible !*
que les autres n'ont pas / mais c'est pas possible !'

L2 (animateur) : *hum hum / bien / madame je vous remercie*
L1 : *excuse-moi l'émotion mais c'est /*
L2 : *non mais y a pas de problème*

Si nous réalisons une analyse structuraliste, nous constatons que certains segments peuvent être identifiés, du fait de la présence de marqueurs linguistiques prototypiques, comme appartenant au français (typographie normale dans le texte) ou au créole (en gras ci-dessus et en typologie phonologisante), tandis que d'autres segments (soulignés) ne sont pas clairement rattachables à une grammaire précise, car ils pourraient autant relever du créole que du français. Dans le corpus (5), l'auditrice, qui s'exprime en créole durant

une grande partie de l'entretien, produit néanmoins au fil de son discours des segments français ou métissés (« **mi** ékoutra jour et nuit »), qui ne sont pas relevés par son interlocuteur et ne gênent aucunement la communication. Le discours est fluide, les hésitations de cette locutrice (que nous avons transcrites) sont en lien avec le contenu de son discours et non avec la forme de son énoncé. L'alternance codique prédomine dans son discours, et certains passages sont difficilement rattachables à un code précis. Dans le corpus (6), le locuteur 1 (l'auditeur qui appelle) s'exprime exclusivement en créole pendant la première partie de son intervention (que nous n'avons pas retranscrite ici), et choisit à un certain moment de s'exprimer davantage en français (passage transcrit ici). Ce changement de code est difficilement explicable par des facteurs communicationnels : ce n'est ni la langue de l'interlocuteur (l'animatrice parlant français du début à la fin de l'intervention), ni clairement le sujet de la conversation (qui varie peu au fil de l'échange) qui semble motiver ce passage du créole au français. Passage qui n'est pas strict et irréversible puisque le locuteur va alors mélanger, à deux reprises, français et créole. Dans le corpus (7), le changement de code semble être davantage lié au sujet de la discussion : l'auditrice « s'emporte », le reconnaît (« excuse-moi c'est l'émotion »), néanmoins cette justification porte ici encore davantage sur le contenu de son discours, le ton virulent qu'elle adopte, et non sur la langue utilisée. Comme pour la locutrice de l'exemple 1, on note avant tout une alternance de segments français et créoles.

Ces exemples nous permettent déjà de montrer la difficulté à statuer, de façon objective, sur ce qui est français et sur ce qui est créole. Ainsi, dans le corpus (5), le passage « **mi** ékoutra jour et nuit » peut être interprété comme la combinaison d'une forme verbale créole et française (***mi*** *+ écoutera*), suivi d'un syntagme figé français (*« jour et nuit »*), mais *« mi ékoutra »* peut également être considéré comme une forme verbale attestée en créole acrolectal. Les énoncés mélangés (si on s'essaie à les identifier) sont finalement peu nombreux, tandis que l'alternance codique prédomine. Néanmoins, ce phénomène d'alternance semble ici échapper à toute explication (l'alternance codique aurait toujours, selon la littérature, un rôle communicationnel, mais précisons toutefois que celui-ci est parfois difficile à définir ; voir Huerta-Macías et Quintero, 1992), et est si présent dans le discours du locuteur qu'il ne fait que renforcer la validité du concept de l'interlecte. L'on voit alors que l'interlecte ne se définit pas uniquement sur le principe de l'existence de formes mélangées, difficilement rattachables à une langue précise, mais

également sur la mise en évidence de l'exacerbation des phénomènes d'alternances codiques, d'emprunts et de calques, le tout produit sans véritable but sur le plan communicationnel (accentuation ou clarification du message, effet de style, captation de l'auditoire...), si ce n'est celui de communiquer.

Si nous nous essayons maintenant à l'analyse proposée par Georger (2011), nous pouvons proposer une retranscription de tout ou partie des corpus, en omettant les segments prototypiques du créole :

> Corpus 5 : *« et […] un nom mais euh / bon c'est un nom un peu bizarre / euh voilà mais c'est l'équivalent d'un kyste / […] du tout comment […] euh voilà / donc si les gens […] euh / […] écoutera jour et nuit »*
>
> Corpus 6 : *« bon ben bon appétit à tout le monde […] vont passer à table »*
>
> Corpus 7 : *« alors là viens pas […] que elle […] partager celui que les autres […] / mais c'est pas possible ! »*

Transcrits de cette manière, il est quasiment impossible de savoir si les productions des locuteurs sont en créole ou en français ; nous recensons certaines formes qui peuvent être considérées comme des syntagmes figés français (*« c'est l'équivalent »*, *« c'est pas possible »*), mais qui pourraient tout à fait être « empruntées » dans un discours en créole. Nous retranscrivons maintenant les segments prototypiques du créole (ou marqueurs de créolité) qui ont été omis :

> Corpus 5 : *na / mi koné pa / sa èspasé / i pe apelé / konsèy amoin / mi (ékoutra)*
> Corpus 6 : *sèt i*
> Corpus 7 : *dir amoin / i ve / i gingn pa*

Nous constatons premièrement, comme Georger, que ces marqueurs sont essentiellement des pronoms personnels et des formes verbales ; nous remarquons également qu'ils sont quantitativement peu nombreux (6 marqueurs pour le corpus 5, un seul pour le corpus 6, et 3 pour le corpus 7), mais ils suffisent néanmoins à donner un caractère créole à plusieurs segments des énoncés des locuteurs.

Cette parole réunionnaise, que nous venons d'illustrer, s'entend tous les jours, librement, sans que l'émetteur ne manifeste d'hésitations et sans que soient pointés par le récepteur les mouvements codiques. Elle ne l'est néanmoins pas toujours lorsque le cadre communicationnel est plus « sérieux », fait appel à la norme et exige l'utilisation d'une langue précise. Le poids de la norme reste important dans la situation linguistique réunionnaise, et c'est à partir de cette norme situationnelle que l'on parlera de bon ou de mauvais locuteur, et que le mélange sera ou non accepté par la communauté linguistique. Le milieu scolaire et le milieu rééducatif sont des lieux où la norme s'applique plus fortement : comment sont alors jugées les productions des jeunes enfants réunionnais ? Ces contextes normatifs nous rendent-il plus sévères, plus exigeants, envers leur parole qu'envers celle de l'adulte ? La différence majeure entre le locuteur enfant et le locuteur adulte tient au phénomène de l'acquisition langagière : la parole est encore empreinte des imperfections enfantines, que l'on retrouve chez tous les jeunes enfants, ce qui nous pousse à l'analyser quelque peu différemment. Voyons maintenant ce que nous pouvons en dire, et comment nous pouvons l'analyser.

1.7.2.2. PRATIQUES DES JEUNES LOCUTEURS

Si l'on constate que la parole des locuteurs réunionnais est intrinsèquement interlectale, il en va certainement de même pour les jeunes enfants réunionnais. Néanmoins ces derniers produisent également des formes non attestées (ou de manière très réduite) dans la parole des locuteurs adultes, ce qui témoigne du caractère encore inachevé de leurs compétences linguistiques. Illustrons ici ce que peut être la parole de l'enfant réunionnais : voici l'extrait d'un enregistrement effectué lors d'une évaluation orthophonique. L'enfant interrogé devait définir des mots préalablement désignés sur une planche présentant plusieurs images :

(8) *Lettre : « **i fé** avec du papier et / après le facteur écrit euh / in adrès desu*
ʿc'est fait une adresse dessus

*/ é / apré **i mèt lotokolan desu** »*
/ et / après on met l'autocollant dessus'

Ane : « c'est un animal / et / il aide les gens à ramasser des carottes / et après i done à la ferme / et après je sais plus »
ʿil donne'

Bailler : *« euh c'est quelqu'un / quelqu'un i fatigé euh / même nous quand on se lève*
ʿil est fatigué

on baille et / quand on a fine [dezɛʀ] on baille / après / je sais plus »
on a fini de [dezɛʀ]'

Canif : *« quand papa ne sait pas ouvrir le vin / il trap le kanif / et / et il a gingné a*
ʿle vin / il prend le canif / et / et il a réussi à

déboushé le vin »
déboucher'

Briser : *« mon petit frère joue au ballon / dan la mézon / et il va vol le ballon par*
ʿdans la maison / et il fait voler

la fenêtre / et la fenêtre se casse / et après maman i lé tré fashé / et après /
elle est très fâchée

après on ***aranj*** *la fenèt »*
on répare la fenêtre'

On remarque que les formes créoles (en gras) sont peu fréquentes comparativement aux formes que l'on peut rattacher au français (typographie normale) ; tout nous porte à croire que l'enfant a ici ciblé le français (c'était la langue de l'évaluation, même si cela n'avait pas été explicitement dit). On remarque également la présence de segments mélangés ou difficilement codifiables (soulignés ci-dessus), plus nombreux que dans les extraits de discours de locuteurs adultes. Certaines de ces productions nous interpellent davantage que d'autres, et si nous faisons appel à notre jugement linguistique, nous pouvons dire qu'elles ne nous semblent pas acceptables ; c'est le cas de *« il a gingné a déboushé le vin »*. Nous imaginons difficilement cette production en contexte naturel de communication, où l'on s'attendrait plutôt à entendre : ***« Li la gingn déboush le vin ».***

Nous pouvons ici interpréter cette production de différentes manières : il pourrait s'agir d'un emprunt lexical au créole (*« gagner »* utilisé à la place de *« réussir »*), tout comme il pourrait s'agir d'une tentative de transformation de la structure créole pour « dire en français » (l'enfant a alors ajouté *« à »* et dit *« déboucher »* à la place de *« déboush »*). Quoi qu'il en soit (il demeure impossible de trancher entre les deux interprétations), le résultat est un énoncé interlectal qui ne nous apparaît pas correct, ce que nous n'avons pas retrouvé dans les corpus analysés des locuteurs adultes. Notons par ailleurs que les erreurs portent principalement, dans le corpus 8, sur les formes verbales, ce qu'explique Georger de cette manière :

> « Il nous semble qu'à cet âge les enfants sont en train de construire fortement leurs repères dans le temps proche (hier, aujourd'hui, demain) ainsi que les termes leur permettant de l'exprimer » (Georger, 2011 : 213).

Les erreurs sur les formes verbales prédomineraient donc car l'acquisition de l'expression de la temporalité pourrait être un point complexe de l'acquisition.

L'analyse du discours que nous avons faite en termes de délimitation français / créole / énoncé mixte pour le discours des locuteurs adultes, nous apparaît alors insuffisante pour l'analyse linguistique des productions des enfants. Comment pouvons-nous nous y prendre, que pouvons-nous dire de ce type de productions ? Les travaux de Lebon-Eyquem nous offrent une grille d'analyse pertinente : cette chercheure a en effet élaboré une typologie des énoncés produits par les enfants réunionnais, qui permet de catégoriser les pratiques linguistiques des enfants. Cette typologie permet de décrire de façon fine les productions langagières des enfants réunionnais. Lebon-Eyquem (2010a : 3) distingue ainsi :

- Des ***formes du français parlé*** (*« il a déjà couru »*) ;
- Des ***formes créoles*** contenant des morphèmes prototypiques de cette langue (« **li la boir in pe delo** » [il a bu un peu d'eau]) ;
- Des ***essais intrasystémiques***, qui relèvent soit de « l'interlangue », ce terme désignant la phase d'apprentissage d'une nouvelle langue, soit plus simplement du langage enfantin, et qui ne concernent dans ce cas qu'un seul code (*« il a coudé »* pour *« il a cousu »*). L'enfant émet donc des hypothèses tâtonnantes de la même manière qu'un enfant monolingue ;

– Et des ***formes interlectales*** comprenant deux grands types de formes linguistiques, présentées dans le tableau ci-dessous :

Formes interlectales socialement établies	
→ *alternances codiques intra-énoncés* (segments créoles accolés à des segments français) *ou inter-énoncés* (énoncés créoles accolés à des énoncés français)	« **ma la parti la kaz akoz** / euh il y avait pas d'école » [je suis parti à la maison parce que / euh il y avait pas d'école]
→ *énoncés comprenant des unités créoles alternées à des unités françaises et à des unités difficilement codifiables* (soulignées dans l'exemple)	« **li té gagn pa /li** fé pa dé jèst kom sa / lui il fait pas ça / lui » [il pouvait pas / lui il ne fait pas des gestes comme ça / lui il fait pas ça / lui]
Formes interlectales provisoires, relevant de l'interlangue	
→ *essais, hypothèses qui ne respectent ni les règles du fonctionnement du français, ni celles du créole*. Ces formes sont présentes uniquement dans les situations où la langue cible est clairement visée par le locuteur	« il prenait la feuille / euh / il / il **té i** regarde l'herbe » Forme attendue en créole : ʻ**li té i gard zèrb**ʼ Forme attendue en français : ʻil regardait l'herbeʼ

Tableau 5. Typologie des formes interlectales de Lebon-Eyquem (2010b)

Dans le corpus (8), nous pouvons alors identifier :

– Des alternances codiques intra-énoncés : « **i fé** avec du papier »
– Des énoncés comprenant des unités créoles alternées à des unités françaises et à des unités mixtes : « après le facteur écrit euh / in adrès desu / é / apré **i mèt lotokolan desu** »
– Des essais qui ne respectent ni les règles du français, ni celles du créole, et qui ne sont pas *socialement établies,* autrement dit jugées non acceptables : « et il a gingné a déboushé le vin », « il va vol le ballon par la fenêtre » (ou s'agit-il d'essais intrasystémiques en français ?).

Nous pouvons donc aller beaucoup plus loin dans notre analyse des productions linguistiques des enfants réunionnais grâce à cette typologie. Cette catégorisation nous montre clairement que les pratiques des enfants réunionnais sont panachées, tout comme celles des locuteurs adultes ; il n'y a pas le français à côté du créole, mais toute une gamme de formes, de *lectes*, qui empruntent plus ou moins à l'une ou l'autre langue. Mais

nous voyons aussi que les jeunes locuteurs réunionnais sont encore dans l'expérimentation des formes langagières : ils sont en pleine phase d'acquisition, du français mais bien évidemment aussi du créole, et ils sont également dans une phase d'acquisition des règles d'usage des formes interlectales, comme en témoigne la production de formes interlectales provisoires, fréquemment qualifiées d'« interlangue ».

Il convient de s'arrêter sur ce concept d'« interlangue », que nous avons précédemment cité à quelques reprises. On retrouve fréquemment dans la littérature portant sur l'acquisition langagière en contexte plurilingue la distinction interlecte / interlangue, dont parle tout particulièrement Georger (2006 ; 2011). Il convient de noter qu'en ayant recours à la notion d'interlangue, nous effectuons un changement épistémologique, nous plaçant dans une acception particulière qui est celle de l'acquisition en langue seconde, ou acquisition L2. Néanmoins précisons que dans le contexte réunionnais, l'interlangue n'est pas toujours liée à l'acquisition d'une L2 (en l'occurrence, le français) ; pour certains enfants, l'acquisition du français et du créole se fait, en effet, en même temps. Pour d'autres, le français peut avoir été appris en premier lieu. Tandis que nous considérons que l'interlangue fait partie de l'interlecte, d'autres chercheurs estiment qu'il s'agit de faits différents. Certains mélanges relèveraient de l'interlecte, et seraient propres à une situation de bilinguisme, tandis que d'autres relèveraient de l'interlangue, qui est caractéristique de la période d'apprentissage d'une nouvelle langue. L'interlangue se traduirait par la présence de productions tâtonnantes et en principe transitoires. Ce serait alors à l'école de permettre à l'enfant de sortir de cette interlangue, en favorisant des activités lui permettant de différencier les langues. Daleau *et al.* (2006) abondent dans ce sens : s'ils sont convaincus de l'intérêt de l'apprentissage du créole à l'école, c'est en partie parce qu'il peut favoriser un meilleur apprentissage du français, et surtout permettre d'éviter les mélanges de français et de créole. Mais doit-on vraiment avoir pour but la suppression des mélanges, alors que ceux-ci font pleinement partie du macrosystème réunionnais ?

Ces définitions et ces oppositions nous laissent quelque peu perplexe : en pratique, comment savoir quand l'enfant se situe dans l'interlangue ? Est-ce le cas de notre jeune locuteur du corpus (8) ? Si l'enfant réunionnais apprend à parler deux langues, le français et le créole, conformément au concept de l'interlecte, il apprend aussi à les mélanger ; pourquoi ne produirait-il pas, alors, des productions tâtonnantes interlectales, qui ne

seraient alors pas de l'interlangue ? La classification des productions langagières de Lebon-Eyquem (2010a) nous incite à adopter un point de vue qui nous semble plus pertinent : l'interlecte comprend à la fois des formes interlectales acceptées socialement, et des formes provisoires rejetées. L'interlecte comprend donc l'interlangue. Mais alors, comment savoir quand il convient de parler d'interlangue ?

Pour identifier l'interlangue, Georger (2006) met en avant le rôle de notre jugement linguistique : en effet le jugement grammatical des locuteurs apparaît comme un moyen fiable de différencier les mélanges acceptables de ceux qui ne le sont pas, et relèvent donc de l'interlangue. Il s'agit du concept de jugement de grammaticalité de Chomsky, que nous avons discuté précédemment. Mais, outre le caractère subjectif du jugement linguistique, et la critique que nous en avons faite (comment émettre des jugements de grammaticalité concernant l'interlecte, parole qui échappe à la grammaire ?), il convient de pointer un autre fait : comment faire si nous n'avons pas la compétence linguistique nécessaire pour juger les productions interlectales, qui demandent justement une forte compétence linguistique ? Faire appel à un autre locuteur ? Est-ce une solution satisfaisante ? Ces questions sont cruciales à la fois pour le chercheur et pour le professionnel de langage que nous sommes : si nous adhérons au concept du macrosystème, la question de la différenciation entre production interlectale acceptée et production non acceptée devient centrale lorsqu'il s'agit de juger les productions enfantines, afin de dépasser le rejet simple du mélange qui prévaut encore actuellement. Dans le corpus (8), la non acceptabilité de la production interlectale « il a gingné a déboushé *le vin* » était facile à poser, mais ce n'est pas toujours le cas. Nous sommes fréquemment confrontée, dans notre exercice professionnel, à la situation où nous tâchons de nous imaginer dans un autre contexte communicationnel pour interpréter les productions d'un jeune enfant : s'il nous parlait de la sorte lors d'un repas de famille, s'il s'agissait de l'enfant d'amis et non d'un enfant rencontré dans le cadre d'une évaluation, aurions-nous la même interprétation de ses productions ? Aurions-nous été interpellée par ses énoncés métissés, ou au contraire n'aurions-nous même pas remarqué qu'il en produisait ? Le jugement linguistique est utile mais apparaît dans le même temps inconstant, tant la situation de communication l'influence.

Un moyen plus sûr de différencier interlangue (mélange non socialement établi) et interlecte (socialement établi) est de prendre en compte la langue cible, ce qui revient

donc à accepter le facteur du contexte de communication (Lebon-Eyquem, 2010a ; Georger, 2011) : par contre, rien ne nous permet d'affirmer avec certitude que l'enfant a le français pour langue cible. Adelin (2008) pointe la tendance à toujours considérer le français comme langue « de référence », et souligne qu'il faut également tenir compte du fait que l'enfant réunionnais est également en cours d'acquisition du créole, et peut tout à fait produire des énoncés qui sont des hypothèses en créole, et qui seraient alors à considérer, dans la typologie de Lebon-Eyquem, comme des essais intrasystémiques... Ou comme de l'interlangue. Lorsque l'on est sûr que le français est bien la langue visée, on peut alors dire que les productions relèvent de l'interlangue ; c'est très probablement le cas du jeune locuteur du corpus (8). Nous pouvons alors résumer et conclure, sur la question de l'interlangue, en glosant Georger (2011) :

> « Pour [un] public principalement créolophone, certaines hypothèses tâtonnantes concernent principalement le domaine de la parole à travers des lectes créoles et les mécanismes repérés se rapprochent de celui du langage enfantin en construction à travers des stratégies de surgénéralisation. Dans d'autres situations, où une représentation scolaire du français est posée, d'autres énoncés « approximatifs » concernent principalement le domaine de la langue scolaire et les mécanismes repérés se rapprochent de celui de l'interlangue à travers des stratégies d'approximation d'une représentation d'une langue cible à partir de compétences dans une parole source » (Georger, 2011 : 228).

Une fois exposées toute la richesse et toute la complexité des pratiques linguistiques réunionnaises, se pose la question de l'acquisition langagière dans le cadre interlectal. Comment peut-on concevoir l'acquisition langagière dans cette situation linguistique si particulière ? Comment l'enfant réunionnais s'approprie-t-il « les langues », apprend-il à les discriminer, alors que celles-ci sont si étroitement imbriquées ? Commençons par poser quelques considérations générales sur l'acquisition langagière en contexte bilingue et plurilingue, avant de développer les particularités liées à la situation linguistique réunionnaise.

1.8. La question de l'acquisition langagière en contexte multilingue

1.8.1. Généralités sur l'acquisition des enfants bilingues : les facteurs de l'acquisition

Nous avons défini plus tôt ce qu'était le bilinguisme (voir section 2.2.2. de la première partie, p. 60), et la grande variabilité du bilinguisme en fonction des caractéristiques de l'acquisition (âge et contextes), du niveau atteint dans les langues, ou encore du statut des langues. La littérature s'est également plus particulièrement intéressée aux différents facteurs qui entrent en jeu dans la construction du bilinguisme, et vont influencer celui-ci, de façon positive ou négative. Paradis (2007) note qu'il existe de nombreuses sources de variation qui vont avoir une influence sur le bilinguisme :

- La motivation à acquérir les langues, qui est elle-même influencée par le milieu familial, et les groupes linguistique et culturel de référence ;
- Les aptitudes de la personne (capacités mnésiques et intellectuelles) ;
- La personnalité (un enfant qui va vers les autres aura plus de contextes pour utiliser les langues et pour s'améliorer) ;
- Les caractéristiques de chaque langue (complexité grammaticale, phonologique, similitudes entre les deux systèmes linguistiques) ;
- L'âge d'acquisition des langues ;
- Le statut socio-économique des parents ;
- La qualité et les contextes d'input linguistique.

Le statut sociolinguistique des langues est également un facteur très important : lorsque la L1 a un statut aussi prestigieux que la L2, cela fait participer la variable affective, et on peut alors parler de conditions socio-psychologiques favorables (Perozzi et Sanchez, 1992). Au contraire, lorsque les langues sont en concurrence et qu'une des deux langues est vue comme plus prestigieuse, le bilinguisme peut devenir soustractif. Tabors (1997, in Paradis, 2007) a mis ce facteur sociolinguistique en évidence en montrant comment réagissent certains enfants dont la L1 est minoritaire lorsqu'ils acquièrent la L2. Ils passent ainsi par différents stades :

- Ils utilisent initialement la L1 dans l'environnement de la L2, mais se rendent rapidement compte que ce n'est pas la langue appropriée ;

- Ils s'installent alors dans une phase non-verbale, allant de quelques semaines à plusieurs mois : pendant cette phase, quelques mots sont produits en L2 mais les enfants privilégient les gestes pour communiquer ;
- Ils commencent ensuite à produire des énoncés courts en L2, souvent télégraphiques ;
- Puis il y a augmentation des concaténations et des productions de morphèmes grammaticaux : le langage devient graduellement productif.

Il se peut fort qu'un enfant ne parvienne pas à dépasser un certain stade, ou y demeure longtemps, ce qui aura des conséquences sur son niveau de compétences linguistiques et sur son bilinguisme. Le contexte sociolinguistique peut ainsi grandement déstabiliser l'acquisition langagière. Cummins (in Hamers et Blanc, 1983) soutient également l'idée que le développement d'une compétence en L2 dépend du niveau de compétence en L1 ; un premier seuil de compétence langagière doit être atteint afin d'éviter le handicap cognitif, et un deuxième seuil doit être dépassé pour qu'il y ait influence positive sur le développement cognitif. Si le premier seuil de compétence n'est pas atteint dans la L1, on peut avoir affaire à un *semi-linguisme* (l'enfant ne s'exprime de manière satisfaisante ni en L1, ni en L2, et n'a donc aucun code linguistique efficient sur le plan cognitif), ce qui est la conséquence d'un bilinguisme dysharmonieux. Les travaux de Cummins ont été largement cités pour militer en faveur de la conservation de la L1 chez les enfants bilingues, et à La Réunion, pour plaider la cause de l'utilisation du créole à l'école.

Cette liste des différents facteurs impliqués dans l'acquisition langagière nous permet d'ores et déjà de cibler les différents points qu'il convient d'observer. Mais qu'en est-il dans la situation réunionnaise ? D'autres facteurs doivent-ils être pris en compte ?

1.8.2. La question de l'acquisition langagière dans le macrosystème réunionnais

1.8.2.1. LES FACTEURS INFLUENÇANT L'ACQUISITION LANGAGIÈRE

Lebon-Eyquem (2007) s'est penchée dans le cadre de sa thèse de doctorat sur cette question ; après avoir analysé le développement du langage de trois enfants réunionnais

sur une période de 18 mois, elle a proposé une typologie des facteurs influençant le développement langagier des jeunes enfants. Ainsi, ont un impact positif :

- **Dans tous les contextes :**

– le phénomène d'attention conjointe ;
– la fréquence et la densité des inputs et des outputs en français, et en créole ;
– le développement des aptitudes pragmatiques et des capacités d'abstraction ;
– le repérage et le réinvestissement des règles de fonctionnement des codes ou des variétés.

- **Dans le milieu scolaire :**

– l'association d'une variété à une situation ;
– l'absence de pression normative ;
– le traitement des approximations langagières ;
– les interventions pédagogiques favorisant la réflexion.

- **Dans le milieu familial :**

– l'association d'une variété à un interlocuteur et à une situation ;
– l'absence de pression normative ;
– une pratique lecturale fréquente ;
– la position dans la fratrie.

- **Dans la sphère des loisirs :**

– la position sociale de leader et la personnalité de l'enfant ;
– l'association d'une variété à un tour de parole.

Sa classification développe certaines sources de variation citées par Paradis (2007), et peut se lire comme une liste de conseils à adopter pour favoriser l'acquisition bilingue en milieu réunionnais. Elle peut également nous servir de guide lors d'un acte d'évaluation, afin de cerner le contexte linguistique dans lequel évolue l'enfant.

Si nous synthétisons cette classification et les informations concernant le développement bilingue de façon plus générale, on peut aboutir à la liste de facteurs favorisants suivants :

- **Des conditions socio-psychologiques favorables :** une valorisation des deux langues, un milieu socio-économique favorable, une motivation à l'acquisition ;
- **Des aptitudes personnelles :** de bonnes capacités cognitives, une position sociale de leader, une personnalité plutôt extravertie ;
- **L'apprentissage des caractéristiques de chaque langue**, de leurs similitudes et de leurs dissemblances ;
- **Des contextes d'inputs linguistiques variés où l'accent est mis sur la qualité des échanges :**

  → *dans tous les contextes*, attention conjointe, inputs fréquents et denses dans les deux langues, apprentissage des règles pragmatiques et des règles d'usages, capacités d'abstraction favorisées ;

  → *dans le milieu scolaire*, association d'une variété à une situation, absence de pression normative, prise en compte des approximations langagières et activités de réflexion favorisées ;

  → *dans le milieu familial*, place dans la fratrie (variable, bien évidemment, non contrôlable), association d'une variété à une situation et un interlocuteur, pratique de la lecture, absence de pression normative ;

  → *dans la sphère des loisirs*, association d'une variété à un tour de parole.

Nous n'avons pas fait figurer dans la liste ci-dessus un facteur fréquemment cité, celui de l'âge de l'acquisition. En effet, en cas d'acquisition L2, un niveau de « compétence seuil » (selon la théorie des seuils de Cummins, 1976) devrait être atteint en L1 pour que le bilinguisme ait des effets positifs sur l'individu. Cette théorie est discutable et actuellement largement remise en cause (Coste *et al.*, 1999) ; par ailleurs, en contexte réunionnais, la théorie des seuils soulève certaines questions. L'enfant réunionnais[32] est-il en situation d'acquisition L2 ? Quelle serait alors sa L1 ?

32 Nous écartons ici le cas des primo-arrivants ou des enfants nés à La Réunion d'origine mahoraise, pour qui la situation est plus complexe ; nous parlons uniquement du cas des enfants réunionnais créolophones.

1.8.2.2. LA « LANGUE MATERNELLE » DE L'ENFANT RÉUNIONNAIS

Il serait tentant de penser que la langue maternelle de l'enfant réunionnais est forcément la langue créole, à partir du moment où il évolue dans un milieu créolophone ; il serait également tentant, mais trop réducteur, de déterminer que sa langue maternelle serait sa langue dominante, quand on sait les possibles changements de dominance au cours de la vie de l'individu bilingue. La notion de langue maternelle, si claire dans le cadre du monolinguisme, est extrêmement complexe dès lors que l'on se trouve en situation de plurilinguisme :

> « Voilà bien le point qui intrigue l'entourage monolingue et une question qui taraude les monolingues aussi bien que les bilingues : quelle est la langue maternelle d'un enfant qui naît dans une famille où deux voire trois langues sont utilisées quotidiennement ? » (Abdelilah-Bauer, 2008 : 59).

Moore (2006) pointe cette difficulté d'identification de la langue maternelle d'un individu plurilingue, qui est inhérente à la pluralité langagière. Lorsque les contacts et la socialisation se font en plusieurs langues, rien ne garantit que la langue maternelle soit forcément la langue de la mère, la langue du foyer. Les définitions de la langue maternelle reposent en réalité sur cinq critères :

- le lien avec la langue parlée par la mère ;
- l'antériorité de l'appropriation d'une des langues ;
- le niveau de compétence atteint ;
- le concept de mode naturel d'acquisition (qui s'oppose à l'idée de l'apprentissage) ;
- et enfin l'organisation ou le fonctionnement de la fonction langagière.

Il apparaît donc hasardeux de vouloir clairement identifier la langue maternelle d'un individu dans un contexte de plurilinguisme, car celle-ci se définit différemment selon le critère définitoire choisi. Genelot *et al.* (2006), qui ont mis au point des outils d'évaluation du français et du créole dans le contexte martiniquais, ont également conclu au vu de leurs résultats que, contrairement à l'idée répandue, le créole ne serait pas en définitive la langue maternelle des enfants martiniquais, mais que l'environnement sociolinguistique de l'enfant martiniquais semblerait plutôt mettre en présence deux

langues dès le plus jeune âge, qui se développent à des rythmes différents en fonction des pratiques langagières familiales.

Dans le cadre de la situation réunionnaise, Simonin (2002) s'interroge également sur la pertinence de l'idée que la langue maternelle pourrait être exclusivement le créole. Il apparaît en effet trop peu plausible qu'un enfant créolophone puisse n'entendre que du créole pendant les premières années de sa vie, de la même manière qu'il semble improbable qu'un enfant francophone à La Réunion n'entende jamais un seul mot de créole, et ne soit par conséquent pas capable d'en produire. Georger (2011) pointe par ailleurs qu'il est également extrêmement difficile (pour ne pas dire impossible) de qualifier certains enfants réunionnais d'unilingues créoles (ce qui revient à dire, avec une formulation différente, que l'enfant réunionnais a le créole pour langue maternelle) : les enfants ont toujours au moins des compétences passives en français, du fait de l'exposition aux médias et de la pratique du français dans le milieu scolaire. La recherche de l'identification de la langue maternelle du jeune enfant réunionnais apparaît donc stérile.

Cette remise en question de la langue maternelle interroge bien évidemment les outils pédagogiques actuels : sont-ils réellement adaptés à la situation réunionnaise ? Pour Prudent (2005b), La Réunion est la région où le français a été le plus mal diffusé ; Lauret (1991) estime quant à lui que l'école *maternelle*, qui historiquement doit prendre le relais de la famille et a pour but de consolider les compétences langagières de l'enfant dans sa langue maternelle, assure un tout autre rôle à La Réunion : l'enfant créolophone doit non seulement y apprendre une autre langue, mais on estime que le créole n'y a pas sa place, les enfants entendant suffisamment parler créole à la maison. Imaginer que l'enfant ne connaît pas du tout le français ne vaut guère mieux qu'imaginer qu'il est censé le connaître comme un enfant francophone monolingue ; imaginer qu'il sait parler créole puisqu'il le parle et l'entend chez lui, et que l'on peut donc faire l'impasse sur cette langue, peut aussi être une idée dangereuse. Une évaluation des compétences est donc indispensable, ce qu'affirme Adelin (2008) dans le contexte pédagogique, et ce que nous souhaitons faire dans le contexte de l'intervention orthophonique. Au-delà du constat de trouble ou de non trouble langagier, c'est l'évaluation des compétences atteintes en créole qu'il conviendra de viser. Comment vouloir rééduquer un enfant réunionnais si on ne sait

rien de ce qu'il connaît déjà en créole ? C'est ce qu'Adelin (*op. cit.*) dit à propos du contexte scolaire :

> « Comment pourrait-on mettre en place une stratégie d'amélioration des compétences en français en s'appuyant sur une autre langue, sans avoir pris la mesure des compétences actuelles dans cette langue de départ et cette langue-cible ? » (Adelin, 2008 : 55).

Si nous ne pouvons donc nous appuyer sur le concept de langue maternelle, sur quelles notions pouvons-nous nous baser pour caractériser la langue des enfants réunionnais ? Pour Lebon-Eyquem (2007), la langue maternelle de l'enfant réunionnais devrait être considérée comme étant la *macrolangue réunionnaise*, par définition plurielle, car composée de répertoires communicatifs diversifiés (Prudent, 2005b), ce que nous admettons également. Mais il serait également possible de définir plus finement les « tendances » langagières des enfants réunionnais. Pour Simonin (2002), il conviendrait de parler de langue dominante et de langue mineure ; ce qui sous-entend cependant que l'enfant réunionnais aurait forcément une langue dominante... Or, si la détermination de la langue dominante est importante (nous montrerons ceci dans la section suivante), il est possible qu'il n'y ait pas de phénomène de dominance. Il serait donc judicieux de chercher à identifier la langue dominante, grâce aux données ayant trait à la fréquence et à la durée d'exposition et d'utilisation des langues en présence, en admettant qu'il puisse ne pas y avoir de dominance.

Cette nouvelle manière de concevoir la langue maternelle amène également à remettre en question un certain nombre de concepts théoriques (Noël, 2014), issus de la conception classique en termes de L1 (ou langue maternelle) / L2 :

- Peut-on encore s'appuyer sur la théorie de Cummins (1976) ? Dans le cas où l'on chercherait encore à raisonner en termes de seuils de compétence (ce qui revient à adopter la vision monolingue, qui considère qu'un enfant plurilingue a plusieurs compétences distinctes), sur quelle langue devrait-on en premier se focaliser chez le jeune enfant réunionnais ? Est-ce en créole ou en français qu'il devrait en tout premier lieu atteindre un seuil de compétence minimal ?
- Si on ne peut plus parler de L1 / L2, il apparaît également non pertinent de raisonner en termes de bilinguisme précoce, successif, consécutif... Dans ce cas,

sur quels repères développementaux doit-on se baser ? Doit-on considérer que l'enfant réunionnais a un développement langagier qui s'apparente à celui d'un bilingue précoce ? D'un monolingue ? Il est en définitive plus facile de dire ce que l'enfant réunionnais n'est pas (Georger, 2011) :

- il n'est pas vraiment monolingue au sens classique du terme, car il a *a minima* des compétences linguistiques passives dans les deux langues ;
- il n'est pas vraiment bilingue car il ne connaît pas forcément les règles de ses deux langues, et n'est pas forcément capable de les parler toutes deux ;
- il n'est pas non plus diglotte car il n'y a pas de répartition fonctionnelle des langues, et parce qu'il ne parle pas un pidgin ou une langue qui n'a qu'un rôle véhiculaire.

- Sur un plan beaucoup plus théorique, comment envisager le fonctionnement cognitif des jeunes enfants réunionnais, qui ne seraient donc non pas dotés de deux codes linguistiques distincts, mais d'une macrolangue réunionnaise ? Les Réunionnais ont-ils un seul système linguistique, en ont-ils deux ?

Nous avons abordé précédemment la manière dont nous pouvons analyser les pratiques linguistiques des jeunes enfants réunionnais ; nous nous sommes également penchée sur la question des facteurs favorisant l'acquisition langagière, ce qui nous a amenée à interroger les notions de langue maternelle, de L1 et de L2, qui semblent non fonctionnelles en contexte réunionnais. À partir de cette interrogation principale, nous avons vu que d'autres concepts, découlant de la façon traditionnelle de percevoir le bilinguisme, se révèlent contestables, ou en tout cas sont à questionner, en contexte réunionnais. Reste maintenant la question de la façon dont on peut nommer l'enfant réunionnais : si on ne parle plus de L1, de L2, comme il est d'usage dans le cadre du bilinguisme, doit-on se contenter de dire que l'enfant réunionnais est bilingue ? Doit-on au contraire dire qu'il est *monolingue réunionnais* ? L'adoption d'une étiquette globale supposerait que tout enfant réunionnais présente le même type de compétences linguistiques, ce qui est objectivement impossible. Est-il alors possible de catégoriser les enfants réunionnais, d'ordonner, en quelque sorte, la pluralité de leurs compétences langagières ?

1.8.2.3. LA NOTION DE PROFILS LINGUISTIQUES

Nous avons pu constater dans la section 1.7.2.2. (p. 196) l'hétérogénéité des formes langagières des jeunes enfants réunionnais ; si l'intérêt de pouvoir identifier et qualifier les différentes productions des enfants est indéniable, ce que nous permet la classification de Lebon-Eyquem (2010a), se pose la question des enfants qui les produisent. Observe-t-on chez tous les enfants réunionnais ces pratiques langagières ? Ou certaines productions sont-elles constatées majoritairement chez certains enfants ? Est-il alors possible d'établir des *profils linguistiques* ? Nous voyons bien que dans le contexte réunionnais, nous ne pouvons nous contenter de dire qu'un enfant est unilingue ou bilingue ; car dans ce cas, comment rendre compte des différents niveaux de compétences ? Comment expliquer la forte fréquence de pratiques mélangeantes chez certains enfants bilingues, qui est moindre dans le langage d'autres enfants eux aussi bilingues ?

Nous pensons qu'il faut en réalité penser le problème différemment : la question n'est pas de savoir si l'enfant est unilingue ou bilingue, mais plutôt de savoir s'il a une *langue dominante* (nous devrions plutôt parler de *lecte dominant*), à laquelle il serait le plus souvent confronté et qu'il utiliserait préférentiellement. Si le terme peut apparaître sémantiquement fort (la dominance renvoie à l'idée d'un assujettissement, d'une supériorité), il nous semble difficilement substituable ; en utilisant ce terme, nous mettons l'accent sur les usages, qui peuvent différer des compétences (un enfant peut privilégier l'usage d'une langue dans laquelle il n'a pas forcément de très bonnes compétences). Précisons également que la notion de dominance linguistique n'est pas équivalente aux notions de L1 et de L2 : il ne s'agit en aucun cas de supposer un schéma acquisitionnel ou une organisation cognitive, mais uniquement de dresser un profil linguistique en se basant sur les usages, profil qui est donc variable dans le temps, puisque les usages le sont. Nous pouvons pour cela nous baser sur la classification d'Adelin (2008), qui propose de distinguer trois grands profils :

- ***Les enfants dominants en français ou en créole :*** ils n'utilisent qu'une seule langue dans la plupart des situations, et produisent de nombreux énoncés interlectaux quand ils n'ont pas acquis dans leur langue les structures linguistiques

nécessaires. Ils comprennent les règles d'usage, mais ont du mal à les respecter lorsqu'il s'agit d'utiliser le code non habituel ;

- ***Les enfants équidominants (sans dominance) :***

  → *Les bi-lingues :* ils utilisent les codes en fonction des situations d'interaction, réalisent peu de mélanges et connaissent les règles d'usage ;

  → *Les mix-lingues :* ils n'utilisent jamais un code seul, mais produisent au contraire des énoncés interlectaux quelle que soit la situation de communication. Ils ne connaissent pas les règles d'usage.

L'utilisation de profils linguistiques s'avère d'un grand intérêt dans notre pratique, car ils nous permettent de fournir un cadre explicatif aux productions langagières des enfants. Nous pouvons ainsi donner sens aux productions des enfants, et non simplement dresser la liste de leurs « erreurs ». Si les profils linguistiques proposés par Adelin nous semblent intéressants et suffisamment détaillés, nous constatons cependant que cette chercheure laisse penser que le mélange s'apparente en réalité à de faibles compétences linguistiques, en français comme en créole, alors que dans notre positionnement théorique, le mélange peut être au contraire la marque d'une bonne compétence langagière, et communicationnelle, de l'individu bilingue. Cette divergence d'opinion quant au mélange nous a donc amenée dans notre précédente recherche (Noël, 2012) à proposer une classification révisée des profils linguistiques. On distinguerait donc :

- **Les enfants dominants en français :** ils utilisent une seule langue dans la plupart des situations, ou produisent des formes interlectales socialement établies. Les productions interlectales sont néanmoins peu nombreuses dans leur discours. Ils comprennent et appliquent bien les règles d'usage ;
- **Les enfants dominants en créole :** ils utilisent également une seule langue dans la plupart des situations. Ils produisent peu d'énoncés interlectaux (ils vont surtout en produire quand la langue ciblée est le français), et ces derniers ne sont pas toujours socialement établis (c'est-à-dire acceptés par les locuteurs), car ils ont des difficultés à respecter les règles d'usage dans la langue qui ne leur est pas habituelle ;
- **Les enfants équidominants :** ce sont ceux qui produisent le plus d'énoncés interlectaux. On distingue :

→ *Les bi-lingues :* ils connaissent les règles d'usage des deux langues, et également celles des productions interlectales ; par conséquent, leurs énoncés interlectaux sont le plus souvent socialement établis ;

→ *Les mix-lingues :* ils utilisent rarement un code linguistique seul, mais produisent au contraire des énoncés interlectaux, dont la plupart sont provisoires, autrement dit relevant de l'interlangue, quel que soit le contexte de communication. Ils ne connaissent pas les règles d'usage et distinguent très difficilement le créole du français.

Pour plus de clarté, nous reprenons les deux classifications dans le tableau comparatif suivant :

<table>
<tr><th></th><th colspan="2" rowspan="2">Les enfants dominants</th><th colspan="2">Les enfants équidominants</th></tr>
<tr><th></th><th>→ bi-lingues</th><th>→ mix-lingues</th></tr>
<tr><td>Classification d'Adelin (2008)</td><td colspan="2">• n'utilisent qu'une seule langue dans la plupart des situations
• produisent des énoncés interlectaux quand ils n'ont pas les structures linguistiques nécessaires
• comprennent les règles d'usage, mais ont du mal à les respecter lorsqu'il s'agit d'utiliser le code non habituel</td><td>• utilisent les codes en fonction des situations d'interaction
• réalisent peu de mélanges
• connaissent les règles d'usage</td><td>• n'utilisent jamais un code seul, mais produisent au contraire des énoncés interlectaux quelle que soit la situation de communication
• ne connaissent pas les règles d'usage</td></tr>
<tr><td>Nouvelle classification proposée</td><td>Dominants en français :

• utilisent une seule langue dans la plupart des situations
• productions interlectales peu nombreuses, qui sont des formes interlectales socialement établies
• comprennent et appliquent bien les règles d'usage</td><td>Dominants en créole :

• utilisent une seule langue dans la plupart des situations
• productions interlectales peu nombreuses (présentes surtout quand le français est ciblé)
• énoncés interlectaux parfois non socialement établis
• difficultés à respecter les règles d'usage en français</td><td>• connaissent les règles d'usage des deux langues, et celles des productions interlectales
• énoncés interlectaux le plus souvent socialement établis</td><td>• utilisation rare d'un code linguistique seul
• production d'énoncés interlectaux en tout contexte de communication
• énoncés interlectaux le plus souvent provisoires
• ne connaissent pas les règles d'usage
• distinguent difficilement le créole du français</td></tr>
</table>

Tableau 6. Tableau comparatif des profils linguistiques d'Adelin (2008) et des profils linguistiques révisés (Noël, 2012)

La différence majeure entre notre classification et celle d'Adelin tient à la présence et à la qualification du mélange : aussi, dans nos profils linguistiques, le mélange est attesté dans tous les profils, et n'est pas forcément révélateur de difficultés langagières. On observe des différences de fréquence de production du mélange (aussi les enfants dominants en français produiraient moins de productions mélangeantes, tandis que les enfants équidominants en produiraient davantage), mais jamais de réelle absence de production ; le mélange est, selon les profils, plus ou moins socialement établi.

Comment pouvons-nous établir le profil linguistique de l'enfant réunionnais ? Adelin (2008) s'est dans sa recherche principalement centrée sur l'observation du langage spontané et sur les pratiques langagières effectives. Dans le cadre de notre exercice orthophonique quotidien, une telle analyse pourrait se coupler à d'autres informations :

- les âges de début d'exposition aux langues ;
- la fréquence et la durée d'exposition ;
- la détermination des contextes d'exposition ;
- ou encore l'identification de la langue préférentiellement utilisée par l'enfant dans différents contextes (milieu familial, camarades, école, loisirs...).

Ces informations peuvent être recueillies lors de l'entretien initial avec la famille ; nous avions lors de notre première étude (Noël, 2011) adapté dans ce but un questionnaire parental (le questionnaire « Beyrouth-Tours », reproduit en annexe B) permettant d'obtenir des informations très précises sur la situation linguistique de la famille et sur les compétences langagières de l'enfant. Il s'agit donc, pour pouvoir dresser le profil langagier de l'enfant, d'identifier les caractéristiques de l'acquisition langagière, et nous pouvons également pour cela nous appuyer sur les facteurs favorisants que nous avons précédemment décrits. Une fois ces informations obtenues, l'analyse des productions linguistiques de l'enfant sera éclairée par ce que l'on sait de son environnement linguistique, des facteurs présents ou absents, de la mobilisation de ses compétences en différents contextes, et ne pourra en être que plus fine.

1.9. Pratiques linguistiques plurielles, pratiques linguistiques réunionnaises : réflexions conclusives

Nous nous sommes penchée dans les deux dernières sections de ce chapitre sur les pratiques linguistiques des locuteurs réunionnais, montrant leurs particularités, le caractère interlectal de leur parole, et mettant en évidence les différences fondamentales entre les locuteurs adultes et les locuteurs enfants, du fait du phénomène de l'acquisition langagière. Nous nous sommes plus particulièrement intéressée à la manière dont les enfants réunionnais acquièrent le langage, aux facteurs influençant l'acquisition, aux défis qu'ils rencontrent, puisqu'il s'agit pour ces enfants d'acquérir deux langues, deux *lectes*, dans un contexte où ces deux langues forment un macrosystème de communication. Si les frontières linguistiques sont donc bien marquées dans les discours et dans certains cadres normatifs (l'école par exemple), elles ne le sont que peu dans les usages. La pluralité des facteurs influençants nous amène bien sûr à entrevoir que chaque enfant réunionnais ne sera pas « bilingue » de la même manière : il n'est néanmoins pas impossible de catégoriser, d'élaborer des *profils linguistiques*, non pas dans le but de vouloir à tout prix mettre dans des cases, mais dans le but de pouvoir comprendre et appréhender au mieux le langage de l'enfant réunionnais. Donner sens à ses productions linguistiques, comprendre pourquoi on atteste chez lui telle ou telle forme est primordial pour pouvoir par la suite élaborer un programme éducatif, si l'on se situe dans le cadre pédagogique, et rééducatif, si l'on se situe dans le cadre orthophonique. On a pu voir à quel point il est d'ailleurs difficile d'analyser les pratiques linguistiques des locuteurs : pourquoi considérer que tel segment d'énoncé est créole, pourquoi ne pas au contraire envisager l'ensemble de l'énoncé comme interlectal ? Comment statuer entre interlecte et interlangue ? Sont autant de questions que nous avons soulevées.

Toutes ces questions hautement complexes sont à l'image de la complexité de la situation linguistique réunionnaise ; toutefois il ne s'agit pas de se noyer dans cette complexité apparente. Si nous avons, au fil des pages précédentes, interrogé, critiqué, déconstruit un certain nombre de concepts classiques, pouvant nous plonger dans un certain dénuement théorique, nous n'avons eu de cesse de proposer d'autres notions, d'autres appareils théoriques, qui permettent de reconstruire un cadre théorique plus adéquat, plus solide, car soumis au questionnement et à la critique. Pour pouvoir aborder

la situation linguistique réunionnaise de manière éclairée, pour pouvoir se positionner dans ce contexte comme concepteur d'un outil d'évaluation ayant pleinement pris la mesure de ce qui doit être évalué, il nous faut nous appuyer sur une nouvelle définition de la langue, du bilinguisme, de la langue maternelle, ou encore de l'acquisition langagière.

Il était important de montrer qu'à La Réunion, la question n'est pas celle du créole d'un côté, et celle du français de l'autre : comme le dit très justement Beniamino (1996),

> « c'est la question des langues, des deux langues qui servent à la communication : le français et le créole, ces deux langues ayant l'une autant que l'autre vocation à participer à la définition de l'identité réunionnaise » (Beniamino, 1996 : 19).

Le but est alors, non pas d'évaluer les compétences en créole des enfants réunionnais, mais d'évaluer les compétences langagières dans leur globalité ; des compétences linguistiques qui sont nécessaires à un bon apprentissage, scolaire puis professionnel, à l'insertion de l'individu dans la société, mais qui sont également primordiales pour la construction identitaire. Ces compétences doivent permettre, par le jeu des langues que l'on observe à La Réunion, l'affirmation de l'identité individuelle, l'affirmation de l'identité réunionnaise.

Forte de ces considérations, nous nous intéressons dans le chapitre suivant à la pratique orthophonique dans le milieu créolophone. Cette question, déjà abordée sous l'angle de l'évaluation dans la première partie de notre travail, mérite d'être désormais approfondie et contextualisée. Nous nous poserons les questions suivantes : qu'est-ce qui fait la particularité de l'exercice orthophonique en milieu créolophone ? Qu'en disent les professionnels ? À quelles conclusions nous mène notre analyse du terrain réunionnais en ce qui concerne notre positionnement professionnel ?

Chapitre 2. L'orthophonie en milieu créole

Dans ce chapitre, nous rappelons tout d'abord en quoi le contexte plurilingue interroge la pratique orthophonique, bouleverse les repères et amène à réinterroger notre façon d'être orthophoniste. Nous focaliserons ensuite sur l'orthophonie à La Réunion, en présentant tout d'abord quelques données démographiques sur la profession. Nous discuterons ensuite de la pratique orthophonique : quelle est sa particularité en contexte réunionnais ? Quelles sont les connaissances des orthophonistes en ce qui concerne le terrain réunionnais, la langue créole, et quels sont les manques exprimés ? *La pratique*, certes, mais il s'agit surtout de *pratiques*, plurielles, diverses, car il n'est pas une manière unique d'être professionnel du langage, tout comme il n'est pas une manière unique d'être Réunionnais. Que pouvons-nous dire de ces pratiques, mais surtout, qu'en disent les professionnels ?

2.1. La complexité de l'exercice en contexte plurilingue

L'exercice orthophonique en situation de plurilinguisme est un véritable challenge, car il nécessite d'une part des connaissances théoriques sur le plurilinguisme, que n'offre pas de façon complète et approfondie la formation initiale des orthophonistes, et d'autre part parce qu'il met à mal les pratiques classiques du thérapeute du langage. Le *Dictionnaire d'Orthophonie* de Brin *et al.* nous offre la définition suivante du bilinguisme :

> « fait de posséder deux langues, en principe depuis l'enfance. On reconnaît à l'heure actuelle l'importance de règles fixes dans le choix de la langue de communication entre les membres de la famille pour faciliter l'acquisition de chaque langue. **On se penche de plus en plus sur les liens entre l'apprentissage simultané de deux langues et les troubles qui peuvent apparaître**[33], qu'ils soient linguistiques (phonologie, lexique

33 Souligné par nous.

> et syntaxe), ou sociaux, et présents dans le langage oral ou écrit » (Brin *et al.*, 2004 : 36).

Cette définition montre premièrement la difficulté qu'il existe à définir une personne bilingue, et force est de constater que les auteurs livrent ici une définition très vague qui ouvre la porte à toutes les représentations possibles. Deuxièmement, les auteurs avancent une affirmation (avoir des règles fixes concernant le choix de la langue), qui s'apparente à un conseil que le thérapeute peut effectivement donner à une famille en situation de bilinguisme, dont ils ne donnent aucune référence théorique et dont ils ne commentent pas la véracité. Il pourrait s'agir de la stratégie « une langue – une personne », fréquemment conseillée en situation de bilinguisme ; mais, comme le dit Abdelilah-Bauer (2008), cette stratégie est difficile à mettre en place et aucune étude n'a validé l'efficacité de cette méthode. En contexte réunionnais, elle semble d'autant plus difficile du fait de la présence d'un mélange à géométrie variable (Lebon-Eyquem, 2010a) : une même personne peut, inconsciemment, mélanger à certains moments et ne pas mélanger à d'autres, en ayant pourtant le sentiment de ne parler qu'une seule langue. C'est effectivement ce que nous avons pu constater au travers de l'analyse des pratiques linguistiques des locuteurs réunionnais. Enfin émerge à la fin de la définition une question qui taraude les professionnels du langage : le bilinguisme peut-il causer, ou tout du moins favoriser, les troubles du langage ? Question qui traduit toute la complexité de l'intervention auprès de cette population : quand parler de trouble langagier, quand ne pas en parler ? Sur quels critères en parler ?

Les professionnels du langage sont de plus en plus confrontés à ce type de prise en charge, que ce soit en France métropolitaine, dans le cadre de l'immigration (nous avions développé la question de l'évaluation de ce public dans la section 2.3. du premier chapitre ; voir p. 68), ou dans le cadre d'un exercice hors France métropolitaine. La différence est déjà importante : on n'intervient pas de la même manière auprès d'un public immigré, qui présente une problématique bien particulière, et auprès d'un public plurilingue pour qui nous sommes la figure de l'immigré. La différence est également de l'ordre du besoin : en France métropolitaine, l'enfant immigré, dont la langue n'est pas comprise en dehors d'un cercle restreint, exprime rapidement le besoin de pouvoir communiquer avec les enfants de son âge qu'il fréquente à l'école. Dans les sociétés

multilingues comme La Réunion, l'enfant est compris par l'ensemble de sa communauté linguistique : la langue française n'est alors pas revêtue du même statut, elle est la langue de l'école, la langue officielle qu'on doit apprendre, mais sa connaissance n'est pas indispensable à la satisfaction du besoin de communication. L'intervention n'a dès lors pas les mêmes enjeux...

En contexte créolophone, la tâche du thérapeute peut également être rendue plus complexe du fait de l'inégalité sociolinguistique existante entre le français et le créole. Dans le cadre thérapeutique se jouent les représentations sociolinguistiques de la communauté et de ses locuteurs, mais également des représentations propres à la spécificité de la relation médicale ou paramédicale. Mais qu'entend-on, tout d'abord, par thérapeute ? Qu'est-ce qu'une relation thérapeutique ?

Le thérapeute, dont le terme vient du grec *« therapeuein »* (soigner), est le professionnel du soin, que celui-ci soit médicamenteux ou non ; pour un patient donné, il met en place une thérapie, c'est-à-dire un ensemble d'actions et de pratiques destinées à guérir, à traiter ou soulager. Le thérapeute se doit de respecter les choix de son patient, lui reconnaît des droits (le droit de décision, d'information...), et doit également lui offrir une écoute empreinte de « neutralité bienveillante » : le thérapeute doit ainsi avoir pour but premier le bien-être de son patient, et se gardera de tout jugement ou de toute considération qui n'irait pas dans ce sens. Cette bienveillance du thérapeute doit être au cœur de la relation thérapeutique, et c'est dans ce souci de neutralité bienveillante que le thérapeute cherchera à concilier ses propres représentations d'individu, de locuteur, et ses représentations de professionnel. Pour Lemaire et Lespinasse (2013), devenir thérapeute relève d'une conversion identitaire : le professionnel a une double identité, entre sa réalité personnelle et sa réalité professionnelle. Il combine identité pour soi et identité pour et par autrui. Cette double identité entraîne une forme de dédoublement de soi : il y a le moi personnel, et le moi professionnel. Le challenge est alors de se positionner de façon satisfaisante pour créer un moi équilibré entre convictions personnelles et identité reflétée par autrui.

Confiant (2007) déclare que la relation thérapeutique passe par le langage, à la fois oral (lors de l'entretien) et écrit (ordonnance, compte-rendu...). Ainsi, pour lui, le locuteur d'un pays plurilingue caractérisé par une hiérarchisation des langues, s'il est locuteur de la variété basse, aura des difficultés à investir pleinement la relation thérapeutique, ayant

une connaissance incomplète de la langue qu'une telle situation implique, et se sentant en sus en position d'infériorité face à ce soignant investi du *pouvoir médical*, qui devient l'avatar même du pouvoir politique ou religieux. Avant donc de souffrir d'un quelconque mal, il se peut fort que le locuteur souffre d'un *« mal à l'idiome »* (ce que Confiant nomme également le *mal diglottique*, et qui s'apparente au concept de la dysglossie de Cellier) ; s'il est pathologique, il ne pourra être soigné par quiconque. Confiant note que s'il existe bien évidemment des spécialistes du langage (les orthophonistes), ces derniers interviennent dans le cadre de pathologies identifiées de façon claire, or le « mal à l'idiome » est une pathologie bien plus complexe, qui touche l'ensemble de la communauté et pas seulement quelques locuteurs, et qui ne doit pas être confondu avec un trouble du langage. Ce mal à l'idiome trouve sa source dans les conditions sociohistoriques et sociolinguistiques, et plonge le patient interrogé dans une situation d'insécurité linguistique. À cette insécurité linguistique s'ajoute une insécurité culturelle, le soignant étant investi d'un savoir sacralisé, d'une connaissance du corps qui s'érige en pouvoir.

Comment le soignant peut-il réagir à ceci ? Guidé par ses propres représentations, et dans un désir de mieux faire, il peut choisir de parler créole en retour. Il prend cependant un risque, car rien ne lui garantit que son interlocuteur réagira positivement à cette situation. Au contraire, ce dernier peut juger ce choix langagier comme l'expression d'un mépris ou d'un sentiment de condescendance, et peut même remettre en question la compétence propre du soignant. Dans le cas où le soignant n'est pas originaire du pays, il se peut toutefois que le patient apprécie son choix langagier, qu'il perçoit comme un effort d'intégration du thérapeute. En effet, comme le souligne Fioux (2007 : 132), le choix de la langue n'est jamais neutre : « opter pour le créole ou le français sera aussi interprété selon des implicites socioculturels de valorisation, ou de dévalorisation, des interlocuteurs ». La relation thérapeutique en milieu créolophone s'avère donc plus ou moins problématique, selon la place du patient sur l'échelle sociolinguistique, et selon l'origine du soignant. Nous noterons que dans cette écrit de Confiant, seules les représentations du patient sont analysées ; qu'en est-il des représentations du thérapeute ?

Manteau (2001) évoque dans son article son expérience d'orthophoniste en Afrique et développe les réflexions qui en ont découlé. Les bagages qu'emportent le thérapeute qui part exercer ailleurs ne sont pas uniquement d'ordre matériel : on emporte en effet

avec nous nos savoirs et savoir-faire, notre bonne volonté mais surtout nos idées et notre culture. La confrontation au poids des représentations culturelles de l'autre peut être déroutante : sans le vouloir, le thérapeute fait preuve d'ethnocentrisme, qui le pousse à percevoir sa culture comme point de référence, et qui lui fait porter des jugements parfois sévères sur les références culturelles de l'autre. Manteau suggère de toujours garder à l'esprit que notre société, comme toute société, a elle aussi des représentations discutables, qui influencent nos modes de pensée.

À La Réunion, l'orthophoniste se trouve confronté à une culture différente, et cela bouleverse indéniablement à la fois son moi personnel, et son moi professionnel. Comment gère-t-il cette confrontation à l'autre ? Comment s'adapte-t-il, comment gère-t-il sa conversion identitaire ? Avant d'aborder ces questions, posons quelques repères démographiques quant à l'exercice orthophonique à La Réunion.

2.2. L'orthophonie à La Réunion

2.2.1. L'orthophonie en chiffres

Selon l'ARS[34] de La Réunion, qui recense le nombre de professionnels médicaux et paramédicaux autorisés à exercer et enregistrés dans chaque département, il y avait, au 1er janvier 2014, 418 orthophonistes en activité (orthophonistes remplaçants non comptabilisés). À titre de comparaison, mentionnons qu'au 1er janvier 2008 (toujours selon l'ARS de La Réunion), on recensait 298 orthophonistes. La densité des orthophonistes a considérablement augmenté, puisqu'en 2000, on comptait 21 orthophonistes pour 100 000 habitants (soit un total de 149 orthophonistes) ; aujourd'hui, on comptabilise 51 orthophonistes pour 100 000 habitants (ARS de La Réunion, 2014). En 10 ans, le nombre de professionnels a donc doublé sur l'île (ARS de La Réunion, 2012). La profession connaît une forte évolution démographique, qui ne s'observe pas uniquement à La Réunion : en France métropolitaine, on estime une évolution des

34 ARS : Agence Régionale de Santé.

effectifs de +38 % sur la période 2001-2010 (ONDPS[35], 2012).

Une telle évolution des effectifs ne s'accompagne malheureusement pas d'une facilité d'accès aux soins pour tous : comme pour de nombreuses professions paramédicales, la disparité géographique est bien marquée. Les orthophonistes sont majoritairement implantés dans les pôles urbains et les différences entre les régions sont importantes. À La Réunion, les territoires ouest et sud sont très bien dotés, avec une densité de 63 (ouest) et 64 professionnels (sud) pour 100 000 habitants, tandis que le Nord-Est est particulièrement sous-doté (densité de 30 orthophonistes pour 100 000 habitants). Nous reproduisons ci-dessous une carte présentant la densité des orthophonistes libéraux au 1er janvier 2012 (ARS de La Réunion, 2012) :

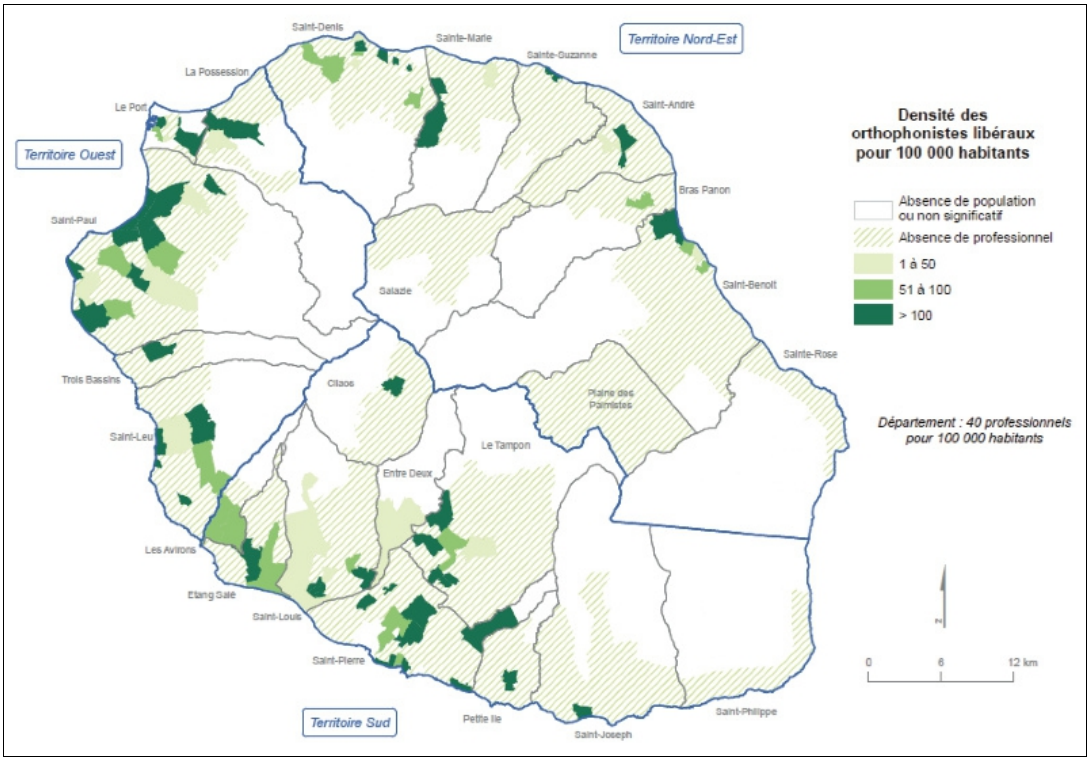


Figure 9. Densité des orthophonistes libéraux à La Réunion au 1er janvier 2012

35 ONDPS : Observatoire National de la Démographie des Professions de Santé.

Cette inégalité de l'offre de soins a un impact significatif sur l'activité : plus la densité d'orthophonistes est forte, et plus le nombre de patients par professionnel diminue, tandis que le nombre d'actes par patients augmente. Autrement dit, dans les régions bien dotées, il est plus aisé de proposer une prise en charge intensive si cela est jugé nécessaire. Nous avions discuté à la section 1.5. (p. 34) de la première partie la question de l'offre et de la demande ; à La Réunion se posent alors les mêmes constats. Du fait de l'inégale répartition des professionnels sur le territoire, les délais d'attente sont très variables d'une région à une autre (vont de quelques mois d'attente à deux ans). Mais les délais varient également d'un cabinet à l'autre au sein d'une même région : exerçant dans une zone sur-dotée, nous constatons néanmoins une saturation de certains cabinets. Ceci est à mettre en lien avec la spécificité géographique de l'île et avec le contexte socio-économique : certains patients vivant dans les hauteurs de l'île ne peuvent se déplacer (pas de permis ou pas de véhicule, frais annexes de déplacement non gérables, réseau de transport en commun insuffisamment développé) et se voient donc dans l'impossibilité de se rendre dans des cabinets plus éloignés de leur domicile. La saturation de certains axes routiers rend également difficile les déplacements, même lorsque ceux-ci ne sont que de quelques kilomètres. Tout ceci contribue à pénaliser les catégories de la population qui sont peu mobiles, et qui ne peuvent donc bénéficier aisément d'un accès au soin.

Il existe aujourd'hui 17 centres de formation au métier d'orthophoniste ; il convient de noter qu'il n'en existe pas dans les Outremers français. Ceci n'est pas sans conséquence : malgré un nombre élevé de professionnels à La Réunion, le flux des départs et des arrivées est important, ce qui occasionne des ruptures fréquentes dans l'offre de soins, le salariat étant le plus touché (augmentation des postes vacants, ce qui se solde, dans le contexte économique actuel, bien souvent par une fermeture des postes). Au vu des besoins de la population réunionnaise en termes de soins orthophoniques, l'ouverture d'un centre de formation sur l'île serait hautement pertinente.

2.2.2. Exercer à La Réunion : motivations des professionnels, conversion identitaire

Quelles sont les motivations des orthophonistes choisissant de venir travailler à La Réunion ? Comment vivent-ils cette immersion dans l'interculturalité ? Par ce terme,

nous entendons les interactions entre les personnes, les groupes et les sociétés (Lemaire et Lespinasse, 2013). Comment les orthophonistes gèrent-ils ces interactions, quel est l'impact sur leur identité ?

Lemaire et Lespinasse (2013) ont tenté de répondre à ces différentes questions, en interrogeant des professionnels exerçant à La Réunion. Ces derniers ont un profil hétérogène : certains sont installés sur l'île depuis peu, d'autres y exercent depuis une dizaine d'années. Ils sont issus de centres de formation différents, et se différencient professionnellement les uns des autres par des orientations différentes (formation continue, modèle théorique adopté, …). Pourtant, l'on peut dégager, au travers de leur discours, des thématiques communes, en ce qui concerne leur trajectoire professionnelle, leur pratique professionnelle et la notion d'interculturalité. Chaque orthophoniste tient en effet un discours assez similaire autour de trois points :

(1) Les raisons du départ

Les raisons sont avant tout personnelles, et sont en lien avec l'image véhiculée d'un marché du travail ouvert et séduisant. Les professionnels mettent en avant la facilité de trouver un poste, du fait du « turn over » important. Le cadre de vie joue un rôle important dans la décision de l'installation à La Réunion ; c'est d'ailleurs pour cette raison que certaines zones de l'île, moins attractives du fait du climat et d'un moindre dynamisme culturel, sont peu prisées. Pour certains professionnels, la vie semble être comme entre parenthèses : pour quelques mois ou quelques années, l'on est confronté au dépaysement, à la multiculturalité, avant de repartir (ou non) dans son univers d'origine. Les professionnels déclarent souvent venir à plusieurs : avec leur conjoint, ou avec des collègues de formation. Certains relatent avec humour les années où des « convois entiers » de jeunes diplômés d'une même école arrivent sur l'île... Nous constatons, comme Lemaire et Lespinasse (2013), qu'il s'agit d'un discours « carte postale », véhiculé aussi par certaines annonces (même si celles-ci sont rédigées sur un mode ironique) :

> « Si toi aussi tu veux travailler au soleil. Une petite annonce pour tous ceux qui ont envie d'orthophoniser sous les sunlights des tropiques :-)
> Si toi aussi tu as envie d'être bronzé toute l'année, si la tong est le prolongement de ton pied et si la papaye manque cruellement à ton

> alimentation quotidienne, alors cette annonce est pour toi [...] » (Lemaire et Lespinasse, 2013 : 57).

(2) La profession d'orthophoniste

Chaque professionnel tient un discours similaire sur sa profession : être orthophoniste, c'est être un bon technicien. Malgré des différences de formation, tous se réfèrent à des normes similaires ; les plus anciens déplorent par ailleurs l'écart important entre les connaissances des anciennes générations et des nouvelles, et évoquent la nécessité de « rattraper » un ensemble de connaissances. La majorité des professionnels s'inscrivent dans la dynamique neuropsycholinguistique actuelle : ceci sous-entend, au niveau de leur pratique, une adhésion à la norme, l'utilisation de tests standardisés, le raisonnement en termes de repères développementaux. Par ailleurs ils sont nombreux à citer les termes de « norme » et « d'étalon ».

Les orthophonistes ont donc pour socle de base et pour socle commun une identité professionnelle forte. Une fois arrivés à La Réunion, ils ont la possibilité, par le biais des formations continues et par l'adhésion à un syndicat très dynamique, de renforcer cette identité professionnelle et de rejoindre un groupe de référence. Mais cela se passe-t-il sans heurts ? Derrière le discours carte postale, que disent les professionnels de la réalité du terrain ?

(3) Les difficultés professionnelles : une réalité désenchantée ?

Le discours carte postale cache la réalité du quotidien de l'exercice libéral, qui reste le même en France métropolitaine ou sous le soleil (la lourdeur administrative, les compte-rendus, les rapports aux autres professionnels et aux institutions...), mais présente quelques particularités en contexte réunionnais. Pour les professionnels, il existe un certain nombre de différences socio-culturelles qui complexifient la pratique : les parents auraient souvent comme idée que l'orthophonie n'est pas prioritaire dans le soin, ce qui a pour conséquence une arrivée tardive dans les cabinets d'orthophonie, mais également un manque d'investissement dans la rééducation, se traduisant par un fort absentéisme et des arrêts impromptus de la prise en charge. La prise en charge est souvent conseillée par

l'école, le médecin n'ayant qu'un rôle secondaire de prescripteur : aussi la confusion entre soutien scolaire et soin est fréquente, et difficilement compréhensible par les patients et leurs familles, qui viennent en *« cours d'orthophonie »*. Les rendez-vous sont difficiles à fixer compte tenu de l'importance du religieux (le catéchisme, le carême et les messes à la chapelle), des conditions météorologiques (bon nombre de patients ne se déplacent pas quand il pleut par exemple), des difficultés de transport malgré des distances courtes. Du fait également des difficultés socio-économiques, bon nombre de familles peinent à devenir de véritables partenaires dans la rééducation.

Une autre différence culturelle fréquemment citée concerne les interactions entre les parents et leurs enfants : pour bon nombre de professionnels, les parents ne « savent pas » jouer avec leurs enfants. Ils peuvent donc être déstabilisés par la teneur de la rééducation orthophonique, où le jeu tient une place importante (Bazin-Ravaloson, 2004), au point de préférer mettre un terme à la rééducation car *« l'orthophoniste ne fait que jouer »*. Les professionnels déplorent ce fait, et relatent avoir souvent affaire à des enfants très inhibés, qui ne sont pas inscrits dans le jeu symbolique, ce qui impacte sur leur rapport à l'apprentissage. Certains optent donc pour une étape préalable de guidance parentale, afin d'apprendre aux parents à mieux interagir avec leur enfant.

Ces différences socio-culturelles bouleversent l'identité professionnelle des orthophonistes, mais bouleversent également leur identité personnelle, leur « socialisation primaire » (Lemaire et Lespinasse, 2013 : 11) :

> « L'individu, au-delà d'une identité de sexe, d'une identité ethnique est en relation constante avec l'autre, avec sa famille, l'école, le groupe. Tout ceci constitue sa socialisation primaire qui est considérée comme inéluctable, sinon nécessaire. […] Ainsi, le rôle de l'éducation, dans un lieu et une histoire donnés, participe grandement à la construction de l'individu social ».

Non issus du même groupe social que les individus auprès desquels ils exercent, les orthophonistes ne peuvent donc se tourner vers des repères plus personnels pour contourner la difficulté qu'ils éprouvent sur le plan professionnel. Et à ceci vient s'ajouter une autre difficulté majeure : la différence linguistique.

2.2.3. La différence linguistique : ce qu'en disent les professionnels

Pour Lemaire et Lespinasse (2013), il reste difficile de dégager un consensus sur la situation linguistique réunionnaise. Plusieurs visions et plusieurs modèles coexistent aujourd'hui : la diglossie, la post-diglossie, l'interlecte, le macrosystème, le bilinguisme... Face à cette pluralité terminologique, les professionnels éprouvent de grandes difficultés à se situer. Si la différence linguistique est indéniable, il apparaît complexe pour eux de caractériser ces différences. Soulignons la grande rareté, pour les professionnels, de formations proposées sur le créole et sur la situation linguistique réunionnaise. Il y a donc, chez une grande majorité des professionnels, des interrogations sur les rapports des langues entre elles, et sur la manière dont il conviendrait de les prendre en compte dans la pratique.

Dans le cadre de son mémoire de maîtrise, Bazin-Ravaloson s'est intéressée à la question du plurilinguisme dans la pratique orthophonique à La Réunion, et s'est posée la question suivante : quel regard portent les thérapeutes du langage sur la situation linguistique réunionnaise et sur le créole réunionnais ? Elle pose d'emblée l'hypothèse que

> « leurs interprétations concernant le langage ne peuvent qu'être inconsciemment sous-tendues par la norme de leur langue : le français » (Bazin-Ravaloson, 2004 : 10).

Elle livre la synthèse de neuf entretiens semi-dirigés menés auprès d'orthophonistes exerçant en libéral. Plusieurs thématiques émergent de ces entretiens autour de la question de la langue :

- **La spécificité de la pratique orthophonique à La Réunion**, du fait de la présence du créole :

  > « Le créole pose problème selon eux [les orthophonistes interrogés] car il constituerait un code simplifié, source de confusion, affecté d'un statut ambigu et de fonctions limitées. Pour certains cependant, le créole représente surtout une réalité mal prise en compte, qui interroge la norme, et reste néanmoins indispensable à l'intégration » (*op. cit.* : 23).

Pour un des orthophonistes interrogés, ce qui pose difficulté, c'est que les enfants réunionnais qui parlent français et créole n'ont pas conscience de leur bilinguisme. Le créole est, selon les orthophonistes, souvent utilisé de façon fonctionnelle, ce qui abaisse la fonction ludique et plaisante du langage, et diminue les communications « gratuites » entre parents et enfants.

Bazin-Ravaloson (2004) constate que le créole est « un alibi souvent commode pour expliquer les difficultés de langage » (*op. cit.* : 62) : on pourrait alors s'attendre, de la part des professionnels qui l'incriminent, à la dispense de conseils d'abandon du créole. Le problème n'est pourtant pas le créole, et plusieurs en ont relativement bien conscience ; aussi un autre orthophoniste déclare

> « [qu']il est très difficile de faire la part entre ce qui relève de la langue maternelle, et ce qui relève du niveau socio-culturel (la proportion des personnes vivant des minima sociaux étant très importante à La Réunion) » (*op. cit.* : 30).

Selon certains, il y aurait également, de façon inexpliquée, plus de troubles du langage oral à La Réunion qu'en France métropolitaine (ne s'agirait-il pas, alors, d'une surévaluation des troubles langagiers ?). Les orthophonistes interrogés par Lemaire et Lespinasse (2013) font, une dizaine d'années plus tard, le même constat : la patientèle des orthophonistes est, à La Réunion, très majoritairement composée d'enfants, et une forte proportion de leur intervention porte sur le langage oral.

– **L'impact sur l'évaluation orthophonique :** pour la plupart des orthophonistes, l'évaluation orthophonique est rendue complexe du fait de la non prise en compte du créole. Un orthophoniste déclare à ce sujet qu'il faut « abaisser la norme à La Réunion, sinon on prendrait tout le monde » (Bazin-Ravaloson, 2004 : 22). Un autre précise que « quand on teste un enfant pour la compréhension, on teste un niveau de langage mais aussi un niveau de langue » (*op. cit.* : 69). Ce qui n'a en soit rien de surprenant... Pour un autre orthophoniste,

> « [ç]a ne pose pas de problème si créole et français sont bien distincts à la maison. Ça peut poser problème s'il y a confusion par proximité des deux langues ; mais en général les enfants font bien la distinction, ils

> savent que c'est créole à la maison, français chez l'orthophoniste » (*op. cit.* : 69).

Mais rien n'est moins sûr !

La différence linguistique amène souvent les professionnels à parler de l'école. En 2004, ces derniers pointaient le flou des consignes sur la place du créole à l'école, qui laissait les enseignants quelque peu démunis. L'école ne sait pas toujours comment déconstruire les visions négatives des familles sur le créole. Ils constataient aussi que l'école avait parfois été un lieu d'angoisse pour certains parents, ce qui a entraîné l'émergence de complexes langagiers pouvant conduire certains parents à ne pas parler à leurs enfants ou à vouloir leur parler en français uniquement. Dix ans plus tard, le discours est globalement le même, voire un peu plus sévère (Lemaire et Lespinasse, 2013) : le système éducatif est jugé exclusif et défaillant, car on ne prend pas en compte le créole. Les professionnels regrettent le manque d'adaptabilité de l'institution scolaire (ils pointent l'institution, et non les enseignants, qui font ce qu'ils peuvent), ce qui rejoint le discours de la littérature réunionnaise sur l'école. Ceci a une conséquence majeure sur l'exercice professionnel : en effet,

> « l'orthophoniste se sent comme contraint.e. par l'Éducation Nationale à « rattraper » les enfants en difficulté scolaire « qu'on n'ose pas lâcher dans la nature » d'autant plus que « l'école a de l'attente par rapport à l'orthophonie » » (Lemaire et Lespinasse, 2013 : 54).

Ceci entraîne une crise de légitimité chez les professionnels, qui se sentent confrontés malgré eux à une médicalisation des difficultés scolaires (à titre d'exemple, des enfants sont très souvent diagnostiqués comme dyslexiques par les médecins scolaires, et sont envoyés chez l'orthophoniste pour confirmation diagnostique et prise en charge), et perçoivent parfois de manière très floue la frontière entre le système éducatif et le système rééducatif.

Quelles sont alors les demandes des orthophonistes concernant cette problématique linguistique ? Quelles sont leurs attentes ? Au début de nos recherches, nous nous étions demandé comment les orthophonistes appréhendaient le créole dans leur pratique, et quels étaient leurs besoins en termes d'outils. Nous avions alors mené une petite enquête, que nous présentons dans la section suivante.

2.2.4. Les orthophonistes et la prise en compte du créole : état des lieux et besoins

En mai 2010, nous avions envoyé par mail aux orthophonistes exerçant sur l'île un bref questionnaire, afin de connaître leur point de vue sur leur pratique et sur la question du « bilinguisme » à La Réunion. Nous leur avions posé les questions suivantes :

1. **Posez-vous des questions particulières sur le créole lors de l'anamnèse[36], ou plus tard ?**
2. **Si oui, quelle est la réaction des parents face à cette question ?**
3. **Avez-vous vous-mêmes déjà eu recours à un questionnaire parental portant sur le bilinguisme (existant ou que vous avez créé) ?**
4. **Ressentez-vous le besoin d'avoir des outils évaluant la langue créole ?**
5. **S'il existait des outils adaptés, pensez-vous que vous y auriez recours ?**
6. **Qu'est-ce qui pourrait vous freiner dans l'utilisation de ces outils ?**

Il s'agissait, pour nous qui nous lancions dans une recherche sur l'évaluation des enfants réunionnais, d'effectuer un rapide état des lieux de ce que pensaient les orthophonistes exerçant sur l'île. Vingt-cinq orthophonistes nous ont répondu. Il est ressorti de ce premier sondage les éléments suivants :

- Dix-sept orthophonistes déclaraient toujours poser des questions sur les langues parlées dans la famille lors de l'entretien anamnestique ; huit orthophonistes n'en posaient que si l'enfant semblait parler créole, si la famille semblait créolophone, ou si la demande concernait spécifiquement le langage oral ;
- Neuf orthophonistes avaient souligné la gêne manifeste des parents quant aux questions portant sur l'utilisation du créole : ils y voyaient l'expression d'une crainte d'être jugés, d'une culpabilité de ne pas avoir assez parlé français à l'enfant, voire encore d'un étonnement quant à l'intérêt de l'orthophoniste pour le créole ;
- La majorité des orthophonistes déclarait souvent expliquer aux parents ce qu'était le « bilinguisme », et leur donner des conseils « déculpabilisants » quant à l'utilisation des langues (parler avant tout la langue dans laquelle ils se sentent à

36 Voir glossaire.

l'aise – point n'est besoin de vouloir transmettre à l'enfant le français si celui-ci est parlé de manière approximative). Ils pointaient le fait que les parents associent fréquemment le créole à l'origine des difficultés langagières (mais n'avaient pas précisé ce qu'ils en disaient en retour) ;

- Douze orthophonistes exprimaient le besoin d'avoir des outils d'évaluation du créole ; les autres n'en ressentaient pas forcément le besoin, estimant plus judicieux d'avoir des réétalonnages[37] de tests, ou estimant le créole trop variable pour être évaluable. Quelques orthophonistes estimaient que leur rôle se cantonnait à la langue française, et ne voyaient donc pas l'utilité d'outils d'évaluation pour le créole ;
- Six orthophonistes déclaraient que le frein majeur à l'utilisation d'outils d'évaluation en créole était leur faible compétence linguistique en créole ; d'autres pointaient plutôt un manquement aux qualités intrinsèques d'un test de mesure (fidélité, sensibilité et validité[38]), tandis que d'autres mettaient en avant des aspects d'ordre pratique (la longueur du test, la difficulté de cotation...). Quelques orthophonistes évoquaient le risque que l'outil soit trop « normatif », renvoyant alors aux parents et à l'enfant l'image d'un « bon usage » du créole qui n'est pas le leur.

Nous voyons donc que la moitié des orthophonistes nous ayant répondu exprimait un réel besoin d'outils plus adaptés ; plus de la moitié d'entre eux prenait également en compte de façon systématique la question des langues parlées dans le milieu familial. Ceci rejoint les conclusions de Bazin-Ravaloson (2004) : les orthophonistes ont conscience de la spécificité de leur intervention dans le contexte réunionnais, qui est liée à l'existence du créole. Mais au-delà de cette première constatation, nous voyons aussi poindre à travers ces réponses les représentations et les freins que peuvent avoir les orthophonistes exerçant à La Réunion :

- Le premier constat que l'on fait concerne la présence de représentations qui se retrouvent également dans la communauté linguistique réunionnaise : la

37 Nous renvoyons, pour une définition du réétalonnage, à la section 2.5.2. de la première partie (p. 88).

38 Nous développerons ces notions dans le chapitre 2 de la troisième partie (p. 270).

variabilité de la langue créole, le statut freinant du créole à l'égard du français, ou encore la menace de fossilisation de la langue en cas de normalisation ;

- On note ensuite l'existence de représentations liées à l'exercice professionnel : le fait d'être spécialiste du français et non du langage, et les arguments soulevés à l'encontre de la création et de l'utilisation d'un nouvel outil d'évaluation ;
- On relève enfin des représentations que nous estimons spécifiques à l'exercice de l'orthophonie en contexte créolophone : le sentiment de ne pas être suffisamment compétent dans la langue de la communauté, mais surtout le fait de se baser sur l'intuition de l'identité créole pour orienter l'entretien vers la question des langues parlées. Ce dernier point nous laisse entendre que certains orthophonistes s'appuient principalement sur leurs représentations de la créolité pour juger de la langue parlée de la personne qui consulte.

La question des compétences linguistiques en créole est néanmoins bien plus qu'une représentation : il est indéniable que bon nombre d'orthophonistes ne connaissent que peu cette langue, si nous nous basons sur ce qu'ils en disent. S'il y a de plus en plus d'orthophonistes d'origine réunionnaise (nous estimons aujourd'hui qu'il y en aurait une quinzaine), précisons également qu'une part non négligeable des orthophonistes ne reste que quelques années, puis repart en France métropolitaine, ce qui laisse peu de temps pour apprendre la langue, et peut également amoindrir la motivation à apprendre. Pour une partie d'entre eux (nous préférons ne pas nous risquer à avancer des chiffres), le créole est compris, mais la communication avec certains locuteurs réunionnais n'en est pas moins complexe, notamment quand le débit conversationnel est rapide. Pour d'autres, le créole est compris et parlé avec parcimonie : non pas par choix mais par manque de connaissances solides et par crainte de ne pas dire ce qu'il faut. Se risquer, en rééducation, à parler une langue qu'on connaît peu est toujours problématique... Se créoliser est une mise en danger (Lemaire et Lespinasse, 2013), et est une forme de distanciation par rapport au groupe de référence, ce qui peut entraîner une situation conflictuelle.

Les orthophonistes déplorent généralement un manque de moyens pour apprendre la langue. Il existe des cours de créole proposés ici et là, mais ils sont peu nombreux et l'information n'est pas toujours simple à trouver. Plusieurs livres permettent une première

approche de la langue créole, mais on n'apprend pas une langue vivante de façon efficace de cette manière. Il existe une licence de créole à l'université, mais le but n'est pas d'y apprendre à parler créole, mais d'apprendre à réfléchir sur la langue, et il faut pour cela un minimum de connaissances linguistiques en créole. De plus, la reprise d'études universitaires est souvent difficilement compatible avec un exercice professionnel. Le créole n'est pas, comme le pensent bon nombre de locuteurs réunionnais qui ont l'expérience d'une acquisition « naturelle » (puisque c'est leur langue), si simple à apprendre : il ne suffit pas de l'écouter pour le parler, d'ouvrir ses oreilles au monde qui nous entoure, et par ailleurs, encore faut-il pouvoir fréquenter des milieux où il est parlé... Et c'est également ce fait que pointent les orthophonistes avec qui nous avons eu le loisir d'échanger sur cette thématique : il n'est pas si simple, en tant que Métropolitain, de s'intégrer dans la communauté réunionnaise, et lorsque c'est le cas, le français est bien souvent la langue qui est utilisée pour les échanges. Nous les croyons volontiers et partageons leur point de vue : pour une raison obscure, peu de Réunionnais nous parlent aujourd'hui spontanément en créole, certainement du fait de notre statut professionnel et de notre expérience de Réunionnaise ayant vécue en France métropolitaine. Si nous n'étions pas, avant notre départ, locutrice du créole réunionnais, nous aurions bien du mal à apprendre cette langue aujourd'hui au vu du peu d'inputs linguistiques reçus en créole !

Une adaptation linguistique des outils est donc ardemment souhaitée par les orthophonistes, mais semble en même temps effrayer, du fait d'un manque général de compétences linguistiques dans cette langue, et du bouleversement important que cela pourrait entraîner sur le plan des repères professionnels. Comment évaluer dans une langue que l'on ne connaît que peu ? Comment englober le créole dans la prise en charge quand il s'agit, pour le thérapeute, d'une langue quasiment étrangère ? Quelles remises en question cela peut-il entraîner sur nos connaissances en termes de rééducation, de pathologie, de « bien » ou de « mal dire » ?

Nous illustrons cette ambivalence de positionnement face à la langue créole par un exemple que nous empruntons à Delamotte et Akinci (2012) : ces derniers relatent un entretien entre deux professionnels, portant sur le créole. Le professionnel interrogé s'était porté volontaire pour participer au projet de réétalonnage de l'*ELO*[39], et on peut

39 Nous renvoyons à la section 2.5.2. de la première partie (p. 88) pour une explicitation de cette recherche portant sur le réétalonnage.

donc supposer qu'il est assez sensibilisé à la question de la différence linguistique. Nous constatons néanmoins dans son discours un certain nombre de contradictions et de jugements infondés, que nous synthétisons dans le tableau suivant :

je ne parle pas créole à mes patients, je les laisse parler ce qu'ils veulent →	mais je leur redonne la « bonne formulation »
les supports ne sont pas adaptés →	en même temps ce qui compte c'est ce que tu vas travailler
le créole n'a pas de grammaire →	enfin si mais c'est trop fluctuant selon les familles (une fois c'est comme ça, et une autre fois c'est différent) Il n'y a ni logique ni cohérence
j'accepte les dénominations créoles →	mais je veux faire prendre conscience qu'ici [dans le cabinet d'orthophonie] c'est français

Tableau 7. La prise en compte du créole en orthophonie : discours d'un professionnel

Plusieurs autres éléments de son discours sont infondés et reflètent ses représentations :

- Le créole n'est pas précis en ce qui concerne le vocabulaire ;
- On n'aura jamais un bilan qui permet de dire « ça c'est un enfant créole » et « ça c'est un enfant en difficulté », on a essayé et « c'est trop complexe », donc c'est impossible ;
- Dans certaines écoles, les enseignants continuent à parler créole, donc « ça n'aide pas ».

Pour ce professionnel, la prise en charge orthophonique du langage oral se structure autour de deux pôles majeurs : les constructions syntaxiques, parce qu'elles sont différentes en créole ; la précision du vocabulaire, parce que la langue créole est peu précise. Finalement, on travaille bien souvent le français... La prise en charge orthophonique de l'enfant créole oscille alors « entre une rééducation du langage proprement dite et une incursion dans un enseignement / apprentissage du français langue étrangère » (Delamotte et Akinci, 2012 : 545).

Il faut souligner que le discours de cet orthophoniste, plein de contradictions et de représentations sur la langue créole, dues à une profonde méconnaissance de ce code linguistique, fourmille également d'interrogations, de questions ouvertes, qui ont cessé d'attendre des réponses ; en effet, où trouver les réponses à ces questions ? Il est alors un moment où les interrogations se transforment en affirmations.

La question de la langue ne pose pas uniquement le problème de l'intervention, de la rééducation : elle pose aussi le problème de la relation à l'autre, de l'instauration de la relation de confiance. Elle pose le problème des référents culturels communs, sans que cela ne soit clairement dit, ni de la part du thérapeute, ni de celle du patient. Nous nous rappelons de certains patients adultes, atteints de pathologies neurologiques, qui nous demandaient, au bout de quelques mois, de leur réexpliquer leurs troubles et le pourquoi de ces difficultés soudaines. Le discours avait pourtant été entendu maintes et maintes fois, de la part des médecins et d'autres professionnels : mais au-delà de la langue, il y un rapport au corps, un rapport au monde qui diffère. Le cerveau expliqué par le médecin n'est pas le cerveau expliqué par un locuteur de la même communauté linguistique. « Zordi moin lé fayfay, aou mèm ou koné...Ou voi sak mi ve dir... » [aujourd'hui je ne suis pas en forme, tu connais ça toi... Tu vois ce que je veux dire]. Ce que nous voyons, en tant qu'être créole, et que ne voit pas l'autre qui ne l'est pas n'est pas du domaine de l'explicable ; il s'agit plutôt d'un imaginaire créole collectif, d'un impalpable de l'ordre du ressenti, de l'identité. Ces problèmes sont bien sûr dépassables, mais plusieurs professionnels pointent leur malaise quant à certaines situations : celles où l'on doit faire répéter l'autre qui se confie car on ne le comprend pas toujours, celles où il semble y avoir des non-dits qu'on n'arrive pas toujours à faire céder. L'instauration de la relation thérapeutique demande plus de temps, plus d'énergie.

Elle demande plus de temps, apparaît plus complexe, car au-delà des différences d'appartenance culturelle, au-delà de la différence linguistique, il y a, dans les univers créolophones, un rapport différent à la maladie. Un rapport, donc, particulier au thérapeute. Pour Brandibas (in Lemaire et Lespinasse, 2013 : 62), il peut y avoir « clivage entre les familles de culture traditionnelle et les professionnels de culture européenne ». Il ajoute plus loin (*ibid*.) que « leurs représentations respectives de l'univers de l'Autre diffèrent radicalement. Leurs discours ne se rencontrent pas ».

Tandis que les orthophonistes raisonnent sur la maladie en se basant sur les nomenclatures, cherchent à transmettre à l'autre les connaissances scientifiques sur la pathologie qu'il présente, se perfectionnent dans le diagnostic et la remédiation de divers troubles langagiers, le patient peut avoir une lecture totalement différente de son trouble : ainsi, selon Pourchez, il peut être mis en place par les patients une stratégie de cloisonnement des mondes :

> « Le médecin est consulté uniquement pour les maladies-du-docteur. Dans le cas où la famille diagnostique une maladie-que-le-docteur-ne-connaît-pas, des voies alternatives sont envisagées : thérapie domestique avec utilisation de recettes familiales, souvent à base de simples, consultation d'un tisaneur [...], d'un dévinèr, d'un prêtre tamoul (qui officie dans les grands temples urbains), d'un prêtre catholique (ils sont souvent sollicités, notamment en cas de suspicion d'attaque sorcellaire**)** » (Pourchez, in Lemaire et Lespinasse, 2013 : 61).

Nous pouvons à ce sujet évoquer une anecdote personnelle : la mère d'un de nos jeunes patients, que nous suivons pour troubles du langage et trouble de l'oralité alimentaire, nous a interpellée un jour sur un sujet qu'elle n'avait pas encore osé aborder. D'origine « malbaraise », et mariée à un Métropolitain, elle ne pratique plus la religion tamoule depuis de nombreuses années. Son entourage lui a récemment suggéré que les troubles de son enfant pourraient être en lien avec l'arrêt de sa pratique religieuse. Effectivement, Mme se rappelle que son enfant, tout petit, a eu les « cheveux maillés »[40], mais elle a privilégié des méthodes plus occidentales (elle a coupé et soigneusement lavé les cheveux de son fils). Elle a exprimé sa profonde inquiétude (et une certaine forme de culpabilité) face à cette possibilité. Nous avons tenté de la rassurer, mais parce que nous connaissons l'importance du religieux pour la communauté réunionnaise, nous avons reconnu qu'il s'agissait là d'une explication possible, et qu'elle avait tout à fait le droit de rechercher des « remèdes » alternatifs qui pourraient aider son enfant.

40 Le rituel des « cheveux maillés » est un rite de naissance, pratiqué par les membres des communautés hindoue ou malgache. Lorsque les cheveux d'un enfant se sont emmêlés, les parents doivent effectuer un rituel pour satisfaire les dieux ou les esprits. L'enfant pourrait devenir malade ou même mourir s'il était simplement peigné.

Mais tous les professionnels n'auraient pas tenu le même discours... Ainsi deux attitudes sont généralement observées chez les orthophonistes exerçant à La Réunion quant à cette divergence de conception de la maladie :

- Pour beaucoup, la différence est toujours pensée ailleurs : s'il y a bien des conceptions différentes de la maladie, elles s'observent chez les populations mahoraise ou malgache par exemple. Il est souvent nié que la manière réunionnaise de penser la maladie est elle aussi différente ;
- Pour d'autres, il y a bien chez les Réunionnais une représentation particulière de certaines pathologies (le bégaiement par exemple), qui relève des *croyances*. Ces pratiques parallèles sont souvent réfutées, car elles s'opposent à la conception médicale européenne du soin.

Cette conception différente de la maladie a un impact sur la rééducation orthophonique. Comme le souligne Croll (2012) avec l'exemple du bégaiement, la reconnaissance du handicap diffère selon les cultures. Certains patients,

> « habitués à un système de soin qui les ignore, auront une attitude subjective contraire, fondée sur la protection de soi, la défense de son espace familial et la normalisation de leur problème » (*op. cit.* : 105).

Toujours pour cette auteure,

> « Il est temps que l'on considère les troubles du langage comme le bégaiement comme des faits sociaux, dans une perspective constructiviste, faits sociaux qui sont construits par la société, la culture, le sujet tout ensemble et aussi la politique de soin […] » (*op. cit.* : 106).

Quand on travaille avec des patients bilingues, qui sont également biculturels, il faut donc tout d'abord explorer la personnalité du sujet et son « socle socio-subjectif », comprendre la place du trouble dans la culture de l'autre.

Que pouvons-nous conclure de tout ceci ? Il apparaît tout d'abord que les orthophonistes réalisent le poids des différences culturelles, la spécificité d'un exercice dans le contexte si particulier de La Réunion et prennent la mesure des adaptations qu'ils devraient réaliser. Ils ont conscience du regard que l'on porte sur leur profession : locuteurs francophones la plupart du temps, ils sont souvent perçus comme des

rééducateurs du français, et sont pris entre leurs propres représentations et celles qu'on leur renvoie. Comment gérer la confrontation entre deux mondes culturels différents ? Comment faire lorsque parfois, les choses ne se disent pas parce que les discours ne se rencontrent pas ? Comment gérer la différence linguistique, quelle place donner au créole ?

2.2.5. De *la* pratique orthophonique à *des* pratiques orthophoniques

Nous avons jusqu'à présent parlé au singulier : *la* pratique orthophonique, *la* vision de l'ensemble d'une profession sur une situation linguistique et culturelle particulière. Cette esquisse au singulier était nécessaire : nous avons fait le choix de dresser d'abord des généralités, avant d'aborder les cas particuliers. Montrer l'ordre, les ressemblances, les points communs, avant d'illustrer et de mettre en avant les choix individuels. Il y a autant de façons de pratiquer l'orthophonie qu'il y a d'orthophonistes : chaque pratique est la résultante d'un vécu, d'une formation, d'une personnalité, d'une réflexion faite, en cours ou rejetée. C'est ce que nous nous attachons à montrer ici. Pour ce faire, nous nous baserons sur la recherche récente de Lemaire et Lespinasse (2013) et sur nos propres observations.

Venir exercer à La Réunion est un tournant dans le parcours professionnel des orthophonistes : quels ajustements font-ils pour gérer leur conversion identitaire ? Pour Lemaire et Lespinasse (2013), les orthophonistes peuvent suivre deux trajectoires différentes :

- Ils peuvent chercher à renforcer leur identité professionnelle (la **« socialisation de renforcement »**) ;
- Ils peuvent au contraire se démarquer de celle-ci en adoptant un parcours différent du groupe de référence (la **« socialisation de transformation »**).

- ***La socialisation de renforcement***

Dans le premier cas, les professionnels vont chercher à améliorer leur exercice en recherchant davantage de technicité ; ils vont alors, par exemple, se tourner vers la formation continue. Celle-ci est rapidement jugée indispensable : c'est le discours que

tiennent plusieurs de nos confrères / consœurs, qui déclarent se sentir assez démuni(e)s face à certains patients, et cherchent à améliorer l'efficacité de leur intervention en multipliant les formations. Toute nouvelle connaissance peut servir, quand parfois on ne sait pas quoi ni comment faire... Mais même si chaque année est proposé un panel riche et varié de formations (plus que dans certaines régions métropolitaines), aucune n'est réellement pensée pour le contexte réunionnais. Cela peut laisser aux professionnels un goût d'inachevé, puisque les propositions ne répondent pas totalement à leurs attentes : si dans un premier temps ils se sentent plus compétents et mieux formés, ils réalisent assez vite que cela reste dépourvu de repères réunionnais. Mais on peut se demander quel accueil serait réservé à une formation portant sur le créole et proposant une autre manière de rééduquer : les professionnels sont-ils prêts à accepter que l'Autre est véritablement celui qu'ils rencontrent dans leur cabinet ? Sont-ils prêts à remettre fondamentalement en cause leurs repères professionnels ? Certes, la différence n'est pas niée, mais il reste plus facile de l'occulter au quotidien. *« Si vraiment je me posais et faisais le compte de ce qui ne va pas dans ma pratique, je repartirais aussitôt en métropole parce que je me sentirais vraiment nul... »*, nous dit un jour un collègue.

Une autre manière de renforcer son identité professionnelle est de devenir soi-même formateur, de transmettre ses propres normes : auprès des adresseurs et demandeurs (le corps médical, éducatif, les parents...), par le biais d'interventions sur le rôle de l'orthophonie et par le biais d'actions de prévention. Lemaire et Lespinasse (2013) se montrent assez durs (mais ont-ils tort ?) dans leur interprétation à ce sujet : pour eux, l'objectif est

> « de trouver les bons patients en formant les adresseurs que sont le monde paramédical, le monde éducatif et les parents. […] S'engager dans ce type de démarche signifie affirmer son positionnement et ses connaissances théoriques de manière à délimiter son propre territoire d'action en valorisant la technicité et la spécificité des savoirs » (Lemaire et Lespinasse, 2013 : 63).

Une dernière manière de s'inscrire dans une socialisation de renforcement est de chercher à adapter le milieu à sa profession. Cette manière de procéder peut prendre plusieurs formes : l'intervention sur le comportement familial (la guidance parentale), qui permet de « rééduquer » les parents qui, puisqu'ils ne font pas comme nous et comme il

serait d'usage de faire, ne font pas comme il faut. Pour Lemaire et Lespinasse (2013), les actions de recherche, comme les projets de réétalonnages, relèvent également de cette mouvance : on cherche à modifier le milieu (les normes, que l'on rend locales) pour continuer à pratiquer l'orthophonie de la même manière. Le milieu est, en quelque sorte, adapté à la norme, et non l'inverse, puisqu'il s'agirait alors de remettre en cause cette norme. Il se révèle difficile de faire autrement :

> « Car, en effet, ne pas se référer aux normes de sa socialisation secondaire ne risque-t-il pas de le [le professionnel] mettre en danger ? De le faire sortir de son territoire ? De ne plus faire de l'orthophonie ? Cela ne signifierait-il pas casser les repères fiables acquis lors de la conversion identitaire ? » *(op. cit. : 69).*

- ***La socialisation de transformation***

D'autres professionnels choisissent, au contraire, de se démarquer du groupe de référence. Ceci se traduit par une remise en question des outils et de la technicité, et par une mise en avant du manque de connaissances linguistiques.

La socialisation de transformation peut prendre plusieurs formes : on peut choisir de renforcer sa socialisation culturelle, par des lectures, ou encore par l'apprentissage de la langue créole. Cette démarche peut s'intégrer dans la socialisation professionnelle, par l'acceptation d'autres types de soins par exemple : on va alors apporter un peu de sa socialisation culturelle dans sa pratique (utiliser le créole en séance par exemple). Il s'agit alors d'une autre manière de pratiquer l'orthophonie à La Réunion.

On peut également s'appuyer davantage sur sa socialisation primaire (son identité personnelle) : cela est possible quand le professionnel est d'origine réunionnaise, ou alors issu d'un milieu plurilingue et pluriculturel. Le monde réunionnais lui « parle davantage ». Ce parcours professionnel peut engendrer des situations conflictuelles avec le groupe de référence : il est plus courant de rencontrer des gens qui n'exercent pas comme nous, qui ont de la langue et de la culture créoles une vision radicalement opposée, que l'inverse. Ceci peut être douloureux : ce n'est pas sans peine que l'on entend un collègue déclarer que le créole n'a pas d'utilité et qu'il vaut mieux, donc, ne pas en tenir compte en séance. Ou encore que les enfants créoles ont un manque criant de

lexique parce que leur « langue maternelle » est sommaire (l'utilisation généralisée du terme *« linge »* est un exemple souvent cité).

Entre ces deux pôles, que sont la socialisation de renforcement et la socialisation de transformation, plusieurs possibles sont envisageables : les pratiques orthophoniques naviguent donc entre le renforcement d'une identité professionnelle métropolitaine et une forme de créolisation.

2.2.6. Repenser le soin, les soins, la pratique, les pratiques…

Nous avons nous-même participé à l'étude menée par Lemaire et Lespinasse (2013), et ces derniers nous ont transmis leur lecture et leur interprétation de notre rencontre, que nous avons lue avec grande attention. Ce portrait nous a permis de nous connaître davantage, et nous a permis de voir comment nous nous situions dans notre identité professionnelle, encore très « jeune » lors de cette interview (réalisée en 2012), et comment nous y mêlions notre identité personnelle. Étant Réunionnaise, il nous est en effet possible de nourrir notre pratique professionnelle de nos repères liés à notre identité personnelle. Et force est de constater que nous ressemblons beaucoup plus à nos patients créolophones que nous pouvons le penser...

Nous avons en effet visiblement éprouvé la même insécurité (identitaire ? situationnelle ?) que nous ressentons souvent chez certaines familles réunionnaises lors de nos premières rencontres, ce que développent Lemaire et Lespinasse (2013 : 76) :

> « Elle a besoin d'un certain temps avant de se sentir complètement à l'aise par rapport à la situation d'entretien. Lors de sa présentation, très rapidement, elle nous dit être « réunionnaise », puis elle se reprend et précise « zoréole », elle définit ce terme en nous indiquant qu'il signifie moitié « zoreil » (mot créole pour qualifier le métropolitain), moitié créole ».

Notre souhait de vouloir rapidement « nous définir » peut s'expliquer de diverses manières : peut-être avons-nous éprouvé le besoin de nous positionner fermement comme Réunionnaise (mais dans le même temps nous avons souhaité nous « catégoriser » plus finement en tant que « zoréole ») afin de contrer notre faible expérience professionnelle (à cette époque, nous n'exercions que depuis quelques mois) ; mais peut-être aussi que

cela témoigne l'importance, pour certains Réunionnais, de se définir et de définir l'autre avant de se confier, et il est vrai que la question de l'origine ethnique, géographique, est rapidement abordée lorsque des individus créoles se rencontrent.

Lemaire et Lespinasse retracent ensuite notre parcours professionnel : après avoir effectué toute notre scolarité sur l'île de La Réunion, nous sommes partie en France métropolitaine pour y devenir orthophoniste. Nous en sommes revenue dès notre diplôme obtenu. Si nous gardons un bon souvenir de nos « années métropolitaines », les débuts furent quelque peu difficiles, comme le transcrivent Lemaire et Lespinasse (*op. cit.* : 77) :

> « En métropole, je devais enlever tout ce qui pouvait être un peu du créole et puis les fois où je me faisais avoir où j'avais une tournure syntaxique qui était pas métropolitaine et que on me disait « Ah c'est bizarre ce que t'as dit » je me sentais super mal en me disant « Merde, je suis bête » ».

Nous avons effectivement ressenti, comme certainement bon nombre de Réunionnais vivant en France métropolitaine, que nous ne parlions pas tout à fait « comme les Français », alors que nous avions le sentiment de parler (et de plutôt bien parler) français. Notre première réaction (et nous l'avons réalisé, non sans stupeur, à la lecture de cet écrit) a été la honte, et le désir d'« enlever » : enlever l'accent, les tournures créoles, supprimer nos spécificités pour mieux nous adapter. Deux possibilités s'offrent alors : soit effectivement supprimer la part créole qui est en nous, soit au contraire l'affirmer et en faire une force. Nous avons suivi le deuxième chemin, mais nous avons pour cela été guidée :

> « [E]lle entame des études en linguistique, qu'elle cumule, plus tard, dans l'hexagone avec sa formation orthophonique. Cette situation lui permet de prendre du recul sur sa vie à La Réunion et des chercheurs lui donnent l'opportunité de considérer le créole comme terrain de recherche pour son master en linguistique et pour son mémoire en orthophonie » (Lemaire et Lespinasse, *ibid.*).

C'est en effet par le biais des études universitaires, et par le biais de rencontres avec des chercheurs qui ont tenu un discours valorisant sur notre langue que nous avons réalisé qu'il n'y avait pas lieu de minorer notre « bilinguisme » et notre « biculturalité ».

Nous avons le sentiment d'être, paradoxalement, réellement devenue Réunionnaise, et d'avoir appris notre histoire et notre langue, une fois partie en France métropolitaine. Nous ne nous considérions pas auparavant, en effet, comme un individu bilingue ; tout au plus un individu capable, de façon imparfaite (puisqu'on nous a souvent reproché notre accent réunionnais douteux), de parler le patois de sa région. Patois qui a longtemps été, pour nous, plus pénalisant qu'enrichissant : nous supportions en effet difficilement les commentaires de nos professeurs de français, qui annotaient nos copies en termes de « créolismes ». Créolismes dont nous ne savions comment nous débarrasser, puisque nous n'avions pas conscience de les produire...

Pourtant nous ne sommes pas issue d'une famille où le créole est une langue interdite ou dévalorisée, bien au contraire ; nous avons souvent pris des « cours de créole ancien » auprès de nos aînés, qui déploraient la perte de la richesse du créole auprès des jeunes générations. Dans notre environnement familial, il est triste et déplorable de nier la part créole qui est en nous. Nous avons pourtant, sans même nous en rendre réellement compte, adopté certaines représentations dévalorisantes sur la langue créole : pas auprès de notre entourage familial, mais auprès de notre communauté linguistique. La famille n'est donc pas le seul lieu où peuvent se cristalliser les représentations linguistiques...

Nous avions, au fond de nous, conscience de tout ceci, mais nous ne pensions pas que la situation pouvait être jugée, par l'autre, en des termes si violents : Lemaire et Lespinasse (2013 : 76) parlent en effet de « vécu traumatique de la situation de diglossie [...] connue lors de sa scolarité ». Vécu dont nous avons parlé (sans nous en rendre compte !) en usant d'une terminologie chargée d'affect, comme en témoigne l'extrait ci-dessous (*op. cit.* : 77) :

> « Ah ! Mais c'est encore intolérable de parler créole à l'école mais ça se dit pas. Tu te dis putain : Pourquoi est-ce que je parle créole, fait chier, truc qui sert à rien. Qui fait que m'handicaper au quotidien. C'est plus caché mais c'est présent. Comme beaucoup de Réunionnais c'est tellement historiquement présent la peur, la vision négative du créole ».

Nous remarquons avec surprise que malgré le chemin parcouru, nous ne semblons pas encore avoir totalement dépassé ce traumatisme :

> « Elle vit un rapport complexé entre la langue créole, parlée quotidiennement, intrinsèque à son identité primaire, et la langue

> française, langue de l'école et de la valorisation sociale. Sa socialisation primaire nous permet donc de saisir ce que peut avoir comme répercussion chez un individu la relation français-créole à l'île de La Réunion » (*op. cit.* : 77).

Notre exercice professionnel, au lieu de résoudre notre « dysglossie », l'exacerbe, puisqu'il nous confronte quotidiennement à d'autres qui ont le même parcours, le même rapport, profondément ambivalent, à la langue. Il nous confronte également à d'autres professionnels, qui ne semblent pas toujours voir l'étendue du problème. Il nous pose face à un dilemme : est-il légitime d'être orthophoniste, poseur de normes, à La Réunion, où une grande partie de ce qui a été appris ne coïncide pas avec la réalité réunionnaise ? Comment allons-nous faire pour que notre pratique professionnelle soit en accord avec ce que nous sommes ?

Pour Lemaire et Lespinasse (2013), nous avons pris le chemin de la socialisation par transformation. Notre cheval de bataille est certes la question de l'évaluation, mais nous pensons avoir aussi beaucoup à dire en ce qui concerne l'intervention professionnelle de façon plus globale. Nous recherchons en effet la « revalorisation du créole dans les mentalités des Créoles eux-mêmes, […] cette revalorisation [faisant] partie du travail thérapeutique » (*op. cit.* : 77), en nous appuyant sur notre propre vécu. Il s'agit là certes d'un objectif emprunt d'idéal... Mais nous avons choisi de le poursuivre, de transformer notre pratique professionnelle, en empruntant pour cela la voie de la recherche. Livrons maintenant, pour conclure cette partie sur l'orthophonie à La Réunion, quelques réflexions sur la question de la pratique, des pratiques, à La Réunion.

Quelles « leçons » pouvons-nous tirer de ce qui précède ? Il nous apparaît tout d'abord que les orthophonistes que nous sommes, évoluant en milieu créolophone, ont besoin d'un certain nombre de concepts théoriques, concepts que nous avons eu soin de développer dans les chapitres précédents, afin de mieux appréhender la situation sociolinguistique réunionnaise. Nous pensons que les concepts de sociogenèse, de macrosystème langagier, d'interlecte, que nous avons présentés et auquel nous adhérons personnellement, ont tout intérêt à être connus de notre profession, tant ils permettent une remise à plat des concepts classiques qui se révèlent limités dans le cadre réunionnais. Nous pensons qu'adopter le concept du macrosystème interlectal comme assise théorique

permettrait de repenser et de faire évoluer les modes d'intervention orthophonique, et nous permettrait, professionnellement parlant, de nous sentir d'autant plus efficaces. La nouvelle définition que nous offre le concept du macrosystème nous permet de repenser notre rapport à la norme et à l'objet langue ; ce concept nous permet également d'évaluer différemment les productions interlectales, de cesser de les voir uniquement comme la marque d'une incompétence linguistique.

Ces nouveaux concepts théoriques nous ont personnellement réconciliée avec nos propres compétences linguistiques et ont levé de nombreuses barrières, qui étaient autant de reflets des représentations linguistiques que nous avions héritées de notre communauté réunionnaise. Si nous utilisons notre langue, le créole, tout à fait naturellement au cours de nos rééducations, nous laissons également maintenant notre « nature » parler : nous ne nous interdisons pas de parler « mélangé », « maillé », nous effectuons de constants aller-retours entre français et créole, considérant qu'en dehors d'un travail qui se doit d'être spécifique à une langue donnée, la priorité est l'échange, la communication, non entravée par une obligation de maintenir tel ou tel code, ce qui la rendrait artificielle tant la parole réunionnaise est naturellement métissée. Nous tâchons de susciter chez nos patients la même liberté d'expression dont nous faisons preuve : peu importe la langue, c'est le langage qui compte, c'est la communication.

Laisser sa nature parler, c'est donc, aussi, accepter le fait de ne pas pouvoir parler le créole aussi bien qu'un locuteur d'origine réunionnaise ; nous ne sommes par ailleurs pas convaincue qu'il soit indispensable de parler couramment créole pour que la prise en charge soit plus pertinente. Par contre un socle de compétences minimales s'avère nécessaire : une bonne compréhension de la langue créole, des connaissances suffisantes pour pouvoir l'analyser et, surtout, pour pouvoir *en parler*. Il est également indispensable que le thérapeute s'interroge sur le regard qu'il porte sur le créole, et sur ce qu'il va, alors, inconsciemment projeter dans la relation thérapeutique : si tous les professionnels du langage posent dès à présent un regard non dévalorisant sur la langue créole, en parlent librement et de façon éclairée, et légitiment la parole de l'enfant ou de l'adulte créolophone quelle que soit la langue utilisée, nous estimons qu'un grand pas est déjà fait dans l'adaptation de la pratique au milieu réunionnais. Cette posture rappelle celle que Prudent recommande dans le cadre de la pédagogie de la variation (Prudent, 2005a).

Il nous semble nécessaire de rappeler ici une chose importante : si le contexte sociolinguistique réunionnais amène à réfléchir, en tant que professionnel, sur la place et l'importance de la langue créole, il ne faut pas pour autant verser dans une idéologie pro-créole. Le français est la langue tout aussi légitime des Réunionnais, présente depuis le début du peuplement de l'île, ayant participé et participant encore à la construction identitaire. Il ne s'agit pas de savoir si on se sent « plus français » ou « plus créole », il s'agit d'apprendre à devenir bilingue, d'accepter d'être les deux en toutes circonstances. Ces considérations laissent entrevoir toute une réflexion que l'on pourrait mener, dans une optique plus professionnelle, sur la gestion et l'articulation des différentes langues de l'enfant au cours de la rééducation. Ceci pourrait alors conduire à l'élaboration d'une *« orthophonie de la variation »*.

2.3. L'orthophonie en milieu créole : en guise de conclusion

Exercer en contexte plurilingue présente un certain nombre de particularités qui peuvent complexifier la tâche du thérapeute. Il s'agit de pouvoir se défaire de ses représentations, ou en tout cas de pouvoir les dépasser lorsque cela est nécessaire. Il s'agit de tenir compte du bagage théorique, intellectuel, culturel que nous possédons, de pouvoir le remettre en question et l'enrichir de tout ce que l'autre apporte de novateur et de différent. Il s'agit, encore plus fortement qu'en contexte monolingue, de savoir faire preuve d'adaptation, de confronter ses certitudes à l'épreuve du doute. La particularité du contexte socio-historique et socio-linguistique du milieu créolophone n'est pas sans conséquence pour la relation thérapeutique, comme nous l'avons montré à la lecture de Confiant (2007). Le professionnel doit alors chercher, à partir de ses connaissances de la situation, à modifier sa pratique et à l'adapter ; ce qui passe par un questionnement sur les pratiques linguistiques, à adopter et à légitimer, et également par un questionnement sur l'interculturalité.

Cette section sur l'orthophonie à La Réunion, et l'analyse de certains discours professionnels, nous ont permis d'illustrer la difficulté d'être « poseur de normes » dans un milieu linguistique où la norme est mouvante. Nous avons volontairement laissé de côté tout un pan de questionnements et de remarques, que nous avons pu entendre et

élaborer à la suite de discussions dans notre cercle professionnel (nous avons abordé ces points plus longuement dans notre précédente recherche ; Noël, 2012) : si le professionnel du langage adapte sa pratique au point d'être en mesure de ne plus « surdiagnostiquer », qui va s'occuper des enfants qui ne présentent « qu'un » retard d'acquisition en français ? Si nous choisissons de ne plus être les détenteurs de la norme française, si nous ouvrons nos cabinets à la variation linguistique, qui se chargera d'aider les jeunes enfants réunionnais à avoir plus que le « smic langagier » en français ?

Nous ne développerons pas ici (mais certainement dans un autre écrit) ces considérations, mais nous les citons car elles démontrent à quel point le délaissement d'une vision normative et l'adoption d'une vision plus sociolinguistique engendre un bouleversement de l'identité professionnelle. Si les orthophonistes sont enclins à changer leurs pratiques, il faudra alors également considérer les répercussions possibles de la mise en œuvre d'une « autre orthophonie », et y apporter des réponses concrètes.

Conclusion de la deuxième partie

Nous avons, au fil de cette deuxième partie, analysé le terrain réunionnais sous différents angles :

- Nous nous sommes tout d'abord penchée sur des considérations socio-historiques, socio-culturelles, et sociolinguistiques, décrivant les différents cadres théoriques proposés pour parler de la situation linguistique réunionnaise ;
- Nous nous sommes focalisée sur la question linguistique, présentant les différentes langues en présence, et discutant de l'approche théorique la plus adaptée pour rendre compte des pratiques linguistiques des Réunionnais, dont nous avons par la suite proposé quelques exemples ;
- Ceci nous a amenée à nous questionner longuement sur la question des pratiques langagières des jeunes enfants réunionnais, et sur l'acquisition en contexte réunionnais : que peut-on en dire, comment l'envisager ? Quels concepts théoriques sont remis en question par l'approche qui est la nôtre, celle du macrosystème de communication ?
- Enfin, nous avons développé notre réflexion sur l'orthophonie en milieu plurilingue, en contextualisant à la situation réunionnaise et en prenant comme angle d'approche la vision et le discours des professionnels eux-mêmes, cherchant à comprendre leurs motivations, leurs questionnements et l'impact sur leurs pratiques. Nous avons souhaité dresser un état des lieux de l'identité professionnelle des orthophonistes exerçant à La Réunion, puisque la compréhension de cette identité nous permet de mieux cerner, en tant que concepteur, leurs attentes dans le domaine de l'évaluation.

  Cette analyse de l'identité professionnelle nous a également permis de pouvoir nous situer face à notre groupe de référence : nous avons eu l'occasion, au fil de ce travail, de nous interroger sur le sens que nous donnions à notre profession. Notre identité professionnelle est-elle en accord avec ce que nous avions imaginé, et est-elle en accord avec notre identité primaire, notre identité réunionnaise ? Notre posture de chercheur modifie notre posture professionnelle et entraîne une transformation de nos repères et de nos normes professionnelles.

Nous pouvons d'ores et déjà répondre, à ce stade de nos analyses, à une de nos hypothèses : l'adoption comme modèle théorique du macrosystème de communication nous permet bel et bien de pouvoir accéder à une meilleure compréhension de la situation linguistique réunionnaise. Certes ce concept entraîne une déconstruction de certaines bases théoriques qui sont le socle de notre identité d'orthophoniste, mais en poussant plus loin notre réflexion, nous pouvons réajuster certaines connaissances.

Notre double posture de professionnelle et de chercheure n'est pas toujours chose aisée, d'autant plus qu'elle nous force à devoir combiner deux volets qui sont encore aujourd'hui parfois présentés comme antagonistes : le volet psycholinguistique, qui envisage la langue comme un système, qui se base sur des repères normatifs ; et le volet sociolinguistique, qui met la variation, l'hétérogène, au cœur de sa réflexion, qui envisage la langue comme construction sociale et ensemble de pratiques mouvantes et complexes. Bien évidemment, être un bon chercheur nécessite la prise en compte de ces deux versants. Mais comment devons-nous nous y prendre ? Pour naviguer entre ces deux eaux, il nous était nécessaire d'adopter une démarche plus souple, plus globalisante ; c'est en nous inspirant de la sociolinguistique nouvelle, pensée par Calvet, de Robillard et Blanchet (Blanchet et de Robillard, 2003) que nous avons pu construire une démarche cohérente, dont le schéma de cette deuxième partie en est l'exemple. Procédant de l'analogique vers le digital, nous avons tissé le fil de notre réflexion et esquissé le portrait de notre terrain d'étude.

Nous venons de présenter les concepts clés qui fondent notre cadre théorique ; nous venons d'amorcer notre travail de *référentialisation*. Nous avons soulevé de nombreuses questions, qui ne trouvent pas encore à ce jour de réponses. Une réponse nous apparaît en tout cas claire : il nous faut désormais des outils appropriés, qui ne feront pas disparaître le problème, en feront probablement naître d'autres, mais permettront de le cerner avec plus de précision. Dans la troisième partie de ce travail, nous présentons la démarche de la conceptualisation / conception d'un outil d'évaluation. Nous poursuivrons notre travail de référentialisation dans la quatrième partie, en tentant de définir les critères et les normes de référence que nous adoptons.

Troisième partie. L'évaluation : de la conceptualisation à la conception

Dans cette troisième partie, nous explicitons la démarche qui mène de la conceptualisation à la conception d'un outil d'évaluation. Souhaitant, du fait du projet de notre recherche de doctorat (créer un outil d'évaluation orthophonique), conserver une certaine dimension professionnelle, nous choisissons d'aborder la question de l'évaluation sous deux angles :

- un premier, plus épistémologique ;
- un deuxième, plus technique.

Après avoir explicité et esquissé une définition du concept d'évaluation, nous tentons de répondre aux questions suivantes : pourquoi évalue-t-on ? Quels sont les enjeux de l'évaluation, quel sens donner à cette opération, à la fois acte technique et acte social ? Nous nous pencherons ensuite sur le rôle de l'évaluateur. Que signifie être évaluateur ? Quelle posture adopte-t-on, quelles sont les questions préalables qu'il est nécessaire de se poser ? Nous achèverons notre réflexion épistémologique par la question de la construction du dispositif de l'évaluation : quelles sont les différentes étapes qui doivent mener le concepteur-évaluateur à l'élaboration du dispositif et des outils ?

Avant de clore ce premier chapitre, nous nous arrêterons sur le concept d'*évaluation diagnostique*. Si pour Hadji (1997), l'aspect diagnostique est transversal à tout type d'évaluation, l'évaluation diagnostique prend un sens plus spécifique dans une acception médicale. Comment la définir, sur un plan épistémologique ?

Dans le deuxième chapitre, nous développerons des considérations plus techniques, en abordant les principes fondamentaux qui garantissent la pertinence de l'évaluation, puis la notion de *principes métriques* (propriétés constitutives d'un test). Ceci nous amènera à aborder la question de la statistique, qui tient une large part dans la constitution d'un test d'évaluation. Souhaitant que le produit de notre thèse soit utilisable par le plus grand nombre de professionnels, il nous apparaît important de présenter ces principes techniques que nous avons pris en compte lors de notre phase de conceptualisation. Ce sont justement ces principes très techniques, sur lesquels les professionnels peuvent se montrer pointilleux, qui complexifient la prise en compte de la

variation linguistique dans l'évaluation orthophonique. Notre propos aura alors pour but d'illustrer notre questionnement de départ, à savoir : comment mettre en œuvre une démarche évaluative, en tenant à la fois compte des réalités sociolinguistiques, de la mouvance des productions des locuteurs, de la dimension épistémologique et de la dimension scientifique, technique, intrinsèque à l'évaluation diagnostique ?

Nous évoquerons alors les principaux problèmes que posent actuellement certains outils d'évaluation ; notre challenge sera, au moment de notre démarche de conceptualisation, de les éviter.

Enfin, nous livrons dans notre section conclusive un essai synthétique et élaborons la *feuille de route* de notre démarche de conceptualisation.

Chapitre 1. Épistémologie de l'évaluation

1.1. Essai définitoire de l'évaluation

Il est impossible de vouloir poser une définition de l'évaluation qui serait universelle, comme le souligne Adelin (2008). En, effet, une évaluation se définit avant tout en fonction de ses propres paramètres : il y aurait alors autant de définitions que de modèles d'évaluation. On peut néanmoins différencier des types d'évaluation en fonction de leurs objectifs (Hadji, 1997 ; Marin-Curtoud *et al.*, 2010) :

- *L'évaluation sommative*, toujours terminale, qui vise à faire un bilan des connaissances, des acquis (elle se situe après l'action) ;
- *L'évaluation certificative*, qui mène à l'obtention d'un diplôme ;
- *L'évaluation formative*, qui permet de situer l'apprenant dans un parcours d'apprentissage (elle se situe au cœur de l'action de formation et permet de la réguler) ;
- *L'évaluation diagnostique*, qui se rapproche de l'évaluation formative, mais qui a pour objectif spécifique de détecter les causes d'un déficit en but d'y remédier. Pour Hadji (1997), toute évaluation est diagnostique, ou pronostique, dans la mesure où elle identifie certaines caractéristiques de l'apprenant et fait un bilan de ses points forts et de ses points faibles.

Pour Bonniol et Vial (1997), il y a trois façons de concevoir l'évaluation :

- L'évaluation comme mesure, qui donne priorité au(x) produit(s) ;
- L'évaluation comme gestion, qui focalise sur les procédures ;
- Et l'évaluation qui se veut problématique du sens.

L'évaluation est en tout cas un acte qui permet de « se prononcer sur », en répondant à une question particulière (Hadji, 1993), qui peut être :

- **« Qu'est-ce que c'est ? »** : il s'agit de s'intéresser à ce qu'il y a dans l'ici et maintenant ;

- **« Qu'est-ce qu'il devrait y avoir ? »**, puis **« qu'est-ce qu'il faudrait faire ? »** : on est alors orienté vers la norme (ce que cela devrait être) et sur le plan d'action à établir pour l'atteindre ;
- **« Qu'est-ce que ça vaut ? »** : on est tourné vers l'autre, et l'on cherche à prendre la mesure, sans pour autant dire ce qu'il devrait être.

L'évaluation devient donc une opération de lecture orientée de la réalité (Hadji, 1997) : il s'agit d'un acte de confrontation entre une situation réelle et des attentes concernant cette situation. Il s'agit d'observer, guidé par une grille exprimant un système d'attentes (le *référent*), une performance dans une situation réelle, donc sensible au contexte.

L'évaluation est une activité vieille comme le monde, banale et inhérente au processus d'apprentissage. Pour Contandriopoulos *et al.* (1993), l'évaluation est devenue un concept à la mode : on ne compte plus le nombre d'ouvrages traitant de cette question et les formations à l'acte d'évaluation. Mais que cherche-t-on à mesurer ? Que fait-on de l'évaluation ? L'évaluation doit se concevoir comme un acte qui consiste à « extraire ce qui dans une donnée ainsi examinée lui donne valeur » (Brioul, 2006 : 53). L'évaluation doit alors aboutir à une mise en évidence de *valeurs*, de caractéristiques positives. Cette notion de « valeur », forte, est un des enjeux majeurs de l'évaluation, mais elle est bien souvent minimisée, occultée, réduite à la notion de « jugement de valeur ». Pourtant c'est autour de cette notion, centrale et incontournable, que s'est construit le terme « évaluation », comme le rappelle Lecointe (1997).

L'agitation autour de l'évaluation tient au fait que les enseignants et les formateurs se posent des questions qui mettent en jeu des valeurs : valeurs qu'ils attribuent, valeurs qu'ils se donnent pour évaluer, valeurs en jeu dans les échecs, valeurs attribuées quand ils sont évalués... On ne peut traiter de l'évaluation sans traiter explicitement de la valeur et de sa formation.

L'évaluation se décompose en plusieurs opérations (Lecointe, 1997) : l'évaluation est *mesure*, *sens*, *évolution,* et *valeur*. Intéressons-nous de plus près à chacune de ces opérations.

- **La mesure :** elle est souvent la seule opération mise en avant dans l'action d'évaluer. La mesure est le fait de déterminer la valeur de certaines grandeurs par

comparaison avec une grandeur constante de même espèce. Il y a également mesure d'écart (par exemple, écart à une norme) ; il faut alors constituer un étalon spécifique, appelé classiquement le référent de l'évaluation. Il s'agit d'un « ensemble de normes, de caractéristiques, de qualités décrivant un modèle idéal de ce qui est visé » *(op. cit.* : 23). On parle alors d'évaluation normative (Contandriopoulos *et al.*, 1993). Pour Hadji cependant, si l'on adopte cette définition, toute évaluation socialement organisée, annoncée et exécutée comme telle, serait normative, puisque toute évaluation impose des normes, se réfère à un fonctionnement : « accepter d'être évalué, au baccalauréat, en mathématiques, c'est accepter l'idée qu'un bon développement passe par l'apprentissage des mathématiques » (Hadji, 1997 : 15). Ceci n'est pas forcément une mauvaise chose : la norme n'est pas en soi asservissante, tout dépend de l'usage qu'on en fait.

Lecointe (1997) s'interroge sur la manière dont est constitué le référent de l'évaluation : qui définit, et comment définit-on cet idéal ? Comment est-il élaboré ? Est-il emprunté aux modèles « standard », y a-t-il construction progressive ? Est-il négocié, révisé ? Contandriopoulos *et al.* (1993) expliquent quant à eux que les critères et les normes proviennent soit des résultats de la recherche, soit sont fondés sur le jugement d'une seule personne. Pour Ardoino et Berger (1989), l'évaluation construit ses références à partir de systèmes de références existants ; on ne fait pas des références à partir de rien. Il y a donc *référencement* (appui sur les référents existants) puis *référentialisation* (création du système de référence de l'évaluation).

Lorsqu'il n'y a pas d'étalon, on peut néanmoins être toujours dans une démarche de mesure : on peut par exemple élaborer un système de critères, permettant l'appréciation et l'estimation de la capacité en fonction de ces derniers. On obtient alors des repères construits dans la démarche de mesure. Lecointe (1997) tient à préciser que la mesure n'est pas seulement une opération d'adossement à la valeur : elle participe à l'établissement et à l'évolution de la valeur de référence.

– **Le sens :** si l'évaluation est une mesure, elle ne prend son intérêt que par l'explication, par le sens qu'on lui donne. La mesure fournit des données brutes, qui doivent être transformées en informations. Une évaluation qui ne reposerait que sur une mesure serait trop mécaniste : elle permettrait de comprendre, mais

sans sens (Bonniol et Vial, 1997). L'évaluation doit alors fournir des « repères pour penser » (Brioul, 2006 : 56). La signification repose aussi sur la recherche des causes, qui sont souvent multiples. Enfin, le sens est produit par les acteurs : ce sont eux qui vont prendre en compte et interpréter les informations.

Pour conduire au sens, l'évaluation a besoin d'être multiple et diverse (plusieurs sources d'informations, plusieurs types d'évaluation – évaluation externe, interne, auto-évaluation, co-évaluation, hétéro-évaluation...–). Mais si l'évaluation doit conduire au sens, elle doit aussi avoir un sens, une direction. Il doit donc y avoir un projet de l'évaluation, qui peut se résumer de la sorte :

ce que je connais de l'action → ce que je veux en savoir → ce que je mets en œuvre pour le savoir.

- **L'évolution :** l'évaluation a pour but de faire évoluer l'action, de l'améliorer. Elle ne doit pas avoir seulement pour but de contrôler le rapport à la conformité (Brioul, 2006), elle doit aider à la prise de décision. Une évaluation peut alors ouvrir la voie à de nouvelles questions, sans qu'il soit possible de mettre en évidence, d'emblée, des réponses adéquates (Contandriopoulos *et al.*, 1993). L'évaluation n'est pas une fin en soi : elle devrait finalement être vue comme une activité dynamique dans le temps, recourant à des méthodes diverses et à la mise en œuvre de compétences variées. L'évaluation est alors finalisée par ce vers quoi il faut aller ; elle permet l'anticipation d'un cap, ou au contraire la rectification de celui-ci. On rejoint ici la notion de l'évaluation-gestion, définie par Bonniol et Vial (1997) : l'évaluation permet de mieux diriger et contrôler, elle est une aide à la décision.
- **La valeur :** elle va donner « son sens au sens » (Lecointe, 1997 : 29) ; l'évaluation fait advenir la valeur. C'est à partir de l'attribution de signification que s'opère l'attribution de valeur.

Les différentes opérations de l'évaluation ne sont donc pas dans un rapport d'exclusion mais bien dans un rapport complémentaire, indissociables les unes des autres. La mesure n'est ainsi :

> « intéressante que par le sens qu'elle permet, le sens que par la direction qu'il inaugure ou dégage, la direction, l'évolution ne valent que par la valeur qu'elles visent ou qu'elles instituent » (Lecointe, 1997 : 29).
> « La mesure doit « s'inscrire dans une syntaxe et celle-ci dans un sens » » (*op. cit.* : 38).

1.2. Pourquoi évalue-t-on ?

Pour Hadji (1993), l'évaluation est le propre de l'être qui cherche à juger ce qu'il fait et a une certaine idée de ce qui doit être fait, mais qui est en même temps incapable de connaître exhaustivement la réalité et de prédire l'évolution. On « juge parce qu'on ne se contente pas de l'être-là, et que l'on a, à la fois, l'idée d'une perfection possible, et le sentiment qu'il est nécessaire de s'en approcher » (*op. cit.* : 180). L'évaluation permet donc de prendre du recul, de faire le point, de comprendre, et d'envisager l'évolution.

Par l'évaluation, ce n'est pas seulement l'évalué qui est jugé, mais également ce qui a été mis en œuvre pour lui avant l'évaluation : quelle a été l'efficacité de l'action menée ? L'évaluation sert autant à comprendre l'évalué que l'évaluateur : elle permet à ce dernier de savoir où il est allé, où il en est et où il veut maintenant aller. L'évaluation est alors « gestion » (Bonniol et Vial, 1997), elle cherche à développer une pédagogie de la maîtrise (maîtrise des objectifs, compréhension d'un processus). L'évaluation prend alors le sens d'un moyen de régulation de l'action.

1.3. Les enjeux de l'évaluation

L'évaluation est, selon Lecointe (1997), toujours un *enjeu social* : elle met en jeu des valeurs morales et des démarches éthiques. Les notes aboutissent à des classements, donnent un statut social, contribuent à l'obtention d'un emploi et d'un salaire. La note fonctionne sur le même principe que la réputation : l'attribution d'une note est elle-même en lien avec les représentations sociales, comme l'ont montré plusieurs études : on ne note pas de la même manière quand on a connaissance du statut socio-économique, des notes antérieures, de la qualification de la classe... Pour Perrenoud (in Lecointe, 1997),

les notes et les résultats n'ont de signification que dans le cadre du système. Quand on ne fixe pas soi-même des procédures explicites d'évaluation et une finalité explicite, ce sont les procédures sociales implicites qui vont prendre le relais. Et même quand on le sait, on ne peut empêcher ces procédures latentes de réapparaître. Dans le jeu social de l'évaluation, on aboutit alors à une attribution de valeur sociale ou culturelle, ce dont on se défend souvent.

Mais en quoi consistent, clairement, ces valeurs ? Il s'agit, pour Lecointe, des valeurs *sociale* et *morale*. Des données et des normes réunissent les individus (liens familiaux, besoin de défense et de sécurité...). Parmi ces données et normes, on retrouve presque toujours un besoin social, un système de places (hiérarchie), une autorité, des règles juridiques et une culture (lois et valeurs). La socialisation organise, distribue le lien social, la position et fabrique alors de la valeur sociale. Elle va créer des idéaux et des modèles de référence. En produisant le social, elle produit dans le même temps des critères pour l'évaluer. Tout cela devient un ensemble de valeurs, de références et de critères de jugement des conduites qui les visent et les produisent. Les modes de socialisation divers font que les systèmes de référence vont être multiples, voire contradictoires ; le *jugement moral* intervient alors. Il va permettre de trier les valeurs, de les constituer en systèmes cohérents. Il va permettre une prise de position sur les valeurs et va les légitimer.

La valeur repose sur un principe noyau : celui de *« ce qui doit se faire »*. Les valeurs que ce principe génère sont un construit social et intellectuel. La contradiction et le conflit sont une autre constante de la détermination de la valeur ; les modes de socialisation divers font que les systèmes de référence vont être multiples, voire contradictoires ; le jugement moral et éthique intervient alors. Il va permettre de trier les valeurs, de les constituer en systèmes cohérents. Il va permettre une prise de position sur les valeurs et va les légitimer. Tout choix de valeur est un choix personnel, une préférence émise suite à un raisonnement logique, à une évaluation. « La valeur est produite par le choix résultant de l'évaluation : la valeur... est une décision de valeur » (Lecointe, 1997 : 91). Il faut donc adhésion personnelle à la valeur ; mais il faut aussi « référenciation » aux valeurs d'autrui car si les critères ne sont que personnels, la valeur n'a pas de valeur en dehors de celle que nous lui donnons. Si la valeur a de l'importance,

c'est donc bien parce que nous l'investissons et parce que l'imaginaire social la confirme comme valeur.

1.4. Les actes de l'évaluation

L'évaluation est une opération sociale, comme nous venons de le voir, et une opération technique. Ces deux aspects sont imbriqués, et fondent deux façons de considérer le même acte. Ils donnent lieu, bien souvent, à deux actes différents d'évaluation :

- L'acte technique, la *mesure*, qui est l'acte visible, propre et rationnel. C'est avant tout cet acte qui fait l'objet de descriptions et de recommandations, comme en témoignent à titre d'exemple la faction des manuels des outils d'évaluation orthophonique, où sont décrits avec précision la démarche technique à adopter ;
- L'acte social, mettant en jeu l'attribution de la valeur, ayant recours à des considérations culturelles, philosophiques, voire éthiques. Par « éthique », Lecointe (1997) entend le regard critique porté sur les règles, sur les fondements et les systèmes de valeurs, lorsque la morale ne suffit plus ou amène un conflit de valeurs. Il s'agit alors d'un retour aux fondements, aux règles et aux valeurs. Cet acte est complexe, ambivalent, souvent peu explicite et inconscient.

Pour Lecointe (1997), l'acte technique masque bien souvent l'acte éthique ; on cherche à améliorer le premier, on tient peu compte du second, qui est pourtant, pour lui, l'opérateur de l'évaluation. L'évaluation perd alors de vue la recherche de sens et de valeur, et se réfugie derrière la technicité, au risque de perdre de vue son enjeu fondamental. Si l'on cherche tant à perfectionner la technique, la mesure, c'est que l'on nourrit l'espoir d'une évaluation objective et indiscutable ; mais l'évaluation peut-elle réellement être objective ? Pour Bonniol et Vial (1997), les recherches dans le domaine de la docimologie (la recherche de la note vraie, juste) ont longtemps nourri l'idée d'une objectivité de la note et de la mesure. Pour ce faire, le contexte et les aptitudes externes à ce qui est évalué sont écartés. On tend alors vers l'objectivité quantitative (Hadji, 1997), qui est utopique : l'évaluation s'effectue toujours dans un contexte particulier, et s'inscrit

dans un processus de communication/négociation. Le jugement de l'évaluateur reste toujours empreint de facteurs sociaux (son histoire, ses représentations, sa perception du contexte), et l'évalué est lui aussi soumis à des facteurs sociaux du même type. L'objectivité est donc impossible ; toutefois, on peut chercher à mieux cerner l'objet de l'évaluation et à neutraliser en partie les biais sociaux. Mais pour Hadji (1997), il est peut-être plus utile de rechercher la justesse et la pertinence, plutôt que l'objectivité.

1.5. La détermination de la valeur

L'évaluation ne mène pas toujours à la production de valeur : elle peut au contraire pointer la non-valeur, s'inscrire dans une démarche dévaluative... et faire de l'évaluation une *dévaluation*. Pourrait-on faire autrement ? Par exemple, pourrait-on, pour éviter ce problème, neutraliser l'enjeu des valeurs ? On pourrait dans ce sens rationaliser la prise de décision, en faisant entrer la signification et le sens dans le processus de prise de décision. L'évaluateur ne se prononcerait pas sur la valeur mais sur le rapport à la valeur. Pour Lecointe (1997), l'enjeu des valeurs obéit à d'autres règles ; la rationalisation ne suffirait pas à le contrôler. La position de médiateur de l'évaluateur ne peut pas être neutre, malgré toute la technicité de l'acte et la connaissance de l'existence de cet enjeu de valeurs : on attribue toujours de la valeur à ce que l'on voit (je juge que c'est pertinent / non pertinent).

Si on ne peut pas neutraliser l'enjeu des valeurs, si le « déni de valeurs » n'est pas envisageable, la solution résiderait peut-être dans l'inversion des priorités. C'est l'idée que développe Lecointe. Au lieu d'être considérée comme un biais, l'attribution de valeurs doit être explicitée, légitimée, acceptée et doit servir de base. L'évaluateur-médiateur va donc dire son système de valeurs, l'étalon dont il se sert, la valeur qu'il attribue ou refuse. Il s'agit alors de mener une opération intellectuelle, sociale, de détermination de la valeur. L'éthique commande alors à la technique. Lecointe pointe néanmoins les risques de ce renversement de priorités : une telle démarche pourrait devenir normative. L'éthique adoptée deviendrait une norme à laquelle il faudrait se soumettre. Il faut alors veiller à garder de la distance par rapport à la valeur produite, à faire en sorte que l'attribution de valeur ne devienne pas imposition.

1.6. La posture de l'évaluateur

L'évaluateur doit alors, tout d'abord, accepter l'idée de la participation, involontaire et impossible à contrer, d'un ensemble de valeurs. Valeur qu'il donne à son évaluation, à sa posture d'évaluateur qui le dote d'un certain pouvoir (Contandriopoulos *et al.*, 1993 ; Adelin, 2008), mais également valeur qu'il donne à l'autre, valeurs sociales et morales qui sont les siennes, valeur donnée à la recherche du sens dans son acte d'évaluation. L'évaluateur doit alors se poser un ensemble de questions (Lecointe, 1997 : 179) :

- Qu'est-ce que je souhaite apprendre de l'évaluation ? Quels sont les renseignements bien précis que je souhaite obtenir ?
- Dans quel parcours, dans quel ensemble, s'inscrit mon évaluation ? Comment s'articule-t-elle avec l'ensemble des autres démarches ? Mon évaluation est-elle, au contraire, un acte isolé ? En ce cas, quel sens prend-elle ?
- Quels sont les champs de mon évaluation ? Est-ce que je m'appuie sur un écart à la norme, sur la notion de progression, sur l'évaluation des effets ou des bénéfices... ?

Pour Adelin (2008), l'évaluateur doit s'interroger sur sa posture (Hadji, 1993) : se place-t-il en expert, en juge, en philosophe ?

- **L'expert**, désireux d'estimer de façon objective, se base sur la mesure, la note vraie. Il s'intéresse aux résultats des élèves ou des formés, en utilisant des tests. Il cherche à peser la valeur de l'objet d'évaluation ;
- **Le juge** se base non pas sur la mesure, mais sur l'évaluation appréciative. Il détermine la valeur de manière qualitative. Il cherche à apprécier l'écart qui existe entre la performance et un idéal ;
- **Le philosophe** cherche à comprendre les procédures mises en place par l'enfant pour l'aider à atteindre les objectifs fixés. Il est attentif aux signes (faits particuliers, attitudes, incidents), susceptibles de révéler des tensions, ou des progrès.

Quelle que soit la posture adoptée, l'évaluateur doit éviter un certain nombre de pièges (Hadji, 1993) :

- ***Le piège de l'objectivisme***, qui met l'accent sur le produit et fait oublier que l'évaluation est une lecture orientée ;
- ***Le piège de l'autoritarisme***, qui conduit à abuser de son pouvoir et à imposer ses valeurs propres ;
- ***Le piège du technicisme***, qui laisse penser que les difficultés de l'évaluation seront résolues par la mise en œuvre de solutions techniques ;
- ***Le piège de l'ivresse interprétative***, qui amène à penser que l'on sait tout sur tout et que l'on peut tout savoir...

L'évaluateur devrait également s'interroger sur le pouvoir que lui confère son statut. Ne pouvant ignorer les effets sociaux de son jugement évaluatif, qui peut aboutir à la hiérarchisation d'individus, il doit garder à l'esprit l'impact de son évaluation sur l'évalué (Lecointe, 1997 ; Adelin, 2008). Impact sur sa place dans la société, mais également impact sur sa construction identitaire et sur l'estime de soi. Adelin donne pour exemple l'évaluation scolaire, qui amène souvent l'évalué à se définir par rapport à la note donnée, qui fait de lui un « bon » ou un « mauvais » élève. L'impression de l'évaluateur d'être détenteur de la norme, du juste, peut exacerber le sentiment de pouvoir. Sentiment de pouvoir qui n'est pas sans s'accompagner, souvent, d'un sentiment de culpabilité.

Au-delà de toutes ces considérations, l'évaluateur doit s'interroger sur le but profond qu'il poursuit : quelle est son intention dans l'évaluation ? Hadji (1993) distingue différents types de discours qui caractérisent l'intention de l'évaluateur :

- **Parler vrai** : « je vais te dire qui tu es afin que tu puisses devenir comme moi » ;
- **Maîtriser** : « c'est moi qui commande et qui possède le pouvoir » ;
- **Aider :** « ne t'inquiète pas, je suis là pour t'aider » ;
- **Comprendre :** « je vais m'efforcer de comprendre ce qui nous lie et nous délie ».

Il est important que l'évaluateur prenne conscience de son intention profonde et puisse s'interroger sur l'adéquation de son intention à la réalité de l'acte évaluatif, au paramètre « humain » de l'évaluation. Car au-delà d'un trouble, d'un déficit, d'une compétence, c'est bien à un individu que l'on a affaire, et qui ne saurait être réduit à la caractéristique précise que l'on souhaite évaluer. Ce fait fondamental réaffirmé,

l'évaluateur pourrait alors plus facilement échapper aux travers de la technicité de l'acte de l'évaluation, au détriment de l'éthique.

Il reste difficile de se positionner de façon catégorique sur la posture que nous pensons adopter. Le choix de la posture ne devrait d'ailleurs se faire qu'au terme

> « d'un travail de référenciation […], qui amène l'évaluateur à s'interroger sur ses propres modes de références et à opérer une prise de distance, un détachement par rapport à la conception qu'il a de l'évaluation » (Adelin, 2008 : 94).

En effet, du choix d'un modèle d'évaluation découlera le découpage de l'objet, mais également le choix des acteurs, des moments, des outils et de la posture : il s'agit alors de construire un dispositif, permis par la construction préalable d'un *référentiel*, en fonction de ce que l'on souhaite voir (Hadji, 1993). Mais qu'entend-on par les termes de référenciation, de référentiel ? Nous avons souvent utilisé précédemment ces notions, ainsi que celle de référence et de référent, mais que recouvrent-elles véritablement ?

1.7. La démarche de référenciation et de référentialisation

La *référentialisation*, qui se rapporte à l'élaboration du système de référence, est une des étapes majeures que nous devons mener, qui fait l'objet de notre quatrième partie. Mais que faut-il entendre par ce terme ? En quoi consiste précisément la référentialisation, quels sont les concepts qui la sous-tendent ?

Pour Bourguignon *et al.*, le processus de référentialisation aboutit au référentiel, dispositif particulier servant à guider une action, qui

> « répertorie, décrit les diverses compétences à maîtriser dans différents contextes et/ou à différents niveaux. Les référentiels de compétences sont des descriptifs d'actes, de performances observables qui sous-entendent un certain type de connaissances » (Bourguignon *et al.*, 2005 : 462).

En parallèle à la référentialisation, doit être menée une *référenciation* (Bonniol et Vial, 1997) : par ce terme, on désigne la démarche du sujet qui emprunte des concepts

pour construire sa pensée et communiquer de la connaissance nouvelle. Selon Vial (1997), plusieurs processus sont à l'œuvre lors de la référenciation :

- Le processus de *modélisation* : il s'agit de rendre compte d'une situation par une analyse et une épure, mettant à jour les relations essentielles à retenir, qui constituent un *modèle* ;
- Le processus de *référenciation* à proprement parler, qui consiste à vouloir étayer un savoir antérieur pour construire sa pensée.

Tandis que la référentialisation concerne le système de références et est en lien direct avec l'action, la référenciation renvoie aux références plus théoriques, à la pensée qui se construit, et vise un auteur et non un agent-évaluateur (Vial, 1997). C'est grâce à la transparence et à la rigueur méthodologique de la démarche de référentialisation que l'évaluation prend tout son sens, et permet de donner du sens.

Le référentiel est le résultat de choix dans les notions, les tâches, et dans la façon de les conduire (Bonniol et Vial, 1997). Il se veut être référence au réel, et se donne à lire comme un guide à suivre (Vial, 1997). Il y a derrière ce terme l'idée de *norme*. La référentialisation va permettre l'élaboration du référentiel, qui lui-même va permettre la conceptualisation de l'outil d'évaluation, basé sur les normes de référence. D'autres notions gravitent autour de celles de référentialisation, de référenciation et de référentiel (Adelin, 2008) : le *référent* et le *référé.*

Le référent est « ce au nom de quoi il devient possible d'apprécier la réalité » (Hadji, 1993 : 24). Il s'agit de savoirs possibles, d'options prises, à partir des valeurs, images, figures et conceptions qui constituent quant à elles le « référAnt », autrement dit le système de valeurs de l'évaluateur (Bonniol et Vial, 1997). Le « référAnt » fournit les valeurs et éléments qui rendent possibles le choix, la comparaison, et qui permettent de donner du sens à ce qui est observé et évalué : le référAnt s'actualise alors dans le référent de la personne. Le référé est quant à lui ce qui est retenu de l'objet d'évaluation à travers la grille de lecture, et qui sera comparé au référent.

Nous voyons donc qu'il y a plusieurs étapes successives lors de la conceptualisation d'un outil, menant de la référenciation à la référentialisation, et aboutissant enfin au référent. Il doit donc y avoir dans le même temps construction d'un contexte, d'une connaissance, et construction d'un corps de référence relatif à un objet

(Figari, 1994). La construction détermine alors qu'il y a délimitation des référents. Pour Figari, la référentialisation a un triple statut :

- Un *statut opératoire*, car le référentiel va servir d'étalon ;
- Un *statut méthodologique*, puisque la référentialisation se traduit par la mise en œuvre d'un ensemble de procédures organisées, qui justifieront les critères avec lesquels sera menée l'évaluation ;
- Et enfin un *statut scientifique*, car la construction du référentiel pourra amener à élaborer des hypothèses explicatives quant aux résultats de l'évaluation.

À ce stade de notre travail, nous pouvons dire que nous nous sommes inscrite dans une démarche de référenciation : dans les parties précédentes, nous avons réalisé un état des lieux des connaissances liées au contexte réunionnais, à la thématique du bilinguisme, au champ de l'intervention orthophonique, cherchant par là-même à mieux comprendre notre terrain d'étude, et souhaitant enrichir et structurer notre pensée. Nous avons ainsi délimité notre terrain d'étude, et préparé notre terreau pour le processus de référentialisation. Il nous faut maintenant élaborer notre référentiel, ce qui nous permettra de déterminer par la suite des *critères* et des *indicateurs* (Adelin, 2008). Qu'entend-on par ces deux termes ?

Un critère renvoie « à l'aspect par lequel on choisit d'appréhender un objet » (Adelin, 2008 : 105). Il permet de juger, d'estimer. Figari (1994) définit que le critère présente deux caractéristiques : l'abstraction (par exemple l'ordre, la rapidité) et la discrimination entre objets possédant ou ne possédant pas le critère. L'indicateur est quant à lui beaucoup plus proche du réel : il est de l'ordre du sensoriel, de l'expérience, de l'observable. Il permet de savoir « selon quoi on considère que le critère est rempli […] [et] s'il est vraiment rempli » (Adelin, 2008 : 105). La notion d'indicateur de référence peut être confondue avec celle de critère ; en ce cas on parle de critère de réussite. Ce qu'il faut retenir, c'est qu'en choisissant des critères, le concepteur de l'évaluation construit quelque chose de bien précis, un « produit-norme » (Bonniol et Vial, 1997). La référentialisation aboutit alors à la construction de normes qui sont celles choisies par le concepteur dans le cadre de son évaluation.

Nous venons de voir brièvement en quoi consistent les produits de la phase de référentialisation : le référentiel, les critères et les indicateurs (ou critères de réussite). En

quoi ces deux dernières notions nous seront-elles utiles dans le cadre de l'élaboration de notre outil ? Quel sens donner au critère et à l'indicateur dans une acception orthophonique ? Nous proposons la définition suivante de ces deux concepts :

- Le terme « critère » renvoie aux objectifs généraux de chaque groupe d'épreuves, et aux objectifs spécifiques de chaque épreuve ;
- Le terme « indicateur » prend, dans notre travail, plusieurs sens :

  - d'une part, nous définirons, au cours de notre travail de référenciation, des *indicateurs de pathologie*, en nous basant pour cela sur les notions théoriques et développementales adoptées ;

  - d'autre part, nous définirons, pour chaque épreuve, des indicateurs, dans le sens de *critères de réussite*. Sur quoi nous appuierons-nous pour définir ces critères de réussite ? Le système de notation, autrement dit l'adoption de niveaux chiffrés, peut-il être considéré comme un indicateur ?

Référenciation et référentialisation permettent enfin d'aborder la phase de conception de l'outil, qui constitue le dispositif d'évaluation. Ici encore, certaines règles méthodologiques s'imposent. Quelles sont-elles exactement ?

1.8. La construction d'un dispositif

Pour Hadji (1993), quelle que soit sa conception de l'évaluation, on doit prendre un certain nombre de dispositions :

- Préciser les circonstances (quand, où, dans quels contextes) ;
- Définir comment traiter les données, puisqu'il ne s'agit pas de se contenter de les recueillir : il faut donc établir des *critères* pour donner une signification à des *indicateurs*, car sans cela, un acte d'évaluation ne peut avoir de sens (Adelin, 2008).

Tout ceci revient à élaborer une grille de références, qui découle d'un plan préalable. La construction du dispositif dépend du modèle d'évaluation privilégié, mais pas seulement : le projet d'évaluer va également mettre en jeu un « modèle de

fonctionnement de la réalité évaluée » (Hadji, 1993 : 151), autrement dit, l'idée que l'on se fait de l'objet à évaluer, et ce que l'on attend de lui. Hadji (*op. cit.* : 156) résume le plan de construction d'un dispositif de la sorte :

Construire un dispositif d'évaluation
1. S'interroger sur son projet d'évaluation ● Quelle est l'intention dominante du projet d'évaluation ? - mesurer, apprécier, interpréter ? - contrôler, réguler, comprendre ? ● Quelle conception dominante a-t-on de la réalité évaluée (À quoi ça sert ?) **2. Préciser son projet de formation** ● Finalités ? ● Transformations souhaitées ● Type d'attente essentielle à l'égard de l'évalué : compétences ? qualités personnelles ? attitudes ? **3. Prévoir les procédures** ● Déterminer l'information utile : à quoi va-t-on s'intéresser ? (l'objet) ● Dire comment sera saisie l'information (qui, quand, avec quels outils) ● Définir le cadre d'interprétation de cette information

Tableau 8. Plan pour la construction d'un dispositif d'évaluation (Hadji, 1993)

Il s'agit ensuite de déterminer les outils nécessaires à l'évaluation. Hadji (1993) précise qu'il n'y a pas d'outil spécifique à la démarche d'évaluation : tous les outils existants peuvent servir dans le cadre d'une démarche évaluative. La *panoplie des outils* dépendra cependant de la posture choisie par l'évaluateur :

- En tant qu'*expert*, l'évaluateur aura à sa disposition un manuel de mise en œuvre de la méthodologie expérimentale, ainsi qu'une batterie de tests ou d'épreuves normatives ;
- En tant que *juge*, il se basera sur des référentiels d'objectifs et des épreuves de positionnement (afin de cibler l'écart à la cible) ;
- En tant que *philosophe*, il n'aura que quelques outils d'analyse, mais surtout un lexique, puisqu'il s'agit pour lui d'interpréter et de traduire.

Si nous avons vu précédemment qu'il était difficile, à ce stade, de déterminer la posture que nous adoptons en tant qu'évaluateur, la manière dont nous souhaitons élaborer notre outil d'évaluation (ensemble d'épreuves, avec un manuel de passation et d'interprétation) nous oriente davantage vers la posture de l'*évaluateur-expert*. Mais peut-être serons-nous amenée, au moment de l'analyse des données, à changer de posture, adoptant parfois celle du *juge*, qui questionne sa propre compétence d'évaluateur, et celle du *philosophe*, qui cherche à comprendre, à interpréter avant de vouloir statuer sur les résultats.

Avant d'aborder l'aspect plus technique de l'évaluation, qui a son importance dans le projet qui est le nôtre, faisons un bref détour, qui se veut être une transition entre réflexion épistémologique et réflexion technique ; penchons-nous sur un type d'évaluation plus particulier, qui est l'évaluation diagnostique. Ce type d'évaluation nous concerne davantage étant donné notre projet et l'orientation professionnelle qu'il peut prendre.

1.9. L'évaluation diagnostique

Que pouvons-nous dire de ce type d'évaluation bien particulier qu'est l'évaluation diagnostique ? Quelle place est donnée à la valeur dans l'évaluation diagnostique, qui a donc pour objectif la pose d'un diagnostic, autrement dit la mise en évidence de « manques » plus que de « valeurs » ? Est-on alors dans le domaine de la dévaluation plus que de la valorisation ? Quelle posture l'évaluateur doit-il se construire dans ce champ bien défini de l'évaluation ?

De Sinéty (2001) définit que l'évaluation diagnostique, qui relève alors du médical, a pour but de mettre à jour des symptômes pour aboutir à un diagnostic. C'est donc bien dans la recherche du « manque » (le symptôme du trouble) que se situe l'approche. Tout est bien dosé dans le champ de l'évaluation médicale : en premier lieu, l'analyse de la demande, puis l'examen clinique, et les « observations de laboratoire » (cette notion n'est pas développée par de Sinéty ; il faut très certainement entendre par là la passation d'épreuves visant à recueillir des comportements de manière contrainte et artificielle).

La classification du trouble permet ensuite une mise en forme, une mise en mots, communicable puisque commune, les classifications ayant un code commun.

Pour Bourguignon *et al.* (2005 : 461), l'évaluation diagnostique n'est pas le propre du milieu médical. Elle est une des fonctions de l'évaluation, et « vise à faire un bilan sur l'appropriation des connaissances et des savoir-faire des apprenants avant ou au début d'une formation ».

À partir de ce bilan sera construite la progression des apprentissages, si l'on se situe dans le domaine pédagogique, ou du soin, si l'on se situe dans la sphère du médical / paramédical.

Ces deux définitions de l'évaluation diagnostique se complètent et livrent un tableau plus précis de ce qu'on peut entendre par le terme « *diagnostic* » : diagnostic médical, posé grâce à la mise en évidence de symptômes, mais également bilan des connaissances, autrement dit, mise en valeur, aussi, de la valeur... L'évaluation diagnostique n'est donc pas uniquement le compte-rendu des déficits et n'est pas à considérer comme une tâche de dévaluation.

Chapitre 2. La technicité de l'évaluation

Cette analyse épistémologique de l'évaluation nous a permis de mettre en évidence le rôle fondamental du sens, de la valeur, notions qui sont peu abordées dans les ouvrages spécialisés portant sur l'évaluation orthophonique. Nous avons pu réfléchir à la posture de l'évaluateur, qui doit alors se détacher de son rôle de technicien de l'évaluation pour s'interroger sur le sens profond qu'il accorde à sa position et à son acte évaluatif.

Si le regard épistémologique nous semble fondamental pour notre projet d'élaboration d'un outil d'évaluation, nous accordons également une grande importance à la rigueur scientifique et méthodologique, que nous tenterons de faire nôtre lors de notre phase de conceptualisation. Adopter une posture scientifique est souvent synonyme de recherche d'objectivité ; mais la quête d'objectivité n'est-elle pas illusoire ? Comme le souligne Adelin (2008 : 100), le fait que « l'évaluation ne soit pas objective ne signifie pas forcément pour les chercheurs qu'il ne soit pas nécessaire de la rendre moins arbitraire ». C'est également dans ce sens que va Hadji (1997), qui interroge, mais ne rejette pas pour autant, la recherche d'objectivité et le besoin de cadre normatif. Malgré le caractère très utopique de l'objectivité de l'évaluation, il n'est pas inutile de chercher à la rendre la plus objective possible. Pour Lecointe (1997), l'essentiel est de mettre la technique au service du sens, de mettre en avant la valeur afin que la technicité ne prenne pas le pas sur l'éthique, car l'évaluation reste avant tout une *pratique sociale en contexte*. Intéressons-nous alors maintenant au versant technique de l'évaluation.

2.1. Considérations générales à propos de l'évaluation

Le langage est multicomponentiel, multifonctionnel et multimodalitaire (Rondal, 2003). Il est le produit de l'interaction de différents sous-systèmes. Il est donc complexe à évaluer, et nécessite le respect de certains principes fondamentaux :

- On ne peut évaluer qu'**une seule chose à la fois** (nous détaillerons cela un peu plus loin) ;

- L'évaluation **ne peut être menée en un temps trop court :** elle nécessite un minimum d'une heure, auquel cas on ne peut décemment parler d'évaluation ;
- L'évaluation **ne peut être menée à l'aide d'outils trop réduits** : les tests doivent être suffisamment longs pour que les informations recueillies soient pertinentes et jugées révélatrices du niveau de l'enfant.

On distingue plusieurs fonctions langagières : par « fonction », on peut entendre les usages généraux du langage (fonction instrumentale, fonction descriptive), mais dans une acception psycholinguistique, il convient plutôt de comprendre par « fonction » les deux capacités majeures du langage que sont la *compréhension* (le versant réceptif) et l'*expression* (versant productif). Un test de langage doit donc avant toute chose délimiter son champ d'évaluation : la compréhension ou la production, le type de compréhension (contextuelle, lexicale ou morphosyntaxique) ou de production (imitation immédiate, différée, complètement d'énoncés, langage spontané).

Au-delà de la compréhension et de la production, on peut s'intéresser à la dimension *métalinguistique* : la métalinguistique est la connaissance explicite de la structure, du fonctionnement et de l'usage du langage (Rondal et Brédart, 1997). Rondal (2003) met néanmoins en garde contre l'évaluation de la métalinguistique : en effet,

> « le fait de disposer de connaissances métalinguistiques ne garantit nullement un fonctionnement langagier qui serait supérieur à la moyenne en termes de clarté articulatoire, de correction grammaticale, ou de richesse expressive » (Rondal, 2003 : 15).

Notre expérience clinique appuie effectivement ce constat : si les connaissances métalinguistiques font très souvent l'objet d'un travail spécifique dans le cadre d'une intervention orthophonique (notamment la métaphonologie, qui est habituellement considérée comme un pré-requis à l'apprentissage du langage écrit), force est de constater que des enfants devenus très performants dans ce domaine continuent à éprouver de grandes difficultés langagières.

Pour satisfaire au principe qui est qu'on ne doit évaluer qu'une chose à la fois, il convient de contrôler les variables et les possibles biais, qui dépendent de la composante à évaluer. Ainsi, si l'on cherche à évaluer la morphosyntaxe, la variable lexique doit être

contrôlée : il faut alors s'assurer que l'enfant connaît bien les mots qui constituent l'épreuve, auquel cas il demeure impossible de savoir si l'échec à l'épreuve est en lien avec la composante morphosyntaxique que l'on cherche à évaluer, ou en lien avec la méconnaissance du lexique utilisé. Les *variables parasites* doivent aussi être contrôlées : le manque de familiarité avec l'épreuve ou avec l'évaluateur, la fatigue, la démotivation ou le décrochage attentionnel, l'effet de familiarité qui s'instaure au fil d'items identiques...

Les items de chaque épreuve doivent être soigneusement pensés : ils doivent avoir un certain degré de difficulté pour être jugés pertinents. Trop facile ou trop difficile, et donc systématiquement réussi ou systématiquement échoué, l'item perd tout intérêt. Certains chercheurs choisissent de recourir à des analyses statistiques fines, afin de ne conserver que les items les plus pertinents, ou ceux qui se révèlent prédictifs du score global (Marin-Curtoud *et al.*, 2010).

Enfin, le support doit faire l'objet d'une attention toute particulière (nous avons déjà souligné ce fait précédemment) : il doit être suffisamment adapté au sujet, à sa culture et à ses capacités pour que n'interviennent pas d'autres capacités que celle que l'on cherche à évaluer (par exemple, capacités de raisonnement déductif).

2.2. Les principes métriques de l'évaluation

La méthodologie des tests est issue de la méthodologie psychométrique expérimentale (Marin-Curtoud *et al.*, 2010). Un test doit tout d'abord, pour être considéré comme tel, respecter deux propriétés constitutives : la *standardisation* et la *normalisation*. La standardisation concerne les conditions de passation et de cotation : elles doivent être les mêmes pour tous les sujets pour que le principe de standardisation soit respecté. Il faut alors que les conditions de passation (consignes, matériel fourni au sujet, temps accordé, aides à proposer...) soient clairement décrites pour que l'évaluateur ait le sentiment de proposer le test de manière similaire. Il faut également que les consignes de cotation (points accordés, réponses à prendre en compte) soient clairement explicites pour que l'évaluateur ait le sentiment d'avoir un regard le plus objectif possible. Prenons l'exemple d'une épreuve de répétition de mots, qui aurait pour but de tester la

composante phonologique du langage d'un enfant : l'évaluateur propose à l'enfant de répéter un certain nombre de mots (par exemple, *« aspirateur », « hippopotame »*). Pour que l'on puisse véritablement parler de test *standardisé*, il faut que la liste proposée soit la même pour tous les sujets, que les consignes à donner à l'enfant soient clairement établies, que le nombre d'essais proposés à l'enfant soit spécifié, et que les critères de cotation soient clairs (combien de points par mot répété, sous quelles conditions attribuer le nombre maximum de points, pour quelles erreurs y a-t-il retrait de points, accepte-t-on les deuxièmes essais spontanés de l'enfant...).

Quant à la normalisation, elle consiste à

> « calibrer une épreuve en l'appliquant à des échantillons de sujets tirés de la population cible de façon à disposer ensuite de normes d'âge, de sexe, ou d'autres classements (variables indépendantes) des individus, pour pouvoir comparer au point de vue considéré les performances individuelles à celles de groupes correspondants » (Rondal, 2003 : 40).

On situe donc le sujet par rapport aux membres de son groupe social grâce à un *étalonnage*, qui consiste en des valeurs de référence établies sur la base des performances moyennes de l'échantillon de la population de référence (Estienne et Piérart, 2006). Si nous reprenons l'exemple du test de répétition de mots, nous devons savoir quel est le nombre de mots moyen que produit correctement un enfant de la même classe d'âge que l'enfant à qui nous avons proposé l'épreuve. En fonction de cette moyenne, nous pourrons estimer si l'enfant a des compétences phonologiques normales pour son âge, voire meilleures, si celles-ci sont un peu faibles ou si elles relèvent de la *pathologie*. Ces deux princeps permettent de différencier une *épreuve* d'un *test* : une épreuve respecte le principe de standardisation (mais elle peut laisser une place plus ou moins large à l'observation et à l'adaptation clinique) mais n'est pas normalisée. Un test est à la fois standardisé et normalisé.

Les tests de langage se doivent de répondre à certains critères de qualité pour être jugés pertinents (Rondal, 2003). Il s'agit des trois caractéristiques suivantes, autrement nommées les qualités métriques :

- La ***validité*** : concerne « la relation entre ce que le test mesure en réalité et ce qu'il est censé mesurer » (Rondal, 2003 : 41). Le test nous permet-il de tirer des conclusions valides ? Les conclusions sont-elles en lien avec ce que le test est

censé mesurer ? On distingue plusieurs niveaux de validité :

- *la validité interne,* ou de contenu, qui doit être démontrée par la justification du choix des items en fonction de l'aptitude que l'on souhaite mesurer ;
- *la validité empirique*, qui consiste en la démonstration que le test élaboré permet d'obtenir des mesures similaires à celles d'un autre test portant sur la même aptitude (ceci suppose qu'il existe alors d'autres tests portant sur la même composante) ;
- *la validité prédictive*, qui consiste à montrer que le test permet de prédire de façon pertinente le fonctionnement du sujet dans une tâche similaire (il s'agit alors de démontrer que le test met en évidence les mêmes faits que l'on peut mesurer par la confrontation à des critères) ;
- *la validité théorique*, qui concerne le modèle théorique qui est à la base de la construction du test ;
- et *la validité d'apparence*, qui « a à voir avec l'impression de sérieux donnée aux sujets lors de la passation du test » (Rondal, 2003 : 42).

– La ***fiabilité,*** ou ***fidélité :*** il s'agit de la stabilité des données obtenues. Les résultats doivent ainsi être les mêmes si le test est proposé au même patient à un autre moment (en dehors de l'amélioration normale attendue du fait de l'effet d'apprentissage), ou proposé par un autre évaluateur.

– La ***sensibilité*** : elle concerne le pouvoir discriminatif et classificatoire du test. Le test nous permet-il réellement d'identifier avec finesse le trouble que l'on souhaite évaluer ? Nous permet-il de différencier et de hiérarchiser les individus présentant ledit trouble ? Par exemple, permet-il de dire que le trouble est « léger », « sévère » ?

Ainsi, comme le résume Rondal :

> « Une procédure ou une tâche peut donc être légitimement appelée test dans l'évaluation psychologique quand elle autorise la mesure, lorsqu'elle est valide, fiable, et sensible, lorsqu'elle est standardisée du point de vue de son application et de sa correction, et lorsqu'on dispose d'une normalisation » (Rondal, 2003 : 43).

Ces différents principes impliquent alors que la statistique tienne une large place dans l'élaboration d'un test d'évaluation : elle permet de mettre de l'ordre dans les données, et permet d'élaborer l'étalonnage. Mais selon Rondal (2003), son intérêt majeur réside dans les procédures d'inférence qu'elle permet : la statistique doit servir à tester des hypothèses, et doit avoir pour but la généralisation des observations, autrement dit le passage de conclusions concernant l'échantillon de référence au passage de conclusions concernant la population générale. Par exemple, la normalisation d'une épreuve de vocabulaire chez des enfants de 5 ans ne doit pas juste permettre d'évaluer le niveau de vocabulaire dans le contexte du test, mais doit permettre de tirer des conclusions sur le niveau de vocabulaire général de l'enfant. Dire d'un enfant, après la passation d'un test de langage, qu'il souffre d'un trouble langagier signifie que l'on estime que notre test, qui n'a évalué que certains traits de son langage, forcément de manière lacunaire car limitée dans le temps et dans les tâches proposées, nous permet légitimement de poser l'hypothèse que la composante langage de l'enfant est altérée.

Pour Rondal, les mesures langagières se conforment de façon tout à fait satisfaisante à l'utilisation de la statistique ; encore faut-il choisir, en fonction du test et de l'échantillon de population sélectionné, les outils statistiques les plus appropriés. Il faut alors dans un premier temps déterminer le niveau de mesure que l'on souhaite adopter : par niveau de mesure, on entend le moyen de faire correspondre des nombres et des objets. Autrement dit, le principe de cotation que l'on adopte dans notre test langagier.

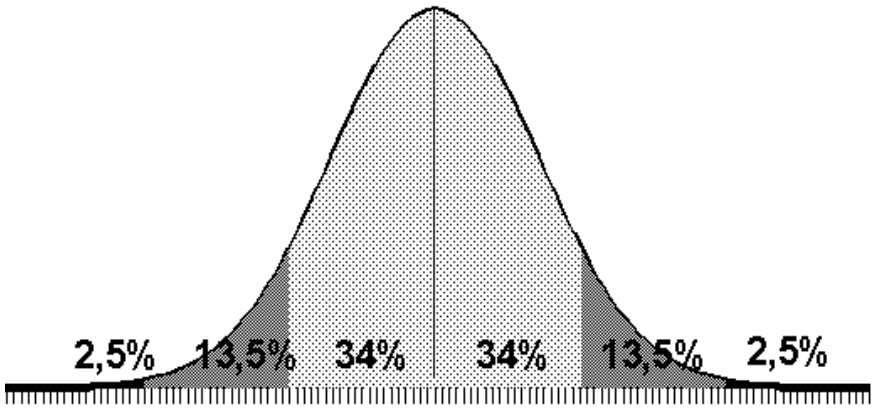
Au-delà du niveau de mesure, il convient de déterminer le type de statistique qui sera le plus pertinent :

- Doit-on opter pour la *statistique descriptive* ? Dans ce cas, seules les notions de moyenne, de fréquence de notes, de déviation standard (déviation par rapport à la moyenne) seront utilisées ;
- Doit-on opter pour la *statistique inférentielle*, qui nous permet la généralisation, le testing d'hypothèses ? Dans ce cas, aux notions précédemment citées viendront s'ajouter les analyses de *corrélations* (liens établis entre les différents types de données). Imaginons une épreuve de vocabulaire : ce type de statistique est utile si, au-delà des notions de moyenne, de notes fréquentes, de déviation, nous souhaitons savoir si le niveau de vocabulaire varie en fonction du sexe du sujet,

en fonction de son origine géographique, ou s'il est en lien avec le développement phonologique de l'enfant. En optant pour ce type de statistique, il convient également de choisir entre deux sous-ensembles, choix qui est déterminé par la qualité de l'échantillon de référence :

- la *statistique paramétrique*, si nous jugeons que notre échantillon est représentatif de la population générale (même sexe ratio que dans la population standard, répartition en fonction du niveau socio-économique similaire à celui de la société, nombre suffisamment conséquent de sujets) ;
- la *statistique non-paramétrique*, si nous estimons que notre population, bien que choisie avec soin, n'est pas suffisamment représentative.

Afin de déterminer avec précision le sous-type de statistique qui convient (paramétrique ou non paramétrique), on a recours à des tests de *distribution normale*. La distribution normale est un principe théorique qui stipule que dans la population dite normale, certains faits (certains comportements, certaines mesures) se répartissent en respectant un ordre bien précis. On représente la distribution normale par une courbe, appelée la courbe de Gauss :



μ : moyenne ; σ : Déviation Standard (déviation par rapport à la moyenne μ)

Figure 10. Distribution normale de la population (courbe de Gauss)

Pour mieux comprendre ce principe, prenons l'exemple de l'intelligence, mesurée par le QI (Quotient intellectuel). On stipule que le QI a une valeur moyenne (μ) de 100 ; cette valeur est le pic de la courbe de distribution. La population va se répartir autour de

ce pic, ou de cette moyenne : 50 % de la population sera au-dessus, et 50 % au-dessous. Mais on peut déterminer de façon encore plus précise la répartition de la population :

- 68 % de la population aura un QI qui s'approche de la moyenne (34 % aura un QI un peu supérieur, 34 % aura un QI un peu inférieur) ; que l'on soit un peu au-dessus ou un peu en dessous, on considère que l'on reste suffisamment proche de la moyenne μ pour se dire normalement intelligent ;
- 27 % de la population aura un QI jugé un peu plus élevé que la moyenne (entre +1 σ et +2 σ) ou un peu moins élevé que la moyenne (entre -1 σ et -2 σ). On parle alors de norme supérieure ou de norme inférieure ;
- 2,5 % de la population aura un QI supérieur à la moyenne : le seuil significatif est placé à +2 σ. C'est le cas des individus qui présentent une surdouance intellectuelle (on calcule dans ce cas que +2 σ correspond à un QI de 130). Plusieurs degrés de surdouance peuvent être établis en fonction de l'importance de l'écart : on trouve alors les désignations de Haut Potentiel ou de Très Haut Potentiel ;
- 2,5 % de la population aura un QI inférieur à la moyenne : le seuil significatif, autrement qualifié de seuil de pathologie, est situé à -2 σ. On parle alors de déficience intellectuelle. En fonction de l'importance de l'écart, on parlera de déficience légère, moyenne, grave ou profonde.

Ce schéma de répartition de la population, que nous avons appliqué au Quotient Intellectuel, peut s'appliquer à tout un ensemble de caractéristiques des individus. Pour en revenir à notre propos, l'application d'un test de distribution lors de l'étape de normalisation d'un test langagier permet de savoir si les notes se répartissent autour de la moyenne en respectant le principe de la distribution normale (auquel cas notre test est d'une grande pertinence et permet la généralisation), ou si au contraire, la distribution des notes est différente (auquel cas notre échantillon de référence n'est pas représentatif de la population normale, et nous ne pouvons utiliser la statistique paramétrique).

Dans le cadre de ce travail, nous faisons le choix de mener, à l'issue de nos enquêtes de terrain, deux types d'analyse des données recueillies :

- Une analyse statistique, pour laquelle nous recourrons aux notions que nous venons de citer, et qui nous permettra de nous intéresser aux différentes variables

de notre corpus (l'influence de l'âge des enfants rencontrés, de la présence ou de l'absence d'un trouble langagier, du profil linguistique...) ;

- Une analyse qualitative, qui nous permettra de discuter du contexte, de l'influence du facteur sociolinguistique, ou encore de nos observations en tant que concepteur et évaluateur.

Nous pensons que ces deux types d'analyses sont complémentaires, et contribuent conjointement à une grande richesse d'analyse. Le temps nous manquant, nous ne pouvons dans le cadre de cette recherche nous livrer au travail de *normalisation* (constitution d'un étalonnage, d'une norme à laquelle comparer les évalués) ; mais ce travail se devra d'être mené ultérieurement, et constituera un prolongement de notre recherche actuelle. Néanmoins, anticiper ce travail de normalisation, qui fera passer notre outil du statut d'épreuve à celui de test, et lui donnera toute la légitimité qu'il se doit d'avoir pour être considéré comme un « bon outil », détermine nos choix actuels : choix d'items, choix de populations, choix de méthodes. Et afin de nous assurer de la pertinence de nos choix, il convient maintenant de considérer les biais et problèmes fréquemment rencontrés avec les outils d'évaluation actuels, afin de pouvoir les éviter.

2.3. Les problèmes des tests existants

Cette section fera écho au chapitre 2 de la première partie concernant l'évaluation orthophonique des enfants créolophones (section 2.5.2., p. 83). Nous adoptons ici un ton plus général concernant les problèmes liés à la pratique des tests d'évaluation du langage, nous appuyant sur l'analyse critique détaillée de Rondal (2003). Rondal identifie six problèmes majeurs rencontrés dans une grande partie des tests orthophoniques utilisés actuellement :

- Le premier problème concerne ***l'absence de contrôle de l'ordre de présentation des items ou des sous-épreuves du test*.** Rondal constate en effet que peu de tests se livrent, lors de l'étape de normalisation, à la *randomisation* (répartition au hasard) de l'ordre de présentation. Aussi, comment savoir si la difficulté porte réellement sur l'épreuve ou l'item, et n'est pas en lien avec une variable parasite ?

Rondal déplore que les tests postulent un degré croissant de difficulté de leurs items sans le démontrer. En ce cas les résultats demeurent difficilement exploitables, car les variables parasites n'ont pas été écartées.

Même si, comme nous l'avons précédemment mentionné, nous ne nous situons pas encore dans une démarche de normalisation, nous avons cherché à éviter cet écueil lors de notre phase d'expérimentation, en faisant varier aléatoirement l'ordre des épreuves proposées. Nous verrons, dans la section dédiée à l'analyse des données, que cette précaution n'est effectivement pas vaine et que l'ordre de certaines épreuves impacte sur les productions langagières des enfants réunionnais.

- Le deuxième problème, lié au premier et au postulat de la difficulté croissante au sein des épreuves, concerne ***l'arrêt recommandé de la passation après un certain nombre d'erreurs***. Pour Rondal, cette consigne n'est pas justifiée ; dans le cas où il n'a pas été démontré que les items suivants sont plus difficiles, il est au contraire recommandé de poursuivre l'épreuve afin de pouvoir au mieux cerner les capacités langagières du sujet.

  Afin d'éviter cet écueil, nous n'avons proposé l'arrêt de la passation que pour les épreuves où la complexification progressive des items était effective.
- Le troisième problème concerne ***le nombre d'items***. Pour des questions de rapidité et de simplicité d'utilisation, on constate une tendance au raccourcissement des épreuves, ce qui nuit à la validité interne du test. Comment vouloir mesurer et tirer des conclusions pertinentes d'un test d'évaluation du vocabulaire qui ne serait composé que d'une dizaine d'items ? L'auteur rappelle que le nombre d'observations doit toujours être supérieur au nombre de variables mises à l'étude. Ainsi, on ne peut statuer sur l'acquisition d'une structure grammaticale si celle-ci ne fait l'objet que d'un item.

  Le nombre des épreuves que nous avons conçues nous semble éviter ce problème. Même si certaines épreuves contiennent peu d'items, elles ciblent un fait langagier très précis et ne peuvent donc amener à des conclusions trop généralisatrices.
- Le quatrième problème consiste en la ***présence dans le test de séquences potentiellement facilitatrices***. Par exemple, lorsqu'épreuve de production et de

compréhension portent sur un même matériel (images par exemple), il convient de contrôler l'ordre de présentation des épreuves afin que l'une ne biaise pas les performances à l'autre. Rondal rappelle alors que compréhension et expression ne pourraient être mesurées dans le même temps.

Nous avons fait le choix de prendre le contrepied de cette recommandation. Dans la majorité des cas, dans notre démarche, l'évaluation de l'expression succède à l'évaluation de la compréhension, avec l'objectif assumé de créer une familiarité à la tâche demandée.

- La cinquième difficulté concerne la ***tendance à rassembler les informations en une seule note brute***, qui donne lieu à un étalonnage, ce qui aboutit à de la perte d'informations. On ne peut en effet savoir ce qu'il en est de la réussite aux différents items, des items qui ont posé le plus de difficulté à la population de l'échantillon, et par là même savoir ce qu'il en est des performances du sujet évalué. En effet, dans une épreuve évaluant par exemple la production des déterminants, si l'on pointe qu'un enfant de 7 ans ne connaît pas les déterminants possessifs (a échoué aux items les évaluant), il serait d'autant plus intéressant de connaître le pourcentage de réussite, dans sa classe d'âge, concernant ces items. Pourcentage qui nous permettrait, par ailleurs, la comparaison avec les données de la littérature concernant le développement de ces structures... Il est donc pertinent que le test nous permette d'avoir des notes globales, comparables à une moyenne, mais également le détail des performances aux différents items de l'épreuve.

  Ce problème peut être évité en réalisant une analyse statistique détaillée et minutieuse. Nous ne nous y livrerons pas, ou de façon superficielle, dans le cadre de ce travail, car elle nous semble plus pertinente à l'étape de normalisation.

- Enfin, le dernier problème concerne **l'évolution des données d'étalonnage dans le temps**. Rondal rappelle que la recherche a mis en évidence que le QI moyen d'une population augmente dans le temps. Il va alors sans dire que les performances langagières sont soumises au même phénomène. Il conviendrait donc de réétalonner les tests langagiers régulièrement (au moins tous les vingt ans), pour éviter qu'ils n'aboutissent à une surévaluation des performances.

Ce problème ne nous concerne pas ici, mais fait écho au phénomène de variation et à la mouvance des pratiques langagières. Ceci nous amène à ajouter qu'en situation réunionnaise, l'évolution de la langue créole, du fait de l'absence de cadre normatif (de Robillard, 2002), est rapide et que notre outil d'évaluation pourrait déjà ne plus être adapté aux usages dans une dizaine d'années.

Plusieurs problèmes se posent plus spécifiquement en fonction de la composante langagière évaluée. Ainsi, en ce qui concerne la composante phonologique, nous pouvons déplorer quelques manquements méthodologiques qui nuisent à la pertinence de certains tests :

- Le mélange de matériel signifiant et de matériel non signifiant (mots qui n'existent pas) n'est pas recommandé, pouvant causer un effet de distraction ;
- Le matériel signifiant doit être manié avec précaution, car il fait intervenir la composante lexicale ;
- La construction des épreuves à visée phonologique doit présenter tous les phonèmes de la langue, et tirerait un avantage certain à prendre en compte la fréquence d'apparition des phonèmes dans la langue ;
- L'interprétation des résultats doit tenir compte du développement phonologique de l'enfant afin d'éviter toute interprétation abusive.

Nous porterons une attention particulière à ces faits lors de la conceptualisation de nos épreuves.

Concernant les épreuves évaluant la composante lexicale, Rondal (2003) fait également le constat que les items ne sont pas toujours sélectionnés de façon satisfaisante. S'ils sont souvent sélectionnés en fonction de la fréquence lexicale (souvent, mais pas toujours...), on ne s'intéresse que trop rarement aux notions de *représentativité* (le terme choisi est-il le *prototype lexical* de sa catégorie ?) et aux relations particulières que l'item peut entretenir avec le reste du lexique mental. En résumé, on tirerait grand intérêt à s'appuyer sur les données récentes de la psycholinguistique concernant le développement lexical, qui, au-delà de s'intéresser à la mesure du lexique en fonction de l'âge, s'interroge sur la structuration mentale du lexique. Pour Rondal, au-delà d'une estimation du stock lexical, faite arbitrairement grâce

à une ou deux épreuves, il conviendrait de chercher à évaluer l'organisation du lexique, qui renseignerait de façon plus efficace sur cette composante.

Concernant l'évaluation de la composante morphosyntaxique, les remarques ne sont pas moins nombreuses. Les épreuves sont la plupart du temps hétérogènes, et mélangent analyse des marquages lexico-sémantiques (marques de genre et de nombre) et analyse morphosyntaxique. On trouve alors, dans une même épreuve, quelques items portant sur la connaissance de la forme féminine de certains mots, d'autres portant sur la conjugaison verbale, d'autres sur la voie passive, d'autres sur l'utilisation adéquate des déterminants... On est alors loin du principe « une seule chose à la fois ». Rondal rappelle que plus un test est hétérogène, et plus il devient faible et difficile à interpréter. Que dire de l'acquisition de la flexion verbale quand seuls trois items d'une épreuve l'évaluent ? La morphosyntaxe ne pourrait être évaluée de façon satisfaisante à l'aide d'une seule épreuve, trop vaste et forcément trop imprécise, alors que cette composante langagière se subdivise en de multiples aspects.

Nous rejoignons entièrement l'avis de Rondal concernant les travers de l'évaluation morphosyntaxique, et nous avons choisi d'appliquer, avec plus de soin que pour les autres composantes linguistiques, le principe d'« une chose à la fois » pour les épreuves relevant du domaine morphosyntaxique. Rappelons également que la syntaxe est un des domaines où les différences entre français et créole sont les plus fortes, et que les professionnels n'ont aujourd'hui pas d'outil permettant une analyse satisfaisante de cette modalité (Mercier et *ELO* – SORR, 2012).

Enfin, il convient de rappeler un fait fondamental, qui réintroduit le *sens* dans l'évaluation orthophonique, aussi technique soit-elle : la normalisation ne peut, et ne doit, se suffire à elle-même. Aussi irréprochable que soit la démarche de normalisation d'un outil, un outil ne peut être valide que s'il est démontré son adéquation à la réalité de la population à qui il est destiné, son adéquation aux critères du développement langagier. Il n'est solide que si son modèle théorique est pertinent, clair et actuel. Derrière toute démarche de normalisation, il doit y avoir rigueur théorique et rigueur scientifique dans la construction. Rigueur basée sur un principe clé : « on doit évaluer ce qu'on cherche à évaluer », ce qui réintroduit le sens et la recherche du sens dans la démarche d'évaluation.

Conclusions pour la conceptualisation de notre outil et conclusion de la troisième partie

Que pouvons-nous retenir de tout ceci ? Quelle démarche pouvons-nous élaborer pour notre travail de conceptualisation ? Adelin (2008) avait retenu pour son travail les étapes suivantes :

1. Expliciter la posture de l'évaluateur face aux enjeux dans l'évaluation ;
2. Définir de façon claire les intentions de l'évaluateur ;
3. Modéliser l'objet d'évaluation ;
4. Choisir des critères et indicateurs de références ;
5. Choisir des outils de recueil des indices du réel.

Cette démarche peut-elle nous convenir ? Pour notre part, nous souhaiterions délimiter notre démarche de conceptualisation en deux ensembles :

1. La réflexion épistémologique
2. La réflexion technique

La réflexion épistémologique

Cette réflexion suivra le développement suivant :

1. **Définition de notre évaluation :** Va-t-il s'agir uniquement d'une évaluation à caractère diagnostique ? Quel sera notre objet de mesure ? À quoi chercherons-nous à donner de la valeur ?

   - La mesure : Quel sera notre étalon ? Quels seront nos référents ? Il nous faudra, à partir de ces référents, effectuer une référentialisation, c'est-à-dire créer le système de référence qui tiendra lieu de principes théoriques pour notre outil d'évaluation.

   - Le sens : Serons-nous dans la recherche de la cause d'un déficit, ou dans le constat pur et simple des mécanismes déficitaires ? Quel sens aura notre acte

d'évaluation du créole, pour nous, mais également pour notre sujet, dans le cadre sociolinguistique particulier de La Réunion, où la demande orthophonique émane le plus souvent suite au constat de difficultés en français ?

- L'évolution : À quoi va servir cette évaluation ? Celle-ci doit permettre la prise de décisions. Quelles décisions pourrons-nous prendre à la suite de cette dernière ?

- La valeur : Quelle valeur va, enfin, donner l'évaluation ? Quelles en seront les incidences ? L'évaluation du créole va-t-elle donner à cette langue, souvent dévalorisée, une valeur ajoutée ? Quelles seront les conséquences de la mise en évidence de déficits dans cette langue minorée, mais qui apparaît pour beaucoup de locuteurs créolophones comme une langue « allant de soi », qui ne s'apprend pas, n'est pas soumise aux notions de « bien » ou de « mal » parlé ? En d'autres termes, quel sera l'impact de notre action d'évaluation sur l'évalué ?

La valeur que nous attribuerons à notre évaluation du créole, qui nous apparaît comme incontournable dans le cadre d'une évaluation orthophonique, et la valeur que nous attribuerons à ses résultats en termes de diagnostic (trouble ou difficultés) aura-t-elle la même valeur pour le patient et sa famille ? Autrement dit, accorderont-il du crédit aux résultats d'une évaluation portant sur le créole ?

L'évaluation est importante mais elle n'est que le premier acte de l'intervention orthophonique. Si un trouble est détecté dans la langue dominante et si cette langue est plutôt le créole, quelles remédiations proposer ? Si au contraire, il n'y a pas trouble mais juste des difficultés, la tâche n'incombe plus à l'orthophoniste. Vers qui orienter ? L'école est-elle en mesure de traiter cette problématique ?

2. **Définition du rôle d'évaluateur :** il nous faudra dire notre posture, cerner notre position, et définir avec précision nos intentions d'évaluateur. Pour Adelin (2008), la posture d'évaluateur ne se choisit qu'après la phase de référenciation, qui amène l'évaluateur à s'interroger en même temps qu'il les construit, sur ses modes de

références, et à opérer une prise de distance, un détachement, par rapport à son travail de conception.

La réflexion technique

Cette réflexion, que nous avons déjà menée tout au long du développement qui a précédé, nous amène d'ores et déjà à nous positionner sur certains points. Il conviendra, lors de notre étape de construction des outils, à garder en mémoire nos choix sur le plan technique, et à démontrer au fil de notre développement comment et en quoi nous avons appliqué ces principes. Les précautions retenues sont les suivantes :

- Définir avec précision ce qui est à évaluer ;
- N'évaluer qu'une chose à la fois ;
- Construire les outils selon des modèles théoriques pertinents et en prenant en compte les données récentes de la psycholinguistique développementale et de la sociolinguistique, ce qui montrera sa validité théorique ;
- Proposer des épreuves d'une longueur suffisante afin d'assurer l'objectivité de l'évaluation ;
- Prendre garde aux biais, prendre en compte pour pouvoir les contrôler les variables parasites, ce qui sous-entend notamment ;
- Élaborer des supports d'évaluation d'une adaptabilité optimale.

Ce qui nous amènera, alors, à prouver la validité interne (validité de construction) de nos épreuves. Puisque nous en sommes à l'étape de l'élaboration de l'outil, les considérations liées à la normalisation ne sont pas à prendre en compte et restent, pour le moment du moins, hors de notre propos. Néanmoins, nous devrons nous assurer que la première propriété constitutive de notre test soit respectée : la standardisation. En ce sens, lorsque nous endosserons le rôle de l'évaluateur, nous devrons veiller à suivre un « carnet de route », afin de procéder de manière identique avec tous les évalués.

Conclusion générale de la troisième partie

Dans cette troisième partie, nous nous sommes intéressée au concept de l'évaluation, estimant nécessaire, avant d'entreprendre la conceptualisation de notre outil, de mener une réflexion préalable sur ce que cela suppose. Nous avons tenté de définir ce qu'est l'évaluation ; nous avons alors vu que ce concept est complexe et pluriel, car :

- ***il y a plusieurs types d'évaluation***, et donc plusieurs modèles d'évaluation, qui appellent chacun leur définition propre ;
- ***il y a plusieurs manières de concevoir l'évaluation*** : elle peut être évaluation-mesure, évaluation-gestion, ou évaluation-problématique du sens ;
- lorsque l'on évalue, ***notre questionnement peut être variable***, et notre posture d'évaluateur également.

Notre réflexion épistémologique nous a permis de rappeler que l'évaluation n'est pas juste une mesure, un acte technique, mais est plutôt à concevoir comme une lecture orientée de la réalité. En effet celle-ci va mettre en jeu un contexte, sans cesse différent, et également un système de valeurs (valeurs sociales, morales, voire éthiques). Cette mise en jeu de valeurs, parfois inconscientes, fait de l'évaluation un enjeu social, et participe à l'élaboration du sens. Car une évaluation, si elle est rodée sur le plan de la technicité, si elle permet d'obtenir des notes, des valeurs quantitatives, doit aussi, et surtout, donner un sens et avoir un sens : pourquoi est-ce que j'évalue ? À quoi va servir mon évaluation ? Cette recherche du sens a un double rôle : elle va d'une part donner une direction à l'évaluation, et d'autre part va produire le sens. Le sens et la valeur sont alors des termes clés qui permettent de comprendre le concept d'évaluation.

Parce que le produit de notre thèse est à visée professionnelle, il nous fallait aussi réfléchir à ce que l'évaluation a, et doit avoir, de technique. La technique, la mesure, est l'autre face de l'évaluation. Si notre réflexion nous amène à conclure que l'on ne peut jamais être totalement objectif, et que la recherche de la note juste s'avère vaine, on peut néanmoins rechercher la pertinence et la justesse lors de l'acte de l'évaluation. Comment atteindre cette pertinence ? Pour répondre à cette question, nous nous sommes penchée sur :

- les ***principes fondamentaux*** qui doivent régir l'évaluation ;
- les ***principes métriques*** de l'évaluation, qui garantissent la scientificité et la pertinence de l'outil élaboré ;
- les ***écueils à éviter*** en tant que concepteur d'un outil.

À l'issue de ce travail, nous avons élaboré le guide de notre démarche de conceptualisation, cherchant toujours à combiner les deux faces de l'évaluation, l'épistémologique et le technique. Cette feuille de route nous permettra de nous assurer de la rigueur de notre démarche de conceptualisation. Nous venons d'achever la première phase de notre travail, qui est la référenciation ; si tant est que la référenciation, l'analyse des idées, de la pensée, puisse un jour être considérée comme achevée. Abordons maintenant la deuxième phase de notre projet, la référentialisation, qui nous permettra d'aboutir au référentiel nécessaire à la conception du dispositif d'évaluation.

Quatrième partie. Critères et normes de référence

Dans cette quatrième partie, nous nous attachons à poser nos normes de référence, qui constituent le référentiel de notre activité de conception d'outil d'évaluation. Il convient avant toute chose de s'interroger sur l'activité normative : en quoi consiste-t-elle ? Adelin (2009) décrit l'évaluateur comme « un poseur de normes ». Effectivement, poser et délimiter le cadre, se constituer des référents, est incontournable pour qui choisit d'endosser ce rôle. Cette activité est loin d'être aisée : elle nécessite des choix qui sont propres à l'évaluateur. On peut s'interroger sur la légitimité de ces choix et sur la légitimité du statut de l'évaluateur (Adelin, 2008). En contexte réunionnais, la tâche se complexifie : dans ce cadre où les normes plurielles donnent naissance à des formes interlectales, et où le créole est encore sujet à des représentations fortes et tenaces, vouloir normer peut se heurter à une vague de contestation.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à des considérations préalables concernant l'activité normative, et concernant la normalisation du créole. Nous poserons ensuite nos normes de référence concernant le développement langagier, premier ensemble de normes qui nous paraissent indispensables pour notre propos et pour notre projet d'évaluation. Rondal (2003) rappelle d'ailleurs toute l'importance pour l'évaluateur de ne pas perdre de vue les données développementales. Nous nous attacherons surtout à faire le lien entre *développement langagier typique* (ce terme est préférable à celui de « normal ») et *développement langagier atypique* (qui s'écarte de la norme). Nous poserons également nos normes concernant le développement langagier des individus bilingues, en développant certaines considérations liées à la particularité du bilinguisme français / créole réunionnais.

Dans un troisième temps, nous élaborerons notre référentiel concernant les langues de l'évaluation : le français et le créole. Procédant par composante langagière (phonologie, lexique, morphosyntaxe), nous nous livrerons à une analyse comparative de ces deux langues qui fondent le système langagier de nos évalués. À l'issue de ce travail, nous résumerons les critères à retenir pour notre référentiel linguistique.

Chapitre 1. Préambule sur l'activité normative

1.1. Qu'est-ce que normer ?

Nous avons développé le concept de norme dans notre deuxième partie[41], et ce premier essai définitoire avait mis en évidence à quel point il est difficile de poser une définition unique de cette notion, qui est en réalité un concept pluriel. Rappelons qu'il existe plusieurs types de normes (Baggioni et Moreau, 1997) : les normes de fonctionnement, les normes descriptives, les normes prescriptives, les normes évaluatives (ou subjectives), et les normes fantasmées.

Nous avons également longuement développé comment s'envisageait la norme dans une acception orthophonique : ce concept regroupe pour cette profession plusieurs faits distincts (la notion de norme(s) en tant que repère(s) de développement, la norme en référence à la forme linguistique prise comme repère – le « français standard » –, et la norme, ou l'étalon, du test). Que veut dire, alors, le terme « normer » ? Quelles sont les difficultés que l'on peut rencontrer lorsque l'on s'inscrit dans une démarche de normalisation ?

Pour de Robillard (1997b), la normalisation est une des tendances spontanées des communautés linguistiques ; une langue ne peut en effet fonctionner sans un certain nombre de régularités. Mais la normalisation n'est pas toujours explicite : lorsque c'est le cas, elle prend le sens de *codification*. À partir de cette définition, on peut alors dire que notre démarche se rapproche davantage de la codification que de la normalisation.

Normer, ou codifier, c'est alors vouloir poser un cadre, un ensemble de repères constituant un point de référence. C'est une activité naturelle (l'être humain a besoin de repères et cherche à catégoriser le monde qui l'entoure), et elle est d'autant plus nécessaire lorsque l'on s'inscrit dans une démarche de conceptualisation. On s'appuie alors sur un ensemble de référents déjà existants, à partir desquels on va créer le système de référents propre à l'évaluation.

41 Nous renvoyons à la section 1.6.3 de la deuxième partie, p. 177.

En ce qui nous concerne, nous pouvons nous poser la question suivante : comment rendre l'activité normative cohérente avec l'approche sociolinguistique ? Comment allons-nous pouvoir normer, tout en respectant la variation ? Nous avons abordé précédemment le cadre de la sociolinguistique nouvelle, dans lequel nous souhaitons nous placer et à partir de laquelle nous avons élaboré une trame méthodologique. En ce qui concerne cette phase toute particulière de normalisation, comment allons-nous procéder ?

1.2. La démarche de normalisation dans le modèle variationniste

Pour Adelin (2009), l'évaluateur, poseur de normes, se heurte sans cesse au « désordre » de l'interlecte. Il se trouve en proie à une approche dichotomique, car il doit adopter l'approche sociolinguistique, qui peut entrer en contradiction avec les avancées sur le plurilinguisme. En effet, les études portant sur le bi- ou le plurilinguisme sont réalisées dans une démarche psycholinguistique, mettant certes en avant la variété des types de bilinguisme, mais cherchant à dégager, à partir de situations particulières, des règles générales et développementales généralisables. Certaines données peuvent alors être critiquables dès lors que l'on replace la variation au centre des préoccupations. Dans son travail de doctorat, Adelin (2008) adopte la démarche suivante :

- Sa réflexion préalable sur les concepts de norme et de normalisation lui permet de pouvoir prendre du recul au sujet des langues, car, comme elle le souligne, le choix d'une norme n'est pas neutre : la société et le groupe de référence vont avoir une influence sur l'adoption d'un certain cadre. Avoir conscience de cette influence, et de l'existence de normes subjectives, par exemple, permet de relativiser son discours et ses choix en matière de norme ;
- Elle s'appuie sur des ouvrages de référence (grammaires du français et du créole), qu'elle considère comme des normes descriptives, mais également sur son jugement de locutrice ;
- Et elle s'appuie enfin sur des informateurs de référence, des sujets témoins enfants, qui lui permettent de déterminer les règles d'usage des langues.

Cette chercheure précise que son objectif n'est pas de vouloir imposer sa norme, mais qu'il s'agit avant tout de propositions, résultant de sa lecture personnelle des faits de langue et de son positionnement théorique. Avoir conscience que chaque linguiste décrit la langue différemment, que *le point de vue créé l'objet* (Calvet, 2004), permet de prendre de la distance par rapport à son travail de normalisation.

Adelin (2008) s'appuie donc sur une connaissance du terrain et sur une réflexion sur les différentes étapes de son travail pour construire son cadre normatif, et confronte ses repères à la réalité des pratiques (par le biais de l'observation et de l'analyse d'informateurs de référence) : il y a donc aller-retours constants entre la théorie et le terrain. Pour Adelin, cette méthodologie permet d'aboutir à la création de normes ouvertes à la variation.

Pour Delamotte et Akinci (2012), les études portant sur l'acquisition du langage, et souhaitant prendre en compte la variation, devraient respecter les étapes suivantes :

- Tout d'abord, décrire la variation (les différentes variétés linguistiques), en inscrivant ce travail descriptif dans une perspective comparative ;
- Ensuite, chercher à identifier l'invariant dans la variation ;
- Et enfin, alterner entre études qualitatives et quantitatives, entre réflexion théorique et analyse clinique.

Il s'agit, alors, de remettre la variation, la *périphérie*, au *centre,* en tant qu'objet d'étude principal (Calvet, 2004).

1.3. La normalisation du créole réunionnais

Dans le cadre de ce travail, il est nécessaire de poser des jalons normatifs concernant le créole réunionnais ; mais comment le faire, étant donné l'existence des formes variantes ? Comment faire en sorte que nos normes puissent prendre en compte tout le panel des productions possibles du créole réunionnais, tout particulièrement les productions interlectales, par essence non prédictibles par la grammaire ?

Pour Cellier (1981), la variation est certes l'état permanent du créole, mais cela n'entre pas en contradiction avec la volonté de le standardiser. Il préconise une

standardisation basée sur une étude préalable des différentes variétés : en effet, s'il y a hétérogénéité des pratiques, il existe un noyau linguistique commun à toutes les variétés, qui explique que les locuteurs réunionnais identifient une seule langue et non plusieurs. La standardisation reviendrait donc à identifier et à décrire ce noyau dur de la langue. Chaudenson (1978) et Watbled (2003a) abondent dans ce sens : il y a des règles grammaticales communes que l'on peut déduire à partir de données plurielles et variantes, et il y a également des règles dans la variation. En effet, la variation porte sur des zones de fragilité de la langue (des éléments ou structures complexes, facultatifs...), or tout n'est pas fragilité dans une langue : l'ordre des mots, par exemple, présente un fort degré de stabilité. Il faut donc chercher à identifier les points stables et les points instables du système grammatical (Staudacher-Valliamée, 2000).

Tenter de normer le créole suscite par contre chez le public des réactions parfois virulentes. Cellier (1981) décrivait, dans les années 80, l'attitude des locuteurs natifs face à la standardisation : pour bon nombre d'entre eux, le créole est un ensemble de variantes, qui ne peuvent être réductibles à une seule forme. Aujourd'hui, force est de constater que le discours est globalement le même : certes certains locuteurs se positionnent favorablement par rapport à un projet de standardisation, mais d'autres estiment que l'entreprise est impossible, voire néfaste pour le créole, « langue de la liberté », qui ne supporterait pas le poids d'une norme prescriptive. La standardisation est uniquement vue comme un processus visant à imposer une variété et à faire disparaître les autres (ce qui est en partie vrai). Ce discours ne se retrouve pas uniquement chez les locuteurs natifs : les primo-arrivants, qui expérimentent très tôt la variation, restent sceptiques par rapport à un tel projet. Non seulement l'entreprise leur paraît titanesque, mais ils s'interrogent également sur l'impact de la normalisation d'une langue qui ne l'a jamais été. Nous avons par exemple entendu certains professionnels du langage s'interroger sur les conséquences d'un jugement en termes de « bien / mal parlé » pour les familles réunionnaises : ils craignent, par exemple, la naissance d'une insécurité linguistique en créole dans la sphère familiale, ou la diminution des interactions entre les parents et leurs enfants. Pourtant, est-ce que l'existence d'une norme du « français standard » crée chez l'ensemble des locuteurs une insécurité linguistique telle, qu'ils préfèrent ne plus s'exprimer ? Est-ce que le fait de pointer des lacunes, ou un niveau de langue inapproprié dans les échanges, est forcément néfaste ? Comme le français, le créole a, à sa manière, différents registres de

langue (qui ne sont toutefois pas en tous points comparables à ceux du français, langue littérarisée et dotée d'un appareillage descriptif conséquent), ces registres s'élaborant et s'enrichissant grâce à la parole interlectale qui engendre la variation linguistique. Le créole présente également des points de complexité grammaticale, et les productions linguistiques produites sont plus ou moins riches. Il ne nous apparaît pas inapproprié d'alerter certains parents sur le niveau de langue et sur la richesse (aussi bien informative que structurelle) linguistique en créole, alors que nous le faisons facilement en français. Ceci reviendrait à réaliser de la guidance parentale en créole. Il nous semble que cette impression de nuisance de la standardisation repose sur une interprétation de la situation linguistique réunionnaise qui n'est pas exacte : si les locuteurs réunionnais éprouvent de l'insécurité linguistique en français, c'est qu'ils sont confrontés, dans certains contextes où ils ressentent fortement l'enjeu du « bien parler », à une norme qu'ils cherchent à atteindre et qu'ils atteignent difficilement. L'insécurité linguistique en français ne présage pas l'apparition d'une insécurité linguistique en créole : rien ne dit que des locuteurs réunionnais ressentiraient la même difficulté à se rapprocher de la norme du créole. Précisons par ailleurs que l'insécurité linguistique ne dépend pas de la standardisation : un locuteur peut très bien se sentir insécure en créole, s'il est confronté à une situation où manifestement son niveau de langue n'est pas celui attendu (la norme de fonctionnement).

Comment allons-nous nous positionner face à tout ceci ? Comment allons-nous procéder pour la normalisation du créole ? Nous garderons tout d'abord à l'esprit que normer le créole consiste à poser des hypothèses, qui ne sont pas une vérité absolue, mais qui doivent, dans notre démarche d'évaluation, s'ériger en postulats. Nos hypothèses normatives, que nous poserons avant notre démarche de conceptualisation, seront éprouvées sur le terrain lors de nos enquêtes. Nous effectuerons donc un retour incessant entre hypothèses théoriques et données réelles, en nous gardant, toutefois, de toute généralisation, car, comme le souligne Torterat (2009), on ne peut se servir de quelques bribes de discours pour construire une grammaire. Notre difficulté majeure repose sur l'existence de plusieurs grammaires du créole, qui parfois se contredisent, car elles ont été pensées dans des cadres théoriques différents. Il nous faudra synthétiser et croiser ces différents travaux. Nous nous appuierons pour cela sur le travail d'envergure déjà mené par Adelin (2008).

1.4. Résumé de nos objectifs en matière de normalisation

Notre activité normative consistera à dégager un certain nombre de points de repères, dans différents domaines, puisque nous nous inscrivons à la fois dans un travail faisant appel à la grammaire, à la théorie de l'acquisition, et à la thématique du bilinguisme. Nos référents seront les suivants :

- Nous dégagerons tout d'abord des **normes développementales** : nous nous baserons pour ce faire sur les travaux issus de la psycholinguistique et de la recherche dans le champ spécialisé de l'orthophonie. Nous nous pencherons également sur les travaux portant sur le bi- et le plurilinguisme, et sur ce qu'ils nous apprennent sur le plan développemental. Nous rencontrerons au cours de ce travail un écueil majeur : les recherches concernant le bilinguisme sont le plus souvent menées sur des populations bilingues présentant un profil assez différent de notre population réunionnaise (individus parlant deux langues assez distinctes, issus de milieux généralement monolingues – cas de l'immigration par exemple –, ce qui diffère du contexte réunionnais). Certaines conclusions apportées par ces études seront donc à questionner, en fonction des spécificités de notre terrain d'étude.

  À partir des normes développementales retenues, nous dresserons une liste d'*indicateurs de pathologie.*
- Nous élaborerons ensuite des **normes linguistiques** : nous serons assez brève concernant les normes linguistiques du français, mais nous rappellerons néanmoins les ouvrages sur lesquels nous nous basons pour cette langue. Nous nous intéresserons tout particulièrement à la forme du français régional de La Réunion, et au créole réunionnais.

Commençons maintenant par aborder les normes de développement du langage, ce qui nous amènera à mieux comprendre les caractéristiques linguistiques du langage enfantin.

Chapitre 2. Les normes de référence concernant le développement du langage

2.1. Définition du langage

Nous ne revenons pas ici sur la définition classique du langage, que nous avons déjà posée précédemment, et sur les liens entre langage, langue et parole. Nous nous intéressons plutôt à la façon dont nous choisissons d'appréhender le langage en tant qu'objet d'évaluation (ce qui nous amène à adopter un point de vue plus structuraliste), et sur le modèle théorique que nous adoptons dans cette visée.

Pour Rondal (2003), le langage est composé de plusieurs composantes structurales, qui s'intègrent les unes aux autres pour former un tout ; chaque sous-système a un fonctionnement autonome, que l'on peut décrire et que l'on peut considérer sous un angle développemental, ce que nous ferons plus avant. Cette définition du langage nous place dans le cadre théorique de l'approche modulaire du langage. Cette approche

> « cherche avant tout à décrire les composantes structurales du langage et à permettre l'évaluation du fonctionnement langagier d'un sujet » (Coquet, 2004 : 22).

Ce modèle théorique est assez proche de celui proposé par la neuropsycholinguistique, qui stipule que le langage « résulte du "fonctionnement d'habiletés spécifiques hiérarchisées" » (Coquet, *op. cit.* : 19). L'évaluation a alors pour but de chercher à mettre en évidence des déficits spécifiques (déficit sensoriel, linguistique...), en lien avec des zones cérébrales. Nous ne retenons pas ce modèle pour notre évaluation, qui ne permet pas dans sa faction la recherche de déficits spécifiques. Le tableau suivant (Rondal, 2003 : 13) fait figurer les différentes composantes du langage et les grandes étapes de l'acquisition :

Phonologie	*Morpho-lexicologie*	*Morphosyntaxe*	*Pragmatique*	*Discours*
1. Phonèmes	1. Lexèmes et organisation sémantique lexicale 2. Morphologie inflexionnelle 3. Catégories lexico-grammaticales 4. Structures hiérarchiques et sémiques 5. Morphologie référentielle et dérivationnelle	1. Organisation sémantique structurale 2. Structuration syntagmatique 3. Structuration phrastique 4. Structuration paragraphique	1. Types illocutoires de phrases 2. Adéquation personnelle et situationnelle 3. → 5. Autres étapes de développement 6. Pratique de la conversation	1. Macro-structures discursives 2. Cohésion discursive
Métaphonologie	Métalexicologie	Métamorphosyntaxe	Métapragmatique	Métadiscours

Tableau 9. Les composantes du langage selon l'approche modulaire (Rondal, 2003)

Le **niveau phonologique** « regroupe les sons propres à une langue déterminée, appelés phonèmes » (Rondal, 2003 : 14). On cherchera alors à analyser l'identification (versant compréhension) et la production des phonèmes, ainsi que leur organisation temporelle dans le mot. Le **niveau morpho-lexicologique** concerne ce qu'on appelle le lexique ou le vocabulaire. Il contient les éléments lexicaux de la langue, qui sont organisés de façon spécifique ; il contient également tout ce qui a trait à la *morphologie inflexionnelle* (flexion en genre et en nombre des items lexicaux), à la fonction des mots (les catégories lexico-grammaticales), à la répartition des mots en fonction de leurs traits sémiques (ou traits signifiants), et à la composition morphologique des mots (morphologie référentielle et dérivationnelle). Cet étage comprend donc tous les « mots » de la langue qui sont porteurs de sens (Coquet, 2004). On peut concevoir une évaluation de chacun des aspects décrits ici.

Le **niveau morphosyntaxique** concerne l'organisation des mots dans la phrase, et les règles syntaxiques qui sous-tendent cette organisation. On distingue différents niveaux de structuration : la structuration selon le sens (organisation sémantique

structurale), la structuration des syntagmes verbaux, la structuration de la phrase et la structuration d'ensembles de phrases (ou paragraphes).

Le **niveau pragmatique** concerne les fonctions communicatives à visée sociale et informationnelle. Nous ne nous étendons pas sur ce domaine, qui n'est pas l'objet de notre outil d'évaluation. Enfin, le **niveau discursif** concerne l'organisation des énoncés et du discours.

Le tableau présente en dernière ligne les différentes composantes de la *dimension métalinguistique*, qui présentent également une relative autonomie dans leur fonctionnement, dans leur développement (il faut entendre par ce terme dans l'acquisition de cette composante), et qui peuvent faire l'objet d'une évaluation spécifique. Il convient de bien garder à l'esprit que linguistique et métalinguistique recouvrent deux réalités différentes, et qu'il ne faut pas mélanger, par exemple, évaluation du système phonologique et évaluation de la métaphonologie.

La métalinguistique est une connaissance explicite (Rondal et Brédart, 1997) ; il s'agit d'une activité cognitive. Il faut également distinguer entre **connaissance explicite**, de l'ordre du *méta*, qui se traduit par la verbalisation d'un jugement, d'une analyse ou de la connaissance, et **connaissance implicite**, non verbalisable, qui relève de la compétence linguistique. La verbalisation peut bien sûr s'avérer difficile pour l'enfant, auquel cas on peut recourir à des stratégies d'évaluation indirectes. Le risque est alors fort de confondre métalinguistique, qui implique une prise de conscience et un raisonnement conscient et volontaire, et métacognitif, autrement dit une activité cognitive sans prise de conscience.

Du fait du fonctionnement relativement autonome de chaque composante, et de leur complexité que reflète assez fidèlement ce tableau, on conçoit aisément la nécessité d'évaluer de façon distincte chacune d'entre elles. Si les composantes fonctionnent de façon relativement autonome, on peut néanmoins les regrouper en trois catégories, au regard des systèmes cognitifs qui les sous-tendent :

- Les *aspects computationnels* (phonologie et morphosyntaxe) : il y a agencement selon des calculs (règles phonotactiques et règles morphosyntaxiques) ;
- Les *aspects conceptuels ou sémantiques* (lexique et morpho-lexique) ;
- Et les *aspects socio-informationnels* du langage (la pragmatique, qui relève du social, et le discours, qui relève de l'organisation informationnelle).

→ En résumé : modèle théorique retenu et justification de ce choix

Nous adoptons le modèle de référence de l'approche du langage dite modulaire. Cette approche envisage le langage comme un système intégrant différents sous-systèmes, qu'il convient d'évaluer séparément. Le but de l'évaluation est alors de mettre en évidence la ou les composantes déficitaires. Ce modèle théorique se révèle être le plus adapté à notre outil d'évaluation, car ce dernier visera à évaluer, de façon séparée, les différentes composantes langagières.

2.2. La composante articulatoire et phonologique

2.2.1. Rappels d'acquisition

- ***Versant compréhension :***

Le nourrisson met très rapidement en place des capacités de discrimination : discrimination prosodique et rythmique tout d'abord, ce qui lui permet par la suite de distinguer sa langue maternelle parmi d'autres. Il discrimine ensuite les différentes voix, puis les différentes intonations. Avant 4 mois, il est capable de discriminer tous les sons ; ses capacités se restreignent progressivement à la discrimination des phonèmes de sa langue (entre 4 et 10 mois). À partir de 6-10 mois, le bébé peut détecter les régularités phonotactiques (combinaisons sonores permises dans sa langue). La discrimination de sons proches (ne se distinguant que par un contraste phonologique, par exemple, le mode d'articulation) est efficiente vers 5 ans.

- ***Versant production :***

On ne s'attardera pas sur le développement pré-linguistique (passage des vocalisations rudimentaires au babillage).

Le développement du système phonologique de l'enfant se fait par acquisition de contrastes. Entre 10 et 11 mois, l'enfant s'est constitué un répertoire phonologique adapté

à sa langue maternelle (Brin *et al.*, 2004), qu'il va progressivement enrichir. La parole du jeune enfant se caractérise par des simplifications articulatoires : on constate chez l'enfant de 24 mois l'absence des finales de mots, des omissions ou substitutions de phonèmes.

Vers 4-5 ans, on considère qu'une grande majorité des phonèmes sont acquis ; les consonnes constrictives peuvent être quant à elles encore en voie d'acquisition. Nous pouvons représenter le développement phonologique par le schéma suivant :

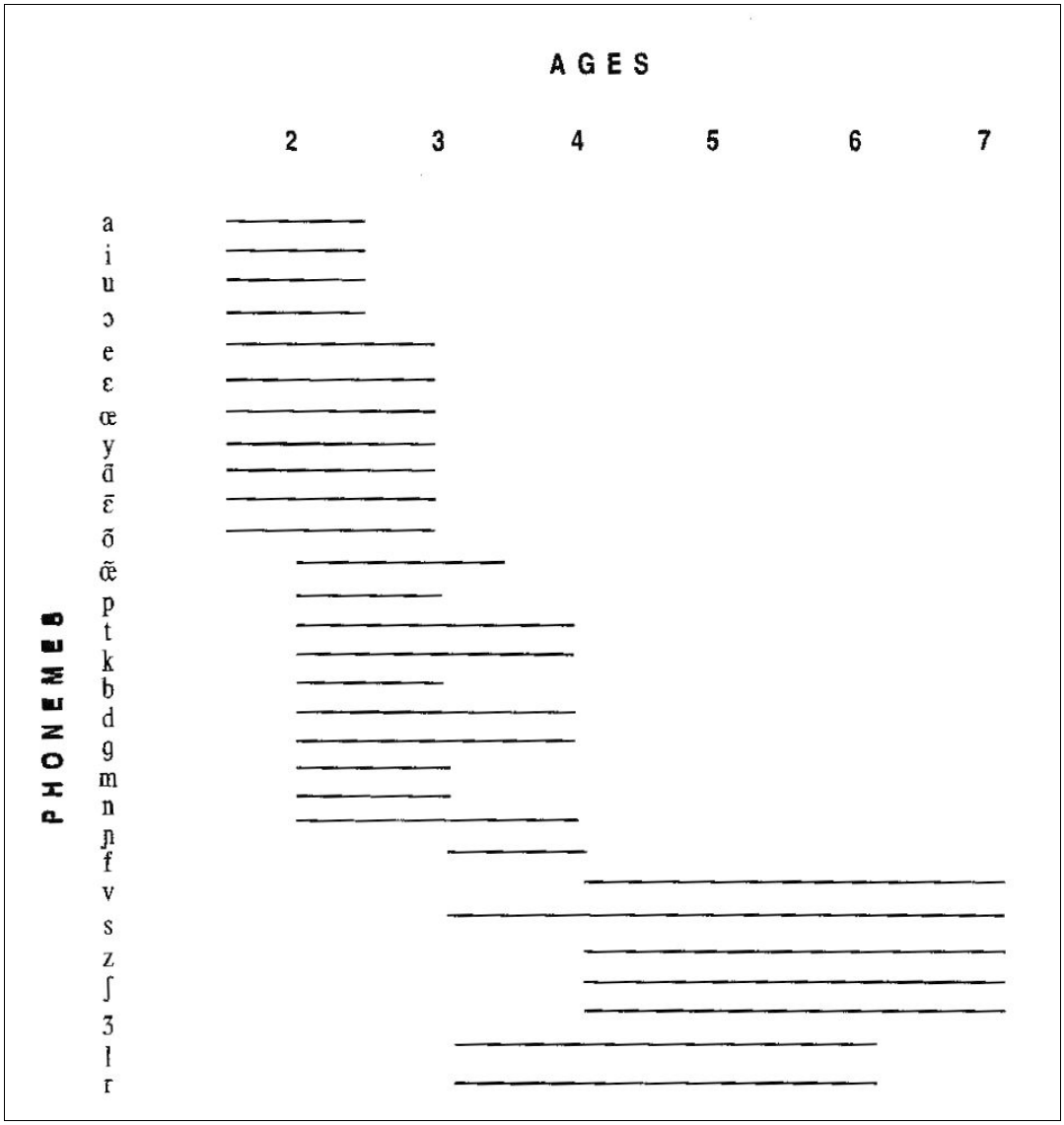


Figure 11. Le développement articulatoire (acquisition des phonèmes), in Rondal (2003)

Dans ce schéma, les traits correspondent à leur point de départ à l'âge auquel environ 50 % des enfants prononcent le phonème, et en leur point d'arrivée à l'âge auquel le phonème est acquis par la majorité des enfants. À 7 ans, l'enfant doit donc pouvoir produire tous les phonèmes de sa langue.

Les différences interindividuelles sont fortes concernant l'acquisition de l'articulation : si certains enfants ont acquis vers 3 ans une compétence articulatoire et phonatoire satisfaisante, d'autres présentent encore, à 5 ou 6 ans, des déviances (Dalgalian, 2012). Le système phonologique est dans tous les cas acquis à 3 ans, quels que soient les troubles articulatoires constatés.

2.2.2. Le développement de la métaphonologie

Le jeune enfant a très tôt une certaine connaissance des règles phonologiques : il peut volontairement déformer des mots, a conscience de ses erreurs d'articulation (Rondal et Brédart, 1997), peut s'auto-corriger. Entre 3 et 4 ans et demi, l'enfant peut juger si les séquences phonétiques sont conformes aux règles de sa langue. Vers 4 ans, l'enfant peut segmenter en syllabes ; la segmentation en phonèmes n'est efficiente que bien plus tard (à partir de 6 ans), et n'est rendue possible que par l'apprentissage du code écrit et des correspondances entre les sons (qu'il faut alors pouvoir isoler) et les lettres. La segmentation phonémique ne s'apprend pas de façon spontanée : une expérience de ce type d'analyse est nécessaire.

2.2.3. L'acquisition phonologique chez l'enfant bilingue

Goldstein et Fabiano (2007) citent trois modèles théoriques concernant l'organisation du système phonologique de l'enfant bilingue :

- Le *modèle du Système Unitaire* (Unitary System Model, Bhatia et Ritchie, 1999), qui postule au début de l'acquisition un système phonologique unique, se séparant en deux systèmes autonomes, soit un pour chaque langue, au fil du temps ;
- Le *modèle du Système Duel* (Dual Systems Model, Keshavarz et Ingram, 2002), qui maintient la position contraire : l'enfant bilingue posséderait dès la naissance deux systèmes phonologiques distincts et qui le resteraient tout au long de la vie ;

- Le *Système Interactionnel* (Interactional Dual Systems Model, Paradis, 2001), qui postule que l'enfant bilingue posséderait deux systèmes phonologiques distincts, mais en constante interaction. L'enfant utiliserait donc ses deux systèmes phonologiques afin d'assurer l'efficience de sa production, et différencierait ses systèmes lorsque cela est requis. L'interdépendance des systèmes se traduirait par des interférences interlinguistiques entre les langues.

Pour Alario (2012), l'organisation du système phonologique dépendrait en grande partie du type de bilinguisme : certaines tâches expérimentales montrent en effet que les locuteurs bilingues précoces (acquisition de deux langues avant 4 ans) ont des compétences phonologiques, et une prononciation, proches de celles de locuteurs monolingues, ce qui suggère que les représentations sont tenues séparées ; au contraire, les bilingues tardifs (acquisition après l'âge de 6 ans) gardent fréquemment un accent, ce qui appuie l'hypothèse que les représentations sont communes. L'unité des systèmes linguistiques concernerait donc les sujets bilingues tardifs et provoquerait des imperfections linguistiques.

Dans le cadre d'une évaluation, il faut donc évaluer les deux langues, et voir comment elles interagissent. L'acquisition phonologique n'est pas parallèle dans les deux langues : il y a différence dans l'ordre d'acquisition. Le développement bilingue serait donc similaire au développement monolingue pour chaque langue, mais sans pour autant être strictement identique. Pour Goldstein et Fabiano (2007), l'évaluation devrait suivre cinq étapes :

- **Un entretien parental portant sur les langues** (fréquence d'utilisation, âge et fréquence d'exposition, contextes d'exposition...) ;
- **Un recueil d'échantillons de productions langagières** dans les deux langues (il n'est pas précisé la manière dont doivent être recueillies les productions) ;
- **Un inventaire phonétique dans les deux langues**, en se basant sur les échantillons obtenus ;
- **Une analyse relationnelle :** il convient de cerner les phonèmes fréquents dans chaque langue, les éléments partagés (phonèmes communs aux deux systèmes) et ceux qui sont non partagés (propres à une langue). Dans un deuxième temps, une analyse des *patrons phonologiques* (combinaisons possibles de phonèmes dans

une langue donnée) est nécessaire : elle permet de cibler le type de patrons présents dans chaque langue et leur fréquence.

- **Une analyse des erreurs :** quels phonèmes sont concernés ? Par quoi sont-ils remplacés ? Est-ce qu'il y a transposition d'un phonème dans l'autre langue ? Est-ce que l'on observe des traits dialectaux ? Pour Goldstein et Fabiano (2007), les phénomènes de transposition et les traits dialectaux ne doivent pas être considérés comme des erreurs, d'où l'importance de mener une analyse précise de ces phénomènes.

Le but de cette analyse est de pouvoir distinguer la *différence phonologique* du *trouble phonologique*. L'enfant bilingue présentera forcément des différences phonologiques, car ses deux langues ne sont pas similaires et ne se développent pas de la même manière. Ce qui ne veut pas dire qu'il présentera un trouble phonologique... On pose comme postulat, en ce qui concerne la manifestation des troubles langagiers chez l'enfant bilingue, qu'un retard, ou trouble, touche les deux langues de l'enfant (Vanhaverbeke, 2009) ; aussi, dans le domaine phonologique, on devrait mettre à jour des difficultés phonologiques en L1 et en L2. Pour ce faire, plusieurs auteurs proposent d'opter pour un matériel non signifiant (les non-mots, ou pseudo-mots) : des difficultés à répéter des non-mots traduiraient un déficit de la mémoire à court terme phonologique, ce qui serait un indicateur de trouble langagier (Laloi *et al.*, 2012). La démarche méthodologique que proposent Goldstein et Fabiano (2007) est grandement intéressante pour notre propos, mais soulève quelques commentaires :

- Une analyse phonétique et phonologique, comme ces auteurs la proposent, est-elle facile à mener ? Cela suppose un temps de recueil et un temps d'analyse conséquents, où l'attention doit être portée sur la composante phonologique uniquement ; si l'orthophoniste a été formé à une telle analyse pour le français, qu'en est-il pour le créole ?
- Les systèmes phonologiques du français et des variantes du créole présentent effectivement une majorité de phonèmes partagés, et le système français a des phonèmes qui lui sont propres. Qu'en est-il pour le créole ? Les phonèmes intermédiaires que l'on atteste parfois dans le discours sont-ils à considérer

comme des phonèmes spécifiques ? Entrent-ils dans un système d'opposition phonémique, ou s'agit-il de variantes libres phonétiques ?

- Goldstein et Fabiano (2007) n'ont pas précisé le mode de recueil des échantillons langagiers. Mais si nous imaginons par exemple baser notre analyse phonétique et phonologique sur des échantillons de langage spontané, nous ne pourrons tirer des conclusions précises. Rappelons en effet que Rondal (2003) déclare qu'on ne peut conclure d'un élément qui n'a pas été produit en spontané qu'il est absent du système langagier de l'enfant. Quel mode de recueil serait alors pertinent ?

À ce stade de notre travail, le protocole d'évaluation mis au point par Goldstein et Fabiano (2007) nous semble difficile à mettre en œuvre dans son intégralité : il est discutable sur un plan théorique en contexte réunionnais, et également complexe sur un plan pratique (démarche de l'analyse). La pose des normes linguistiques que nous menons dans la partie suivante viendra éclairer davantage les aspects théoriques et nous permettra de réfléchir à nouveau sur ce qui peut être conçu en termes d'évaluation.

Concernant le développement des habiletés métaphonologiques, Rondal et Brédart (1997) émettent l'hypothèse que le multilinguisme constitue un contexte favorisant la réflexion métalinguistique, puisque générateur d'expériences métalinguistiques... À condition que l'on incite l'enfant à prêter attention aux caractéristiques des langues.

2.2.4. Le cas de La Réunion

Ce que nous venons de dire concernant le développement de la composante phonologique chez le sujet bilingue soulève quelques questions en contexte réunionnais :

- Nous plaçant dans le cadre théorique du macrosystème, comment concevoir que les locuteurs réunionnais ont deux systèmes phonologiques distincts ? Et si c'était le cas, dans quel système phonologique se situeraient les nombreux phonèmes communs au créole et au français ?
- Selon Alario (2012), plusieurs organisations sont en réalité possibles, et dépendent du type de bilinguisme. Or comment faire en contexte réunionnais, puisque nous pouvons difficilement raisonner en termes de bilinguisme précoce / tardif ? Pourquoi certains locuteurs ont-ils un accent plus marqué que d'autres,

alors qu'ils ont vraisemblablement acquis les langues de la même manière que d'autres Réunionnais à l'accent moins marqué ? À quoi ce phénomène est-il lié ?

- Les locuteurs se situent déjà dans une dynamique interlectale lorsqu'ils effectuent un changement prosodique. Comment ce phénomène est-il rendu possible sur le plan cognitif ?
- Si nous postulons que les locuteurs réunionnais ont un seul système linguistique, et que celui-ci contient les différents phonèmes de tous ses lectes, en l'absence, par exemple, des phonèmes typiques du lecte français (le /ʃ/ par exemple), doit-on conclure que le système phonologique est incomplet ?
- Nous nous heurtons également à un problème terminologique : comment nommer l'ensemble des représentations phonologiques, en souhaitant signifier qu'elles sont organisées, autrement que par le terme « système » ? Or, si on parle du « système » du « français standard », du « système » du « créole basilectal », n'entretient-on pas l'idée que le bilingue a plusieurs systèmes distincts, idée qui n'est que purement théorique et qui ne nous semble pas convenir dans le contexte réunionnais ?

En ce qui concerne l'ambiguité terminologique du terme « système », nous pouvons, pour l'atténuer, opter pour l'utilisation du terme « sous-système ». Ce terme nous paraît satisfaisant, dans le sens où il sous-entend que les locuteurs réunionnais ont un système phonologique unique, organisé néanmoins en fonction des lectes qu'ils parlent, en ce que l'on pourrait qualifier de « sous-systèmes ». Cette hypothèse fait écho à une théorie citée (mais malheureusement, peu développée) par Paradis et Lebrun (1983) concernant l'organisation cérébrale et neuronale des sujets bilingues ; selon l'hypothèse du sous-système,

> « [l]es deux langues peuvent […] être représentées de manière identique à l'intérieur d'un système (le langage, par opposition à d'autres systèmes cognitifs), bien que les éléments de chaque langue, parce qu'ils sont habituellement utilisés dans des contextes différents (les éléments d'une langue dans le contexte d'autres éléments de la même langue) forment *de facto* un réseau de connexions et ainsi un sous-système à l'intérieur du système plus vaste qui contient les deux langues » (Paradis et Lebrun, 1983 : 11).

Cette manière d'envisager l'organisation du système linguistique des locuteurs réunionnais nous semble pertinente et plausible, et réconcilie, en quelque sorte, les théories du système unique et celles des systèmes distincts. Nous retenons donc, pour notre propos, l'hypothèse du sous-système, et nous pouvons également proposer la terminologie de *diasystème*, qui permet de rendre compte de l'existence d'un *macrosystème* organisé.

En contexte réunionnais, la notion de *différence phonologique* nous semble également cruciale à garder en tête : comme l'a démontré Pichori (2013), en situation de dénomination ou de répétition (mots comme pseudo-mots), les jeunes enfants produisent des marques phonologiques du créole réunionnais (élision du [ʀ], substitution de [ʃ] en [s]…). Ces productions sont pénalisées lors d'une évaluation en français. Il est donc important de penser des outils permettant d'analyser ces phénomènes sous l'angle de la différence et non de l'erreur.

2.2.5. Les troubles d'ordre phonologique

On distingue trois tableaux cliniques pour les troubles de la composante articulatoire / phonologique (d'après Coquet, 2004)[42] :

- **Le trouble d'articulation :** trouble phonétique, erreur systématique dans la réalisation d'un ou de plusieurs phonèmes (exemple : remplacement des [k] par des [t]) ;
- **Le retard de parole :** immaturité du système phonologique, avec erreurs non systématiques, qui rappellent les altérations normales des jeunes enfants avant 4 ans (quelques exemples : *« odiateur »* pour « ordinateur », *« botogan »* pour « toboggan ») ;
- **Le trouble de parole, ou trouble phonologique :** les erreurs sont plus nombreuses, l'intelligibilité est plus altérée. On peut retrouver des conduites d'approche (*« petacle...tespacle...pectacle...spectak ! »*), ou la coexistence de formes erronées et de formes justes.

42 Nous renvoyons à la section 1.6.2 de la première partie (p. 40) pour une présentation détaillée des tableaux des troubles du langage oral.

Il convient de rappeler plusieurs choses :

- On ne peut parler de trouble phonologique qu'en regard des repères développementaux. Ainsi, un enfant âgé de 5 ans qui ne pourrait produire le phonème /ʃ/ sans altération ne peut être considéré comme un enfant présentant un déficit phonologique. On peut considérer qu'il y a immaturité du système articulatoire, ce qui n'est pas encore alarmant à cet âge.
- Le seuil d'alerte proposé par l'ANAES doit être pris en compte pour le diagnostic : *« absence de langage **intelligible** pour les personnes non familières chez l'enfant de 3 à 4 ans ».*
- La distinction entre retard et trouble de parole repose sur les critères de *sévérité* et de *persistance.* Nous ne retenons pas le critère de « déviance », peu fonctionnel et contestable sur le plan théorique (voir Ménager, 2004).

2.2.6. Normes de référence retenues concernant la composante articulatoire / phonologique

Nous retiendrons les données suivantes, qui constitueront nos normes de référence et nos *indicateurs de pathologie* :

	Données développementales	*Indicateurs de déficit phonologique*	*Détermination de la pathologie : retard VS trouble*
Développement monolingue	3 ans : l'enfant peut communiquer avec des personnes non familières	Parole inintelligible chez l'enfant de 3-4 ans	Appréciation clinique selon : - le nombre et la fréquence d'erreurs - l'âge de l'enfant - le retentissement sur la communication - la résistance à la rééducation
	Discrimination phonologique acquise vers 5 ans	Erreurs de discrimination après 6 ans	
	Production de tous les phonèmes sans erreur à 7 ans	Erreurs phonologiques après 7 ans	
Développement bilingue	Modèle du Système Interactionnel : systèmes phonologiques distincts selon les langues mais interaction constante (à nuancer en contexte réunionnais)	**Pas de données développementales** Erreurs phonologiques mises en évidence à l'aide d'un matériel non signifiant Attention à la confusion trouble / différence phonologique	

Tableau 10. Normes et indicateurs de pathologie concernant la phonologie

2.3. La composante morpho-lexicale

2.3.1. Rappels d'acquisition

- ***Versant compréhension :***

Vers l'âge de 6 mois, l'enfant semble commencer à identifier quelques mots (*« papa, maman, non »*), mais on situe réellement le début de la compréhension lexicale vers 9-10 mois (Brin *et al.*, 2004). Entre 12 et 13 mois, l'enfant acquiert environ un nouveau mot par jour. On trouve les données suivantes concernant le stock lexical en compréhension (aussi appelé stock lexical passif) :

- vers 18 mois, l'enfant comprend de 100 à 150 mots ;
- à 24 mois, il comprend plus de 200 mots ;
- à 6 ans, tout le langage est compris, même les principaux mots abstraits ;
- à partir de 6 ans, le vocabulaire relatif au temps et à l'espace est acquis.

- ***Versant production :***

On situe l'âge d'apparition des premiers mots vers 11-12 mois. À 18-20 mois, on estime que l'enfant est capable de produire 50 mots. S'ensuit une période qualifiée d'« explosion lexicale » : le vocabulaire augmente rapidement, l'enfant acquiert plusieurs mots par jour (on estime à 24 mois un lexique de 250 à 300 mots). On trouve dans la littérature les données suivantes :

- à 24 mois, on estime que le lexique est composé de 250 à 300 mots ;
- à 3-4 ans, on estime un lexique de 400 à 900 mots.

Il faut mentionner que les données varient beaucoup entre les différents auteurs. Le développement lexical est soumis à la variation interindividuelle : les différences entre les enfants peuvent être importantes, et ce jusqu'à l'âge de 4 ans, sans que cela ne soit inquiétant. Le développement de la composante lexicale est également fortement lié à l'input linguistique : le rôle de la famille est crucial, et il est à noter également l'influence du contexte socio-économique (Dalgalian, 2012 ; Southwood, 2013). Précisons aussi que

le développement lexical n'est pas linéaire : le rythme d'acquisition est d'abord lent, puis s'intensifie avec la période de l'explosion lexicale (qui peut ne pas apparaître chez tous les enfants). Il adopte par la suite un « rythme de croisière », mais peut ralentir. Le développement lexical ne se limite bien sûr pas à l'enfance, mais se poursuit tout au long de la vie.

Lors de l'acquisition lexicale, les différences interindividuelles constatées entre les enfants sont également liées à des différences de style (David, 2000). On distingue en effet les enfants présentant :

- Un style référentiel (les noms concrets et signifiants prédominent) ;
- Un style expressif (lexique plus équilibré entre noms, prédicats et mots grammaticaux).

Pour Bassano (1998), les profils lexicaux sont un peu plus complexes et dépassent la dichotomie référentiel / expressif. De même, si le milieu a une influence indéniable, doivent également être pris en compte les facteurs individuels (capacités cognitives de l'enfant par exemple).

- ***Aspect qualitatif de l'acquisition :***

Tous les mots n'apparaissent pas au même moment. Bates *et al.* (1994) proposent quatre stades dans l'acquisition lexicale :

- Les premiers mots appris sont les éléments socio-pragmatiques, qui sont associés à un caractère ludique ;
- Dans un second temps (*stade de référence*), l'enfant va étendre sa classe des noms, qui constituent 60 % de sa production quand il a un stock lexical de 100 mots ;
- C'est ensuite le *stade de prédication* : l'enfant apprend surtout des prédicats ;
- Enfin, dans un dernier temps, l'enfant va étendre la classe des mots grammaticaux et fonctionnels (*stade de grammaire*). Cette étape nécessite que le lexique soit d'au moins 400 mots.

Il s'agit de grandes étapes, mais il existe néanmoins des différences interlinguistiques : les petits Français, par exemple, acquièrent plus tôt les verbes et les termes grammaticaux que les petits Anglais (David, 2000). Pour Bassano (1998), l'étendue et la fréquence d'utilisation des différents groupes de mots sont également liées au profil lexical de l'enfant : les enfants avec un profil référentiel vont préférentiellement acquérir des noms, tandis que d'autres (les enfants avec un profil dit paralexical) vont privilégier l'acquisition et l'utilisation d'items paralexicaux (ou éléments socio-pragmatiques). C'est ensuite au cours de la troisième année que le lexique se structure réellement en classes de mots (Bassano, 2007).

Mais l'acquisition lexicale est plus complexe, et nécessite que l'on s'intéresse également à l'organisation du système sémantique (Rondal, 2003). En effet, lorsque l'enfant apprend du lexique, il met en lien une forme phonique (le signifié) et du sens (le signifiant). Si son challenge va être d'améliorer, sur un plan articulatoire, la production des signifiés, sur le plan sémantique, il va chercher à intégrer le signifiant dans un ensemble de signifiants. Selon certaines données de la littérature (Rondal, 2003 ; Lemaire et Blaye, 2007), le lexique serait subdivisé en catégories lexicales, chacune d'entre elles étant meublée au fur et à mesure de l'enrichissement du vocabulaire. Chaque catégorie sémantique présenterait un ou plusieurs éléments *prototypiques*, qui font partie des premiers mots acquis par l'enfant. Ces prototypes lexicaux sont des items présentant

> « à un haut degré les caractéristiques définitionnelles de la catégorie en question, et peu ou pas les caractéristiques définitionnelles des catégories voisines » (Rondal, 2003 : 75).

Par exemple, on pourrait considérer que le mot *« chien »* est le prototype lexical de la catégorie *« animaux »*. Les prototypes lexicaux ne font pas seulement partie des premiers mots acquis par l'enfant ; on constate qu'ils sont également les mots les plus fréquemment cités lorsque l'on propose des tâches de fluence verbale (tâches d'évocation lexicale, plus ou moins contraintes par la restriction à une catégorie). Dans cette définition du prototype lexical, la notion de « caractéristiques définitionnelles » est intéressante : elle renvoie au concept de *trait sémique*, ou trait sémantique, qui permet l'organisation et la hiérarchisation du lexique en fonction de sèmes. Le lexique n'est donc pas un grand sac comprenant des mots disposés ici et là, il s'organise, se hiérarchise,

s'érige en réseau, et permet la récupération du lexique par cette organisation toute particulière. L'enfant va acquérir des nouveaux mots mais aussi de nouveaux sèmes, qui vont permettre l'enrichissement de la composition sémique des mots. Ainsi, il n'est pas rare que nous employions un mot sans en connaître le sens dans son exhaustivité. Une étude récente (Lebon-Eyquem et Noël, 2014) réalisée sur le lexique de 142 locuteurs réunionnais témoins, a montré que si le lexique semble se structurer dès le plus jeune âge en catégories, il existe, selon l'âge du sujet, des différences d'étendue catégorielle (nombre de mots différents donnés) et de fluence verbale (nombre moyen de mots donnés par catégories). Les sujets les plus jeunes, encore en phase d'acquisition langagière, se distinguent sans surprise des autres locuteurs de l'étude, et à l'opposé, les sujets âgés de plus de 60 ans voient également leurs performances diminuer. Il a également été mis en évidence un phénomène de variabilité inter-catégorielle : en effet toutes les catégories sémantiques ne se développent pas au même rythme et ne présentent pas le même degré de stabilité, ce qui impacte sur le prototype lexical. Certaines catégories n'en présentent qu'un, certaines aucun, tandis que d'autres en comptabilisent plus de cinq. Ces résultats nous ont permis d'apporter quelques modestes éléments de réponses à la question du lien entre l'organisation catégorielle, qui relève de la mémoire et du cognitif, et l'organisation lexicale : le prototype lexical se base-t-il sur la langue, sur des référents culturels, et dans ce cas serait soumis aux variations dialectales, ou est-il au contraire universel, car relevant de la structure cognitive innée ? Nous avons à l'issue de cette recherche émis l'hypothèse que

> *« Beaucoup de catégories sémantiques sont peu sensibles aux variantes culturelles et linguistiques, et sont dotées d'un exemplaire catégoriel stable* [prototype] ; *d'autres sont davantage liées au contexte culturel, connaissent des variations de leur structuration et possèdent un prototype lexical qui sera fonction des normes culturelles »* (Lebon-Eyquem et Noël, 2014 : 381).

Mais le lexique n'est pas uniquement organisé en fonction du sens des mots : sont également prises en compte les informations phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques... Les liens entre les mots se créent en fonction de toutes ces caractéristiques.

Comme le présentait le tableau synthétique des composantes du langage en début de partie (p. 297), dans la théorie modulaire, la composante morpho-lexicale comprend des sous-composantes :

- Les *marquages lexico-sémantiques* (souvent placés dans la composante morphosyntaxique) : apprentissage des items lexicaux fléchis en genre et en nombre (« journal / journaux » par exemple) ;
- Les *catégories lexico-grammaticales* : l'enfant apprend les mots qui permettent la catégorisation des mots selon leur fonction ;
- La *morphologie référentielle et dérivationnelle*, ou composition morphologique des mots.

Rondal (2003) ne donne pas d'indications quant à la période d'acquisition de ces différentes sous-composantes. Si nous mettons ceci en lien avec la théorie des étapes de Bates *et al.* (1994), nous pouvons supposer que les deux dernières sous-composantes (catégories lexico-grammaticales et morphologie inférentielle / dérivationnelle) sont acquises tardivement, principalement lors de la dernière étape (acquisition des mots « fonctionnels »). Il reste difficile de statuer sur une période d'acquisition des marquages lexico-sémantiques.

2.3.2. Le développement métalexical

On constate que vers 3 ans, l'enfant se base sur son expérience vécue pour juger l'aspect sémantique ; il rejette ainsi ce qui n'est pas reconnu de lui par l'expérience. Par la suite, il va juger correct tout ce qu'il ne connaît pas. Au troisième stade, l'enfant se base à nouveau sur son expérience vécue, mais prend de la distance : il peut alors exprimer des doutes et des hésitations (Rondal et Brédart, 1997). C'est à partir de l'âge de 5-6 ans que les enfants peuvent réellement juger si une phrase contient ou non une anomalie sémantique. Rondal et Brédart précisent que la conception du monde de l'enfant peut biaiser la réflexion sémantique : l'enfant peut ainsi être dans un mode de pensée animiste (tout objet est animé et a une volonté propre), et peut alors accepter ou donner des définitions qui ne sont pas celles attendues. La sensibilité au double sens se met quant à elle en place entre 6 et 9 ans.

La réflexion métalinguistique sur le lexique est directement en lien avec la conception du mot : on constate que les jeunes enfants ne font pas la différence entre le mot et la chose. Ils prennent assez tardivement conscience de l'arbitraire du signe linguistique. Vers 6-7 ans, le mot est considéré par eux comme un « label » qui désigne des choses. Vers 7-8 ans, l'enfant peut utiliser des termes grammaticaux, ce qui permet la catégorisation du lexique, et donc, la réflexion *méta* explicite. Le critère de signification n'est réellement fonctionnel que vers l'âge de 10 ans.

2.3.3. Le développement du lexique chez l'enfant bilingue

Tout comme pour le système phonologique, on se pose la question de la composition du système lexical des individus bilingues : le système est-il unique, ou au contraire le bilingue a-t-il deux lexiques ? Les approches les plus récentes jugent que la représentation est mixte (voir Lavaur, 1996, pour une revue de littérature), à la fois *composée* et *coordonnée*. Ainsi, pour Kroll et Stewart (in Lavaur, 1996), il y aurait chez l'individu bilingue à la fois deux lexiques distincts, soit un pour chaque langue, et également une base conceptuelle commune. Cette idée s'appuie sur la scission de la composante lexicale en deux niveaux de représentations :

- Le niveau lexical à proprement parler (correspond à la représentation de surface du mot) ;
- Et le niveau conceptuel (la signification, les trais sémantiques).

Pour Alario (2012), les représentations lexicales seraient séparées mais en constante interdépendance, celle-ci étant plus importante que sur le plan phonologique. L'interdépendance occasionnerait une lenteur d'accès au lexique dans des tâches de dénomination, nécessitant d'alterner les deux langues.

On pense que l'accès au lexique fonctionne de la même façon chez les monolingues et chez les bilingues (Lavaur, 1996). Concernant l'aspect développemental, on estime que le schéma d'acquisition est similaire chez les enfants bilingues et chez les enfants monolingues (Lefebvre, 2008). Le même accroissement lexical s'observerait vers 18 mois chez les enfants bilingues et monolingues, cependant les langues ne se développeraient pas au même rythme : cela dépend notamment des inputs reçus, et de

l'investissement affectif dans chacune des langues. Souvent, l'explosion lexicale va se concentrer sur une des langues, et l'autre connaîtra un peu plus tard cet enrichissement rapide. Pour Perozzi et Sanchez (1992), les enfants bilingues apprendraient plus vite certains éléments lexicaux dans leur langue seconde, du fait de l'interdépendance linguistique, que ce que prévoit l'acquisition monolingue concernant la langue seconde.

On constate néanmoins des différences sur le plan quantitatif : l'enfant, exposé à deux langues et recevant donc des inputs linguistiques dans deux langues, ne peut avoir dans une seule de ses langues le même stock lexical qu'un enfant bilingue. Pour Abdelilah-Bauer (2008), si on additionne les connaissances lexicales dans les deux langues, on constate que l'enfant est loin d'être en retard sur le plan développemental. Cette impression de retard et de pauvreté lexicale tient au fait que bien souvent, l'enfant n'est évalué que dans une de ses langues. Pour Rivera Mindt *et al.* (2008), la différence est plus profonde entre monolingues et bilingues, et peut être considérée comme un réel désavantage. Selon l'étude de Bialystok *et al.* (2008), il semblerait même que le vocabulaire reste faible à l'âge adulte ; les jeunes adultes bilingues auraient plus de difficultés avec le vocabulaire, nommeraient les items plus lentement et ne donneraient pas toujours la « bonne » réponse. Les performances seraient selon ces auteurs aussi moins bonnes en tâches de fluence (évocation verbale), notamment en fluence sémantique. D'autres auteurs, comme Lefebvre (2008), disent le contraire : si les deux langues ne se développent pas au même rythme, et sont pendant un moment déséquilibrées, les connaissances lexicales se rapprocheraient de celles attendues des monolingues vers 4-5 ans.

On voit donc que concernant les aspects développementaux, les avis divergent fortement. Ce qui ressort de toutes ces études, c'est que les deux langues de l'enfant bilingue ne se développent pas de façon conjointe : il y a différence de rythme dans l'acquisition. Cette différence est liée à l'interdépendance des systèmes, à l'interaction continuelle des deux langues entre elles, et peut se manifester de trois façons (Paradis et Genesee, in Paradis *et al.*, 2003) :

- Il peut y avoir *accélération* de l'acquisition (certains éléments peuvent par exemple émerger plus tôt dans une des langues grâce au phénomène d'analogie) ;
- Il peut y avoir *décélération* (le développement général peut être ralenti par un « boom » dans l'acquisition d'une des deux langues) ;

- Il peut également y avoir *transfert* (un élément acquis est utilisé dans l'autre langue pour une période temporaire du développement).

Si nous parlons ici du développement lexical, il faut préciser que ces trois processus vont jouer un rôle dans tous les domaines linguistiques : la phonologie, le lexique, et la morphosyntaxe. Le type de bilinguisme va également avoir une influence ; ainsi on distingue le développement langagier des enfants bilingues simultanés de celui des enfants bilingues successifs (ou apprenants L2 – langue seconde –). Dans le cas particulier du bilinguisme successif, certaines études montrent que l'enfant bilingue atteindrait le même niveau lexical que ses pairs monolingues après environ 3 ans d'exposition à la langue seconde (Golberg *et al.*, 2008).

2.3.4. Le cas de La Réunion

Dans le contexte réunionnais, notre récente étude sur l'organisation lexicale de locuteurs réunionnais (Lebon-Eyquem et Noël, 2014) montre une fois de plus la singularité du bilinguisme français – créole réunionnais. Ayant proposé aux sujets des tâches de fluence verbale (évocation verbale à partir d'une contrainte, ici sémantique), nous avons constaté que :

- Des items créoles et des items français sont spontanément donnés par les locuteurs, sans difficulté manifeste ni sentiment d'avoir enfreint une règle linguistique ;
- La langue adoptée par le testeur n'a eu que peu d'impact sur la nature du lexique donné (pas plus de mots « créoles » quand le créole était utilisé) ;
- De nombreux mots sont créolisés par transformation phonologique (*« orange »* devient *« zoranj »*) ;
- À l'inverse, des mots créoles sont francisés (*« une brinjèl »* : francisation par l'utilisation d'un déterminant marquant le féminin) ;
- La différence entre sujets créolophones et francophones semble davantage concerner la fréquence d'utilisation des items lexicaux que la nature des mots proposés (mots produits inexistants en français par exemple).

Le créole et le français ayant en outre la particularité de posséder environ 80 % de lexique commun (Chaudenson, 2003 ; Adelin et Lebon-Eyquem, 2010), les données de la littérature concernant le développement du lexique chez les sujets bilingues nous apparaissent ne pas pouvoir rendre compte de façon satisfaisante de la situation réunionnaise. Il nous semble néanmoins que le *lexique réunionnais* se différencie significativement du lexique métropolitain ; dans un contexte évaluatif, des épreuves lexicales non adaptées pourraient, de la même manière que dans des situations de bilinguisme plus classiques, conclure abusivement à une pauvreté lexicale.

La particularité de la situation linguistique réunionnaise pose également la question de l'organisation du système lexical sous-jacent : étant donnée la fusion du lexique des deux langues, quelle peut être l'organisation lexicale des sujets créolophones ? La représentation est-elle unique, ou mixte ? Concernant l'acquisition, nous pouvons également nous interroger sur les étapes du développement lexical. Les locuteurs créolophones sont-ils dans le cadre de l'acquisition simultanée de deux langues, avec les particularités développementales que cela implique, ou dans le cadre de l'acquisition d'un seul système linguistique, d'une *macrolangue* réunionnaise ? Nous n'avons, bien sûr, pas les réponses à ces questions.

2.3.5. Les troubles d'ordre lexical

Les troubles peuvent être de nature différente. On peut constater :

- Un *retard d'acquisition* : l'enfant parle tard, dit peu de mots ou semble ne pas toujours comprendre le vocabulaire, ne semble pas acquérir facilement ou retenir de nouveaux mots ;
- Un *déficit de récupération du mot* : l'enfant cherche ses mots, il n'accède pas facilement à l'étiquette verbale ;
- Une *erreur dans la récupération du mot :* l'enfant trouve le mot mais ce n'est manifestement pas celui qu'il souhaitait dire ;
- Des *« erreurs linguistiques »*, ou *erreurs d'extension* des mots :

  - Phénomène de **sous-extension :** le mot est employé de façon restreinte (par exemple, *« jouet »* est uniquement employé pour *« ballon »*, et pas pour les autres jouets de l'enfant), ce qui indique une contextualisation excessive

(l'enfant associe un mot à une situation ou un contexte particuliers) ;

- Phénomène de **sur-extension**, ou sur-généralisation : un mot est employé de façon trop large : *« chien »* est employé pour tous les animaux à poils.

– Un *lexique réceptif et/ou expressif qualitativement et/ou quantitativement réduit*.

Ici encore, la prise en compte des repères développementaux est indispensable. En effet, on retrouve chez le jeune enfant un certain nombre des erreurs que nous venons de décrire, ce qui n'est en rien inquiétant dans un jeune âge. Ces mêmes erreurs doivent faire suspecter une pathologie chez un enfant plus âgé.

Il convient de signaler qu'un déficit lexical est rarement isolé ; il s'accompagne presque toujours de difficultés sur le plan morphosyntaxique, lexique et morphosyntaxe étant des composantes langagières intimement liées. Il n'existe donc pas de pathologie langagière qui ne porterait que sur le lexique ; néanmoins dans certains tableaux, les troubles lexicaux peuvent prédominer. On trouve notamment un déficit de nature lexicale dans les tableaux cliniques suivants :

	Retard de langage	*Dysphasie (Trouble du langage)*
Définition	Apparition retardée ou organisation perturbée de la fonction linguistique : vocabulaire, syntaxe, utilisation du langage dans la communication	Trouble sévère et persistant du langage oral (phonologie, lexique, syntaxe, sémantique, pragmatique)
Manifestation clinique	- lexique : insuffisance des connaissances lexicales - en compréhension et / ou expression	- insuffisance des connaissances lexicales - mauvaise organisation structurelle possible du lexique - trouble de l'évocation lexicale - importance des troubles variable selon le sujet et le type de dysphasie

Tableau 11. Tableau clinique des principaux troubles avec déficit lexical

À noter également que :

– L'HAS (Haute Autorité de Santé) propose deux seuils d'alertes : *« pas de mots isolés à 18 mois » ; « vocabulaire de **moins de 30 mots** à 24 mois » ;*

– La distinction entre retard et trouble repose, ici encore, sur les critères de sévérité et de résistance à la rééducation.

2.3.6. Normes de référence retenues concernant la composante morpho-lexicale

Voici nos normes de référence et nos indicateurs de pathologie :

<table>
<tr><th></th><th>Données développementales</th><th>Indicateurs de déficit lexical</th><th>Détermination de la pathologie : retard VS trouble</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Développement monolingue</td><td>COMPRÉHENSION
- 18 mois : comprend 100 à 150 mots
- 6 ans : tout le langage est compris</td><td>- Difficultés manifestes de compréhension
- pauvreté avérée du lexique passif</td><td rowspan="4">Appréciation clinique selon :

- l'importance de la pauvreté lexicale

- l'impression d'une organisation lexicale peu efficiente

- la présence d'un trouble d'évocation lexicale

- l'âge de l'enfant

- le retentissement sur la communication

- la résistance à la rééducation</td></tr>
<tr><td>EXPRESSION
- 18-20 mois : production de 50 mots
- 24 mois : lexique de 250 à 300 mots</td><td>- pas de mots isolés à 18 mois
- <u>moins de 30 mots</u> à 24 mois</td></tr>
<tr><td>Différences interindividuelles :
- explosion lexicale
- avant 4 ans, niveaux langagiers très différents</td><td>Après 4 ans, constat de :
- pauvreté lexicale (compréhension et/ou expression)
- difficultés d'accès au lexique</td></tr>
<tr><td>Développement bilingue</td><td>- représentation lexicale mixte (composée et coordonnée)
- rythme acquisitionnel différent selon les langues : accélération, décélération ou transfert
- données contradictoires :
« rattrapage » des pairs monolingues vers 4-5 ans (ou après 3 ans d'exposition chez les bilingues L2) versus persistance d'une distribution lexicale différente

- dans le contexte réunionnais, hypothèse de l'existence d'un lexique réunionnais, réunissant français et créole</td><td>PRÉCAUTION : évaluer une seule des langues peut aboutir à une sous-estimation de la composante lexicale

En contexte réunionnais, évaluer les deux langues de façon distincte est complexe voire artificiel

Données de la littérature contradictoires → établissement d'indicateurs de pathologie complexe</td></tr>
</table>

Tableau 12. Normes et indicateurs de pathologie concernant la composante morpho-lexicale

Comme le résume le tableau ci-dessus, les considérations théoriques concernant la structuration de la composante lexicale chez l'enfant bilingue sont contradictoires, et nous estimons manquer d'informations pour pouvoir opter pour une théorie particulière. Le risque serait alors trop grand d'adopter des indicateurs de pathologie qui ne seraient pas valables. Au-delà de la question des indicateurs, se pose la question du système d'évaluation que nous devons mettre en place pour analyser la composante lexicale : en l'absence d'un modèle théorique fiable et d'indicateurs précis, comment nous est-il possible d'envisager l'évaluation du lexique ? Doit-on abandonner l'idée de l'évaluation de cette composante ? Nous pensons au contraire qu'elle peut légitimement être menée, mais que nous devons alors changer d'optique d'évaluation : il ne s'agira pas de souhaiter mettre en évidence un déficit de cette composante, mais tout simplement de vouloir juger du fonctionnement lexical. Nous développons ci-après notre propos.

2.3.7. La composante morpho-lexicale : considérations pour l'évaluation

Rondal (2003) pointe le caractère très souvent arbitraire de la construction des épreuves de lexique : souvent réduites, ces épreuves ne respectent pas toujours les notions de fréquence lexicale, et prennent parfois arbitrairement position sur le vocabulaire qu'est « censé » connaître le jeune enfant. Nous rejoignons son point de vue, et nous souhaitons éviter ce travers. Pour cela, nous nous appuierons sur notre étude portant sur le lexique (Lebon-Eyquem et Noël, 2014), qui nous a permis d'obtenir des listes de fréquence par catégories lexicales.

La nature du bilinguisme français – créole réunionnais pose néanmoins question : ces deux langues étant structurellement proches, une part importante du lexique est partagée. Comment définir, alors, ce qui relève du lexique créole et ce qui relève du lexique français ? Une évaluation séparée des deux systèmes lexicaux apparaît utopique. Notre opinion est confortée par les données de la littérature sur le bilinguisme : évaluer une seule des langues n'est pas souhaitable.

Nous adoptons donc la solution avancée par Rondal (2003) : il conviendrait de construire un test s'appuyant sur l'organisation du lexique mental en catégories, prenant en compte le phénomène de prototypie lexicale. En adoptant cette démarche, nous évitons également le biais de l'évaluation d'une langue spécifique. Nous faisons alors le

pari de vouloir évaluer la composante lexicale dans son ensemble. En nous basant sur les prototypes lexicaux, qui sont les items les plus facilement récupérés par les locuteurs, nous pensons éviter des conclusions hâtives concernant le fonctionnement des individus bilingues : ainsi, si Bialystok *et al.* (2008) évoquent une plus grande lenteur dans les tâches de dénomination et d'évocation verbale chez les bilingues, nous pensons que nous baser sur les prototypes pourrait annihiler ce phénomène. Il ne s'agit, bien sûr, que d'hypothèses qui guident alors notre démarche ; aussi nous nous garderons de tirer des conclusions hâtives concernant nos épreuves lexicales. Mais nous pouvons à ce stade imaginer que la non connaissance des prototypes lexicaux pourrait plus facilement mettre en évidence un fonctionnement déficitaire. Tout ceci reste bien sûr à vérifier. Notre démarche consistera donc à vouloir investiguer l'organisation du réseau lexical, et la capacité à récupérer un item dans le lexique interne.

2.4. La composante morphosyntaxique

2.4.1. Rappels d'acquisition

- ***Versant compréhension :***

Entre 12 et 18 mois, l'enfant commence à comprendre de courtes phrases en contexte (Brin *et al.*, 2004). Entre 18 et 24 mois, la compréhension s'enrichit : l'enfant comprend petit à petit les relations entre les mots, et appréhende l'ordre syntaxique des mots. À partir de 2 ans, il commence à comprendre les relations temporelles et spatiales, la notion de contraire (« grand / petit »), les consignes complexes. Sa compréhension des notions abstraites et grammaticales s'enrichit petit à petit ; à 4-5 ans, il comprend bien les questions et les termes relatifs au temps et à l'espace. À 6 ans, tout le langage est compris.

On postule une relation étroite entre le développement du lexique et celui de la morphosyntaxe : en effet, l'enfant ne peut comprendre des relations syntaxiques que s'il a acquis, déjà, un stock lexical lui assurant la compréhension des termes de l'énoncé et des termes grammaticaux.

- ***Versant expression :***

Entre 18 et 24 mois, l'enfant, qui a un stock lexical conséquent, commence à assembler d'abord deux mots, puis trois. Ces énoncés peuvent être au départ agrammaticaux. On peut se demander si l'association de deux mots relève de la combinaison d'items lexicaux (il y a organisation sémantique), ou d'une véritable construction syntaxique (organisation structurelle) ; les avis divergent à ce sujet.

Entre 2 et 3 ans, il peut faire des phrases de 3 ou 4 mots, contenant verbes et adjectifs ; progressivement, il acquiert le genre et le nombre, les articles, pronoms, et quelques adverbes. À 4 ans, il peut encore faire des « fautes » grammaticales, même si celles-ci se font de moins en moins fréquentes. On considère que la parataxe prédomine jusqu'à 4 ans environ ; lorsque l'enfant commence à coordonner, il utilise de façon préférentielle la conjonction *« et »*. Vers 4-5 ans, l'enfant peut accorder le nom et les adjectifs.

À 5-6 ans, il peut produire des phrases complexes, avec expansions et concordance des temps. Il accorde les subjonctifs et conjugue les verbes irréguliers. Après 6 ans, on considère que le développement morphosyntaxique est en grande partie abouti ; néanmoins certaines structures syntaxiques, particulièrement complexes, s'acquièrent plus tardivement : c'est le cas des relatives renversables par exemple (*« La voiture blanche que la voiture rouge pousse »*), qui sont acquises vers 9 ans et demi, ou encore de la passivation des phrases.

- ***Les différentes étapes de l'acquisition de la morphosyntaxe :***

Pour Rondal (2003), la composante morphosyntaxique est très vaste, et peut se décomposer en plusieurs sous-composantes, qui ne sont pas acquises au même moment, que ce soit en compréhension ou en expression :

– *L'organisation sémantique structurale* est la première acquise. Il s'agit des relations sémantiques (exemples : présence / absence / disparition d'une entité, possession, instrumentation, accompagnement...). Ainsi, le sens précède la forme : l'enfant exprime tout d'abord des relations, et se sert pour cela des structures syntaxiques qui correspondent à chacune d'entre elles. Il apprendra par

la suite que les relations peuvent être exprimées par plus d'une structure syntaxique.

- *La structuration syntagmatique :* l'enfant apprend à structurer les différents syntagmes de la phrase. Certains syntagmes demandent un temps d'acquisition plus long. Les syntagmes sont au nombre de quatre : le syntagme nominal, le syntagme verbal, le syntagme adjectival et le syntagme prépositionnel (qui se structure au cours de la troisième année). Pour Rondal (2003), chacun de ces syntagmes fait l'objet d'un développement qui vise à l'acquisition des différents éléments le composant, certains éléments (comme les pronoms, la classe des déterminants) s'acquérant plus tardivement. Les syntagmes se développent de façon concomitante.
- *Les différents types de phrase*, qui sont au nombre de quatre (phrase déclarative, exclamative, interrogative, impérative), et qui se décomposent en sous-types (phrase affirmative / phrase négative) et en sous-sous-types (phrase active / phrase passive). Notons que les phrases passives, peu fréquentes dans le langage (environ 5 % des productions des adultes selon Rondal), ne sont pas acquises avant l'âge de 7-8 ans.
- Et enfin la *structuration paragraphique*, qui suppose une relation de continuité entre les phrases, exprimée par l'utilisation de conjonctions et d'adverbes.

2.4.2. Le développement métamorphosyntaxique

C'est surtout par la capacité de jugement grammatical que peut s'appréhender la composante morphosyntaxique. Il convient de différencier le jugement de *grammaticalité* et le jugement d'*acceptabilité :* une phrase peut être grammaticale mais non acceptée, car peu usitée ou n'ayant que peu de sens (citons l'exemple célèbre : *« Des idées vertes incolores dorment furieusement »*). En ce qui concerne le caractère grammatical, Rondal et Brédart (1997) rappellent qu'il ne faut pas le confondre avec le « bon usage » : une phrase peut être dite grammaticale selon les normes du français parlé ou du registre familier. Selon Chomsky (1971), il existe différents types de violation de la grammaire, qui vont influer sur la prise de conscience méta-morphosyntaxique :

- La violation des règles de catégorisation lexicale, qui servent à « déterminer le choix correct des termes lexicaux selon leur fonction grammaticale dans la phrase » (Rondal et Brédart, 1997 : 91) ;
- La violation de règles de sous-catégorisation : par exemple, l'utilisation d'un verbe transitif au lieu d'un verbe intransitif ;
- La violation des règles de sélection, qui aboutit « à la sélection d'items lexicaux erronés par rapport aux contraintes sémantiques impliquées par l'emploi des autres termes de la phrase » (*op. cit.* : 92).

Selon le niveau de la règle violée, le degré d'acceptabilité des phrases n'est pas le même. Les premières manifestations de réflexion méta-morphosyntaxique de l'enfant sont l'étonnement face à certains aspects du langage de l'adulte, qui lui semblent inaccessibles (Rondal et Brédart, 1997). Il les rejette au départ, puis progressivement les considère correctes. S'il évalue très jeune la dimension sémantique et l'enveloppe formelle des énoncés (marques morphologiques, ordre des mots), il ne peut pas proposer de corrections portant sur la composante syntaxique avant un certain âge (à 6 ans, peu d'enfants sont capables de le faire). On constate que lorsque l'on demande à des enfants de corriger l'ordre des mots, les corrections sont surtout de nature sémantique. Ce type de comportement nécessite une manipulation mentale, que l'enfant n'est pas apte à réaliser avant un certain âge et un certain niveau langagier. Aussi les tâches de correction syntaxique font à la fois appel au *métasyntaxique* et au facteur cognitif (capacité de manipulation mentale).

La capacité méta-morphosyntaxique est grandement favorisée par l'école, qui incite l'enfant aux prises de conscience de l'organisation grammaticale de la langue, et lui permet de pouvoir raisonner sur le plan syntaxique et plus uniquement sur le plan sémantique.

2.4.3. Le développement de la morphosyntaxe chez l'enfant bilingue

Si les grandes étapes du développement morphosyntaxique sont similaires pour toutes les langues, car toutes les langues ont une organisation morphosyntaxique de base qui est comparable (par exemple, l'existence de relations syntaxiques entre les mots qui

déterminent la manière dont ils peuvent être combinés), on constate néanmoins d'importantes variations (Bedore et Peña, 2008) : par exemple, toutes les langues ne fonctionnent pas de façon similaire pour marquer le pluriel. Il y a donc un schéma d'acquisition fondamentalement différent pour chaque langue en ce qui concerne l'acquisition des structures spécifiques. Ceci rejoint dans les grandes lignes la théorie des *Principes et des Paramètres* de Chomsky : toutes les langues partagent des principes grammaticaux, qui sont universels (ceci renvoie à la théorie de la Grammaire Universelle, identique pour tous et innée). Les différences entre les langues sont dues à une sélection différente de paramètres : par exemple, toutes les langues expriment un sujet (il s'agit d'un principe), mais ne le font pas de la même manière. Un sujet explicite est requis en anglais, tandis qu'il peut être élidé en espagnol. Pour Baker (in Calvet, 2004), les ressemblances entre les structures des langues ne constituent pas forcément une preuve irréfutable de l'existence d'une grammaire universelle et innée ; toutes les langues parlant du même monde, il est logique que l'on mette à jour des ressemblances entre elles. Les différences linguistiques soulignent quant à elles le fait que les groupes humains, organisés en communautés, n'appréhendent pas le monde de la même manière : les langues soulignent alors des visions du monde différentes. Nous n'approfondissons pas plus ces réflexions théoriques qui, bien qu'intéressantes, n'entrent pas spécifiquement dans le cadre de notre propos.

Le développement morphosyntaxique de l'enfant bilingue serait alors fortement dépendant des langues parlées par l'enfant, de leur degré de similitude ou de différence sur le plan morphosyntaxique. Il y aurait donc influence de la complexité des règles grammaticales sur l'acquisition (Lindholm, 1980). Pour Paradis *et al.* (2003), les enfants bilingues vont apprendre les formes grammaticales de chacune des langues dans un ordre similaire aux enfants monolingues. Mais le schéma d'acquisition peut néanmoins être perturbé : comme pour les composantes phonologique et morpho-lexicale, on observe un phénomène d'influence interlinguistique, qui causerait des différences dans l'ordre des acquisitions. En cas d'*accélération* de l'acquisition, on peut constater qu'une propriété grammaticale émerge plus tôt dans une des langues par analogie ; en cas de *décélération*, le développement général peut être ralenti par l'acquisition d'une structure ; enfin, en cas de *transfert*, on peut constater l'utilisation dans l'autre langue d'une structure

grammaticale pour une période temporaire (il y a calquage). Cependant, le phénomène de transfert ne se fait pas au hasard : il se constate lorsqu'il y a *ambiguité structurelle interlinguistique* (Paradis, 2001), c'est-à-dire lorsque les deux langues présentent, pour une structure linguistique donnée, des similitudes qui admettent l'ambiguité. Prenons l'exemple de l'ordre des mots : dans une langue comme l'anglais, l'ordre des mots est fixe ; il n'y a donc qu'une possibilité de construction syntaxique. Dans d'autres langues, comme l'allemand, l'ordre des mots est variable : il y a donc X possibilités de construction, parmi lesquelles l'ordre de l'anglais. En cas de bilinguisme anglais – allemand, le transfert se fera de l'anglais vers l'allemand : l'ordre des mots anglais étant unique, le sujet entend et produit des énoncés de cette structure à très haute fréquence, ce qui activerait dans l'autre langue (l'allemand) cette forme précise, plus rare puisqu'elle n'est qu'une possibilité parmi d'autres. En résumé, le transfert aurait un sens précis et concernerait des structures qui sont possibles dans les deux langues. La langue sujette à transfert aurait la particularité d'autoriser la forme syntaxique, qui ne serait qu'une possibilité structurelle parmi d'autres.

Cette théorie que développe Paradis (2001) est intéressante, car elle permet d'apporter un nouvel éclairage sur le phénomène du transfert, qui serait en réalité plus complexe qu'il n'y paraît. On entend souvent dire dans le domaine professionnel qu'utiliser une seule des langues de l'enfant permet à son autre langue de se développer, par analogie et par transfert ; notons par ailleurs que ce postulat a un pouvoir déculpabilisant pour les professionnels qui ne souhaitent, ou ne peuvent, pour des raisons de non compétence linguistique, utiliser les deux langues de l'enfant. Cette idée n'est pas fausse mais doit alors être nuancée, si l'on envisage comme véridique la théorie de Paradis (2001). Si le phénomène de transfert est attesté, il se fait dans un ordre précis ; une analyse comparative des deux langues serait alors appropriée pour déterminer les possibilités et le sens du transfert linguistique pour les différences structures linguistiques, et ainsi pour déterminer la langue à utiliser lors de l'apprentissage ou de la rééducation pour que le transfert soit possible.

On distingue généralement le développement du langage des enfants bilingues simultanés ou successifs, pour qui l'acquisition de la langue seconde se fait avant 4 ans, de celui des enfants bilingues tardifs, pour qui l'acquisition de la L2 se fait après 4 ans (Paradis, 2007). Typiquement, les enfants bilingues successifs parlent la langue première

à la maison et la langue seconde à l'école. Pour eux, l'écart linguistique à combler est plus important : ils sont confrontés à leurs pairs dont ils doivent très vite rattraper le niveau linguistique. Passés 6 ans, la capacité intuitive d'acquisition linguistique diminue : l'enfant se trouve alors en situation d'*apprentissage*, qui mobilise des mécanismes cognitifs différents (Abdelilah-Bauer, 2008). Le bilinguisme tardif a pour conséquence un langage qui reste pendant plus longtemps approximatif sur le plan morphosyntaxique. La confusion avec un retard ou un trouble langagier peut alors être fréquente.

Que retenir de tout ceci ? La composante morphosyntaxique se distingue énormément des autres composantes langagières : elle ne peut être clairement explicitée que par l'analyse d'une langue spécifique. Le développement morphosyntaxique de l'enfant bilingue ne peut alors être appréhendé que par l'analyse des systèmes linguistiques de ces deux langues, la mise en évidence de leurs points communs et de leurs différences. Des grandes étapes développementales peuvent néanmoins être dégagées (nous renvoyons aux propos de Rondal).

2.4.4. Le cas de La Réunion

Dans le contexte réunionnais, la proximité structurelle du créole et du français a une double conséquence :

- L'émergence de productions mélangées, interlectales, qui sont légitimes dans le mode de communication des locuteurs réunionnais ;
- L'impression que l'on a affaire à deux langues qui fonctionnent de façon identique puisqu'elles se ressemblent.

Pour Abdelilah-Bauer (2008), la proximité linguistique des langues du bilingue permet une acquisition plus simple et plus rapide des items similaires ; mais en contrepartie, les erreurs peuvent être plus fréquentes (utilisation par l'enfant d'items lexicaux similaires, qui n'ont cependant pas le même sens : les « faux-amis »). On pourrait alors penser que la proximité entre créole et français est une difficulté supplémentaire, qui se traduit par une chasse aux « créolismes » (Adelin et Lebon-Eyquem, 2010) ; en réalité la proximité linguistique n'est un problème que si l'on cherche à l'ignorer et si l'on se contente de pointer les « interférences ». Une didactique spécifique

permettrait de réduire considérablement les difficultés des enfants à acquérir le français et à structurer leur système syntaxique.

Une autre erreur serait de considérer que le créole, du fait de sa genèse et de ce qu'on en retient (la langue créole résulte d'une simplification du français), ne serait rien d'autre qu'une forme simplifiée du français, une langue « à trous » (pas de pluriel, pas de conjugaison, pas de genre, peu de prépositions...). Apprendre le français consisterait donc, en quelque sorte, à apprendre à l'enfant à combler les trous. Si pour certaines constructions syntaxiques, la démarche pourrait effectivement être de cet ordre, elle ne peut concerner tous les faits linguistiques : la structure verbale du créole, par exemple, se révèle plus complexe sur certains aspects que celle du français, avec par exemple l'utilisation de morphèmes aspectuels préverbaux. Ce qu'il faut alors retenir, c'est que le créole n'est pas une simplification, mais une langue différente, avec des règles distinctes, qui auraient le mérite d'être enseignées au même titre que celles du français.

Penchons-nous maintenant sur le phénomène du mélange ; nous avons vu que les travaux portant sur l'acquisition de la morphosyntaxe chez les enfants bilingues évoquent le transfert linguistique, le calque, et autres phénomènes interlinguistiques. Le mélange en lui-même n'est guère abordé : lorsqu'il l'est, il est question d'alternance codique, capacité qui se développe tout au long de l'acquisition langagière et qui est un phénomène transversal (touche autant la phonologie, que le lexique et la morphosyntaxe). Concernant le *code-mixing*, la littérature mentionne que les enfants bilingues seraient capables très tôt de différencier leurs langues, et donc de réduire leurs productions mélangées (Du, 2010). Le positionnement adopté est donc celui du mélange signe d'incompétence et d'acquisition non achevée. Pour Genesse et Nicoladis (2009), au contraire, le code-mixing chez les adultes est un phénomène normal et sophistiqué ; le code-mixing chez les enfants serait par conséquent un phénomène lui aussi naturel, et les productions agrammaticales que l'on peut parfois constater seraient le signe que la compétence n'est pas encore clairement efficiente. De façon générale, les enfants se comporteraient comme les adultes : ils mélangent tout en respectant les règles grammaticales de leurs deux langues, et vont donc mélanger à des points où les grammaires des deux langues sont concordantes. Ceci rejoint le constat de Souprayen-Cavery (2010) : certains points grammaticaux sont tout particulièrement sensibles au mélange, tandis que d'autres sont plus stables.

Au vu des différentes notions et théories que nous avons développées, il apparaît que pour le domaine morphosyntaxique, un certain nombre de pistes seraient à explorer en contexte réunionnais :

- L'enfant réunionnais mélange car il entend autour de lui du mélange. À quel moment la capacité linguistique à mélanger émerge-t-elle ?
- L'enfant réunionnais acquiert, à partir d'un input linguistique métissé, deux langues qui se ressemblent sur certains points mais diffèrent considérablement sur d'autres. Quelles sont les étapes de l'acquisition de la morphosyntaxe pour lui ? Comment cette composante se développe-t-elle ?

Pour répondre à ces différentes questions, il faudrait envisager des travaux descriptifs portant sur le développement de la composante morphosyntaxique chez de jeunes enfants, qui nous en apprendraient beaucoup sur l'acquisition langagière en contexte réunionnais.

2.4.5. Les troubles morphosyntaxiques

On peut postuler des difficultés dans chacune des sous-composantes de la morphosyntaxe :

- Des *difficultés concernant l'organisation sémantique structurale* : retard ou non acquisition, difficultés d'acquisition (difficultés de compréhension ou difficultés d'expression) des relations sémantiques ;
- Des *difficultés concernant la structuration syntagmatique* : retard, non acquisition ou difficultés d'acquisition de la structuration syntaxique et des différents éléments syntaxiques qui la permettent (déterminants, flexion verbale, prépositions...) ;
- Des *difficultés de production des différents types de phrases* ;
- Des *difficultés sur le plan paragraphique* : difficultés à coordonner des phrases entre elles, ce qui renvoie à des difficultés de production d'un récit.

Ces difficultés peuvent alors se traduire par des capacités expressives limitées :

- *Dans leur contenu :* les relations sémantiques ;

– *Dans leur forme :* parataxe prédominante, erreurs dans l'agencement syntaxique des mots, erreurs sur les éléments syntaxiques (flexion, choix de l'élément) ; peu de structures acquises et utilisables par l'enfant.

Une autre manière de procéder dans les travaux relatifs aux troubles du langage, est de dresser la sémiologie des erreurs morphosyntaxiques que l'on peut rencontrer dans le langage des enfants. Rappelons que ceci ne peut concerner qu'une seule langue ; en l'occurrence, ici, nous ne nous intéressons qu'à la langue française.

- ***Le syntagme verbal :***

– *L'accord du verbe :* erreurs ou non production concernant les formes pluriel (sur-généralisation de la forme infinitive ou de la troisième personne du singulier) ;
– *Le temps verbal :* erreurs concernant les formes composées (erreurs concernant l'auxiliaire et la terminaison du verbe) ;
– *Le placement du verbe :* erreurs de placement dans les phrases nécessitant un déplacement du verbe (phrases négatives, interrogatives) ;

- ***Le syntagme nominal :***

– *Erreurs de genre :* sur-généralisation de la forme masculine ;
– *Erreurs de nombre :* sur-généralisation du singulier ;
– *Erreurs dans la production des déterminants :* notamment erreurs concernant les démonstratifs et les possessifs ;
– Accords entre substantifs et adjectifs non faits ;

- ***Les pronoms :***

– Erreurs concernant *l'utilisation des pronoms faibles (clitiques)*, tout particulièrement les clitiques objets indirects : *« me, te, lui, se, nous, vous, leur »*.
– Erreurs de sélection, de placement, omissions fréquentes ou évitement des constructions contenant des clitiques ;

- ***Les phrases entraînant un déplacement : interrogatives partielles, subordonnées :***

– Évitement de ces structures, ou erreurs dans le déplacement ;
– Utilisation inadéquate ou non production des conjonctions (« que » et « dont » plus particulièrement) ;

- ***Le passif :***

– Erreurs concernant surtout les passives réversibles ;
– Les structures actives sont privilégiées ;

- ***Les prépositions :*** utilisation réduite, ou non utilisation, des prépositions, les plus courantes étant *« avec »*, *« à »* et *« de »*.

La prise en compte des repères développementaux est, bien évidemment, ici encore indispensable. Les éléments morphosyntaxiques que nous venons de lister sont les éléments acquis les plus tardivement par l'enfant, et seront donc approximatifs dans les productions des jeunes enfants ; ce sont également les éléments qui causent le plus de difficulté en cas d'acquisition dite « atypique ». Par acquisition atypique, il faut entendre soit les cas où le contexte n'est pas typique (enfant entendant de parents sourds, jumeaux, cas de carences affectives, situation de bilinguisme – notons alors que la notion d'« atypique » est étroitement liée à l'idéologie monolingue...), ce qui entraîne une modification voire une réduction des inputs linguistiques, soit les cas où il y a, par exemple, déficience intellectuelle, sensorielle, ou présence d'un trouble langagier.

Autrement dit, on retrouvera les difficultés décrites ci-dessus chez des enfants jeunes, qui sont encore en cours d'acquisition des différents points syntaxiques mentionnés, mais également chez des enfants plus âgés dont le développement n'est pas « typique » : retenons donc, pour ce qui nous intéresse, qu'à la fois les enfants bilingues et les enfants ayant un trouble du langage pourront présenter ces erreurs morphosyntaxiques. Ceci pose donc le problème de la discrimination entre bilinguisme et trouble du langage : en se basant sur ce tableau clinique, nous pourrions donc à tort conclure à un trouble langagier chez un enfant plurilingue, qui n'a pas encore pleinement acquis la structure du français. Un déficit de nature morphosyntaxique se retrouve dans

les tableaux de retard de langage ou de trouble du langage (dysphasie)[43]. Certains auteurs (voir Coquet, 2004) estiment que dans le premier cas, les erreurs évoquent les maladresses enfantines que l'on peut rencontrer dans le langage des très jeunes enfants. Dans le second cas, il y aurait trouble de l'encodage syntaxique, à l'origine d'une *dyssyntaxie* (déviance de la syntaxe).

En ce qui concerne les recommandations de l'ANAES, nous retenons le seuil d'alerte suivant pour la morphosyntaxe : *« absence de structures grammaticales (trois mots dont un verbe associés à trois ans) chez l'enfant de 3 à 4 ans ».*

2.4.6. Normes de référence retenues concernant la composante morphosyntaxique

Nos normes et indicateurs de pathologie sont les suivants :

<table>
<tr><th></th><th>Données développementales</th><th>Indicateurs de déficit morphosyntaxique</th><th>Détermination de la pathologie : retard VS trouble</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Développement monolingue – LANGUE FRANÇAISE</td><td>COMPRÉHENSION
- 12-18 mois : courtes phrases
- 18-24 mois : relations entre les mots, ordre syntaxique
- 2 ans : consignes complexes
- 4-5 ans : questions
- 6 ans : tout est compris</td><td>- Difficultés de compréhension syntaxique à 3-4 ans</td><td rowspan="2">Appréciation clinique selon :

- l'importance de la pauvreté syntaxique

- l'âge de l'enfant

- le retentissement sur la communication

- la résistance à la rééducation</td></tr>
<tr><td>EXPRESSION
- 18- 24 mois : phrases de 2 ou 3 mots
- 2- 3 ans : phrases de 3 ou 4 mots, avec verbes
- 4 ans : maladresses syntaxiques mais peu nombreuses
- 5-6 ans : phrases complexes avec expansions

- après 6 ans : la majorité du système est acquis</td><td>- pas de structures grammaticales (trois mots dont un verbe) à 3-4 ans

- erreurs morphosyntaxiques non attendues à l'âge de l'enfant</td></tr>
</table>

43 Nous renvoyons à la section 1.6.2 de la première partie (p. 40), qui définit les différents tableaux de troubles du langage.

	Données développementales	*Indicateurs de déficit morphosyntaxique*	*Détermination de la pathologie : retard VS trouble*
Développement bilingue	- étapes d'acquisition similaires aux pairs monolingues - influence des propriétés grammaticales des langues dans le développement → **nécessité de connaître le système grammatical de chaque langue** - possible accélération / décélération / transfert dans l'acquisition	**Indicateurs à établir en fonction des repères développementaux de chacune des langues**	
	- bilingues tardifs (après 4 ans) : approximations morphosyntaxiques persistantes	**ATTENTION : ne pas confondre** maladresses liées au contexte de bilinguisme / maladresses indiquant un retard ou trouble langagier	

Tableau 13. Normes et indicateurs de pathologie concernant la composante morphosyntaxique

Nous souhaitons souligner qu'il n'est pas chose aisée que de vouloir synthétiser, comme nous avons essayé de le faire, le domaine de la morphosyntaxe, qui est si intimement lié à la composante lexicale que certains éléments en deviennent difficilement classifiables : les adjectifs, ou encore les prépositions, relèvent-ils du domaine du lexique ou de la morphosyntaxe ? La morphosyntaxe est ainsi une composante vaste, difficilement délimitable, qu'il est possible d'appréhender et de décrire de multiples manières : en la découpant en sous-composantes, à la manière de Rondal, en procédant à une analyse par catégories (nom, verbe, adjectif...) ou par fonctions syntaxiques (sujet, complément...). Tout n'est pas, et ne peut pas, être mis au même plan, et on le conçoit aisément.

2.4.7. La composante morphosyntaxique : considérations pour l'évaluation

Dans le cadre d'une évaluation, Rondal (2003) recommande de bien délimiter l'objet grammatical, afin d'éviter le travers, souvent rencontré, d'épreuves hétérogènes,

constituées d'items évaluant l'un la flexion verbale, l'autre la construction des formes passives, un autre encore certains déterminants... Perdant l'évaluateur dans le champ trop vaste de la morphosyntaxe et mettant au même niveau des sous-composantes syntaxiques qui ne sauraient être évaluées en quelques items et qui ne sauraient faire l'objet des mêmes remarques. Nous l'avouons nous-mêmes : combien de fois avons-nous conclu à « des difficultés de production de la voie passive » en administrant ce type d'épreuves, occultant alors, parce que focalisée sur le score obtenu par l'enfant, que ce type de structure ne saurait être acquise par un enfant de 5 ans ?

Il est donc primordial, lors de la conception d'une épreuve d'évaluation, de garder à l'esprit le principe : « une chose évaluée à la fois ». Il nous faudra alors penser plusieurs épreuves, et non pas une seule, pour évaluer la morphosyntaxe, afin de respecter ce principe. Le nombre d'épreuves et leurs objectifs se dessineront au fur et à mesure de l'établissement de nos normes linguistiques pour le français et le créole.

2.5. La composante discursive

2.5.1. Rappels d'acquisition

Les repères développementaux concernant la composante discursive sont sommaires. Brin *et al.* (2004) nous donnent les deux repères suivants :

- À 4-5 ans, l'enfant peut adapter son discours à son interlocuteur (âge de l'interlocuteur, caractère verbal / peu verbal – enfant ne parlant pas la même langue par exemple, ou enfants ne parlant pas encore) ;
- À 5-6 ans, il raconte des choses de façon claire et ordonnée. Il est capable d'auto-corrections et de reformulations, qui montrent l'attention qu'il porte à la qualité de son message.

Pour Auger (1997), avant même d'apprendre à parler, l'enfant adapte déjà ses interactions non verbales à la situation et à l'interlocuteur ; ainsi, à 3 ans, l'enfant sait différencier ce qui est « poli » et « non poli ». Le développement de la composante discursive se rapproche du développement des compétences communicationnelles et

communicatives : l'enfant apprend une langue, mais en parallèle il apprend à fonctionner linguistiquement en société (quand parler, quelle forme linguistique ou quelle langue utiliser, quel registre...). Cet apprentissage est ponctué d'« erreurs » : à 8 ans, on estime que l'enfant connaît au moins deux registres (le registre enfantin et le registre étranger).

La composante discursive est intimement liée à la composante morphosyntaxique : le discours, qui consiste en une « série continue de phrases, énoncées vocalement ou écrites, se rapportant à une thématique générale » (Rondal, 2003 : 117), n'est possible que lorsque l'enfant peut produire des phrases. Pour Rondal, l'évaluation du discours se fait naturellement par le biais du langage spontané, en situation de communication. On peut se demander si la composante discursive s'apparente aux compétences narratives, ou s'il s'agit là de deux choses distinctes ; cette question n'est pas anodine car elle renvoie à une interrogation concernant certaines tâches d'évaluation. Ainsi, lorsqu'on demande à l'enfant de restituer oralement un récit, cherche-t-on à évaluer le discours, ou s'agit-il d'autre chose ? Selon Rondal et Brédart (1997), lorsque l'on demande à un enfant de comprendre / produire un récit, deux procédés sont à l'œuvre :

- La compréhension de suites de phrases, des liens entre elles, ce qui renvoie à la composante discursive ;
- La connaissance de la structure canonique du récit, qui permet alors de comprendre ou de produire la trame de l'histoire, et pas seulement le début et la fin. Cette compétence se met en place tardivement (vers 7-8 ans).

Lors d'une tâche de restitution de récit, un autre problème se pose : celui de l'implication de facteurs variés qui peuvent constituer, s'ils ne sont pas contrôlés, des variables parasites (la mémoire, ou encore la sélection par l'enfant des informations jugées les plus importantes dans le récit).

2.5.2. Le développement métadiscursif

Selon Rondal et Brédart (1997), l'enfant est donc très tôt capable d'ajuster certains aspects de son discours en fonction du niveau linguistique et de l'âge de son interlocuteur. Il développe petit à petit, à partir de 2 ans et demi, des stratégies conversationnelles qui visent à améliorer la clarté de son message : il s'auto-corrige,

reformule, procède à des simplifications syntaxiques, choisit le vocabulaire qui lui semble le plus adapté. Néanmoins chez les jeunes enfants, ce comportement peut ne pas être motivé par la prise en compte de l'interlocuteur, mais plutôt par la prise de conscience par l'enfant que ses productions ne sont pas toujours conformes à ce qu'il connaît du système linguistique.

2.5.3. Discours et bilinguisme

Selon Bedore et Peña (2008), on peut retrouver des différences d'ordre stylistique entre langage monolingue et bilingue, qui seraient dues aux différences structurelles des langues et à l'influence interlinguistique. En effet, les langues n'ont pas toutes les mêmes formes syntaxiques, et ne développent pas, à partir d'elles, la même richesse expressive. Pour ces auteurs, s'il est question de syntaxe, il est aussi question de pratiques culturelles : une langue reflète la culture d'une communauté linguistique, sa structure est mise au service de l'expression des valeurs, d'une vision du monde. Aussi certaines langues sont qualifiées, par exemple, de plus poétiques que d'autres, ou de plus imagées.

Mais ce qui fait, surtout, la particularité de la composante discursive des individus bilingues, c'est l'existence des *pratiques mélangeantes*. Nous ne nous étendons pas sur ce point, car les pratiques mélangeantes, interlectales, ont déjà fait l'objet d'un long développement précédemment. Nous précisons que si nous évoquons ceci dans le cadre de la composante discursive, car nous pensons que c'est dans le discours que ces pratiques sont les plus flagrantes, elles se retrouvent dès la composante lexicale du langage, par le biais des emprunts lexicaux, et se retrouvent, bien évidemment, au niveau morphosyntaxique.

2.5.4. Les troubles du discours

Sur le plan du discours, nous pouvons imaginer les difficultés suivantes :

- *Discours peu élaboré :* le discours de l'enfant est laconique, il raconte peu de choses et donne l'impression de ne pas avoir les compétences langagières pour le faire ;

- *Persistance de la parataxe :* les phrases sont juxtaposées, il y a non utilisation des marqueurs de coordination (*« et »*, *« après »*, *« puis »*...) ;
- Difficultés à reformuler, à s'auto-corriger, à expliquer ses propos, à adapter la forme du discours à l'interlocuteur ;
- Désorganisation du discours, qui devient peu compréhensible pour l'interlocuteur ;
- Productions interlectales non acceptables nombreuses, hésitantes, évoquant plus une difficulté de discrimination codique qu'une aisance dans le discours.

Les compétences morphosyntaxiques doivent être prises en compte pour apprécier le niveau atteint dans cette composante langagière. En effet, un enfant étant entravé sur le plan morphosyntaxique ne peut développer de façon satisfaisante des compétences au niveau discursif. On peut néanmoins imaginer qu'un enfant ayant un déficit morphosyntaxique peut réussir à pallier ses difficultés pour produire un discours correct et adapté à son interlocuteur. Aussi certains des enfants que nous suivons en rééducation, malgré la réduction de leurs capacités langagières, aiment à raconter des choses, à imaginer des histoires, à relater des événements de leur vie, peuvent reformuler quand nous ne les comprenons pas... À la mesure de leurs compétences bien sûr.

2.5.5. Normes de référence retenues concernant la composante discursive

Nos normes et indicateurs sont les suivants :

	Données développementales	*Indicateurs de déficit sur le plan discursif*	*Détermination de la pathologie : retard VS trouble*
Développement monolingue	- 3 ans : distinction poli / non poli - 4-5 ans : adaptation du discours à l'interlocuteur - 5-6 ans : raconte des choses de façon claire et ordonnée - 8 ans : connaissance registre enfantin / étranger	- difficultés de compréhension du discours (liens entre les phrases) → difficile à établir (variables parasites : attention, méconnaissance lexicale, pragmatique...) - difficultés dans l'élaboration du discours	Appréciation clinique selon : - l'importance des difficultés - l'âge de l'enfant - le retentissement sur la communication - la résistance à la rééducation
Développement bilingue	- différences stylistiques car influence des langues de l'enfant : influence structurelle (morphosyntaxe), stylistique - productions interlectales attendues	- difficultés dans l'élaboration du discours - production interlectales nombreuses et non acceptables / non attendues dans la situation de communication	

Tableau 14. Indicateurs de pathologie concernant la composante discursive

Il faut ici encore tenir compte des repères développementaux pour supposer un déficit de la composante discursive. Le niveau des compétences morphosyntaxiques doit également être pris en compte : on ne peut pas attendre un discours très élaboré de la part d'un enfant ayant des lacunes sur le plan morphosyntaxique. L'HAS ne donne pas de seuil d'alerte pour cette composante.

2.6. Les fonctions langagières : production et compréhension

Nous clôturons cette partie concernant les normes de référence dans une perspective développementale en développant quelques considérations sur les deux fonctions langagières que sont la production et la compréhension. Il est en effet important, lorsque l'on se lance dans un travail de conceptualisation d'outils d'évaluation, de bien prendre la mesure de cette distinction et de prendre note des précautions qu'elle suppose.

Rondal (2003 : 19) définit la production comme consistant « à aller de l'idée à la réalisation vocale d'une séquence canonique de lexèmes ». La compréhension est, quant à elle, « la série d'opérations qui à partir d'un énoncé permet de retrouver l'idée de départ ». La compréhension n'est pas l'opération inverse de la production ; aussi n'est-il pas surprenant de constater que capacité de compréhension et capacité de production ne se développent pas au même moment. Généralement, on constate que la compréhension précède la production ; concernant le lexique par exemple, on observe une très nette dissociation entre le développement du versant réceptif (la compréhension) et le versant expressif : l'enfant comprend bien avant de produire. Certains auteurs ont démontré un décalage de 5 mois entre l'acquisition des 50 premiers mots en compréhension et la production des 50 premiers mots. Mais néanmoins, on ne peut séparer de façon nette la production et la compréhension : les fonctions de production requièrent une étape préalable d'auto-compréhension. La compréhension d'une structure est donc indispensable à sa production, mais il est toutefois décrit des formes de troubles langagiers où les capacités de production font illusion quant aux capacités de compréhension (on parle alors de discours plaqué, d'imitation différée, ou d'écholalie).

Des précautions sont à prendre concernant le type de compréhension ou de production analysé. Rappelons que la compréhension langagière se subdivise en plusieurs types :

- la compréhension contextuelle ou non linguistique ;
- la compréhension lexicale ;
- et la compréhension linguistique complète, qui fait à la fois intervenir la compréhension lexicale et la compréhension morphosyntaxique.

La non prise en compte de ces niveaux peut aboutir à une épreuve qui évalue certes la compréhension... mais pas la bonne. Ce peut être le cas d'épreuves à visée morphosyntaxique, mais présentant des items lexicaux non connus par le sujet.

Les types de production langagière sont les suivants :

- *L'imitation provoquée immédiate*, qui présente un haut degré de contrainte pour le sujet (pas de liberté possible dans la tâche proposée) : ce type de production est très pertinent à évaluer, car on postule qu'un enfant ne peut répéter un élément qui

ne fait pas encore partie de son système linguistique. Par contre, n'évaluer que ce type de production peut amener à sur-estimer les compétences langagières des enfants : un enfant peut répéter une structure mais ne l'utiliser que très peu en spontané. En situation « naturelle » de communication, ses performances langagières peuvent alors apparaître plus altérées et plus problématiques que ne le laissent supposer l'imitation.

- *Le complètement d'énoncés :* ce type d'épreuve est intéressant à condition d'avoir suffisamment restreint le complètement, ou d'avoir pris en compte dans la cotation le maximum de possibilités, afin que la tâche soit interprétable. En effet, rien ne dit que l'évalué raisonne de la même manière que nous : il peut très bien compléter d'une façon totalement inattendue, sans que cela ne soit incorrect sur le plan linguistique. L'autre problème qui se pose est la compréhension : compréhension de la tâche en elle-même, mais également compréhension de l'énoncé à compléter.
- *Le langage spontané :* les contraintes sont minimales, puisque l'expression est libre ; l'interprétation est par contre plus complexe, demande un temps considérable et requiert une certaine expérience dans le domaine (par exemple, calculs d'indices : indice de longueur moyenne d'énoncés, indice de richesse lexicale, indice de complexité syntaxique...). La limite posée par l'évaluation de ce type de production est qu'on ne peut pas inférer sur le caractère acquis ou non acquis de certaines structures lorsqu'elles n'ont pas été produites. Le langage spontané ne saurait donc être le seul moyen d'évaluation des capacités langagières de l'enfant ; ce type d'évaluation doit s'accompagner d'une évaluation à l'aide de tests langagiers.

Résumons ce que nous retenons de tout ceci :

Compréhension et production	
- la compréhension précède la production et permet la production - doivent être évaluées de manière séparée - le type de compréhension ou de production ciblé doit être clairement défini - chaque type de compréhension / production amène des précautions lors de l'évaluation :	
COMPRÉHENSION	**PRODUCTION**
- *compréhension contextuelle :* ne doit pas faire conclure à de bonnes capacités de compréhension - *compréhension morphosyntaxique* : le facteur lexical doit être au préalable éliminé	- *l'imitation* : attention à la surévaluation des compétences (situation d'imitation VS spontané) - *le complètement :* prévenir les difficultés de cotation liées à un complètement non attendu - *le spontané :* analyse complexe ; ne doit pas être le seul mode d'évaluation

Tableau 15. Les fonctions langagières : précautions pour l'évaluation

Lors de la création de nos épreuves d'évaluation, nous avons donc pris soin de nous interroger de manière systématique sur le type de compréhension et d'expression que nous souhaitions cibler. Lors de ce travail, nous avons pu ressentir la nature délicate de notre double posture de chercheur / évaluateur : en tant que linguiste, s'intéressant à la réalité des productions linguistiques d'une population, nous serions tentée de privilégier les corpus de langage spontané, car c'est à travers la parole libre que l'on peut mettre à jour les usages effectifs de locuteurs. Mais en tant qu'évaluateur, nous cherchons à obtenir des réponses à des questions précises (par exemple, l'enfant peut-il produire la négation ?) : nous sommes donc davantage poussée à proposer des tâches de langage contraint (imitation ou complètement), qui ne peuvent donner lieu aux mêmes analyses que le langage spontané, et qui peuvent s'avérer moins intéressantes, moins riches pour le linguiste.

Intéressons-nous maintenant au deuxième volet de notre référentiel : les normes linguistiques.

Chapitre 3. Les normes de référence linguistiques

3.1. Les ouvrages de référence

Nous abordons dans cette partie les normes de références linguistiques, concernant le français et le créole. Nous plaçant dans une perspective variationniste, nous ne pouvons nous contenter de parler du fonctionnement du « français standard », et d'une unique forme du créole réunionnais. Aussi nous nous intéresserons :

- Au « **français standard** » : nous prendrons pour références les ouvrages de Arrivé *et al.* (1986), Riegel *et al.* (1994), Dubois et Lagane (2001) et Gardes Tamine (2004);
- Au **« français ordinaire**[44] » et au « **français parlé** » : nous nous baserons pour cela sur l'ouvrage de Gadet (1997) et de Blanche-Benveniste (2010) ;
- Au **« français réunionnais** », décrit par Carayol (1977 ; 1984) ;
- Et au **créole réunionnais**, en nous basant sur les travaux de Staudacher-Valliamée (2004) pour la variante basilectale, et sur ceux de Chaudenson (1974), Cellier (1985) et Armand (1987) pour une analyse plus générale du créole réunionnais.

Nous procéderons de la même manière que lors de la section précédente concernant les normes développementales : nous nous intéresserons à chacune des composantes langagières (phonologie, lexique, et morphosyntaxe), résumant ce que nous apprennent les différents travaux à ce sujet. Nous conclurons chaque sous-partie par une présentation des normes retenues pour notre référentiel. Comme dit précédemment, ce travail de référentialisation et de normalisation a déjà été mené par Adelin (2008) en ce qui concerne la morphosyntaxe. Nous nous appuierons davantage pour cette partie sur ses travaux. Mais avant de commencer, posons quelques définitions fondamentales, que nous utiliserons au fil de notre développement.

44 Par « français ordinaire », il fait entendre le français familier, quotidien, qui ne s'apparente pas au français parlé, car il peut s'écrire, et n'est pas synonyme de français populaire, même s'il partage avec lui plusieurs traits communs (Gadet 1997).

3.2. La grammaire : quelques définitions

La grammaire peut être envisagée comme un concept polysémique : dans une acception généraliste, elle est l'étude des liens entre les mots et de l'organisation de la phrase, autrement dit, l'étude de la syntaxe (Gardes Tamine, 2004). On peut alors parler de *grammaires*, en faisant référence à la pluralité des approches d'analyse (la grammaire synchronique / diachronique, la grammaire comparée, la grammaire descriptive / prescriptive... Arrivé *et al.*, 1986 ; Riegel *et al.*, 1994). Mais le terme *grammaire* a également un sens premier, plus abstrait :

> « tout locuteur, quel que soit son niveau de culture, met en œuvre dans ses échanges langagiers, un savoir qui ne peut se concevoir que comme la connaissance implicite de mécanismes très généraux (processus ou règles) que l'on caractérise aujourd'hui par la notion de *compétence linguistique*, souvent interprétée dans le sens de « grammaire intériorisée » » (Arrivé *et al.*, 1986 : 299).

Nous ne referons pas ici une analyse de ce concept de compétence linguistique, dont découlent les notions de grammaticalité et d'acceptabilité[45]. Par *grammaire*, on peut donc entendre uniquement l'étude des règles d'agencement des mots dans la phrase (il s'agit alors d'une grammaire partielle), mais en prenant en considération son sens premier, on peut considérer la grammaire dans son acception globale, regroupant à la fois l'étude des mots et de leurs relations (le lexique), l'étude des fonctions des mots et de leur agencement (la syntaxe), l'étude des diverses formes que peuvent prendre un même mot (la morphologie), l'étude de l'agencement de sons pour produire un mot (la phonologie), l'étude du sens (la sémantique)... (Dubois et Lagane, 2001). On a alors affaire à différentes parties de la grammaire, que l'on peut étudier séparément, mais qui restent en interrelation ; il faut donc chercher à tenir compte des inférences entre la syntaxe, le lexique et la phonologie (Cellier, 1985).

Ayant posé ces quelques définitions, nécessaires à la compréhension d'une analyse grammaticale, intéressons-nous en premier lieu au fonctionnement du système phonologique.

45 Nous renvoyons, pour une analyse de ces concepts, à la section 1.7.1. de la seconde partie (p. 186).

3.3. La phonologie

Le phonème constitue la plus petite unité de la langue, dont la combinaison aboutit au mot. La classe des phonèmes est un ensemble restreint et fini, permettant, par leurs combinaisons, la formation d'un nombre infini de morphèmes (Dubois et Lagane, 2001). Un phonème entre dans un système d'opposition : chaque phonème doit en effet pouvoir se distinguer clairement d'un autre, et doit montrer son caractère fonctionnel en impactant sur le sens du morphème. Ainsi, le remplacement de /p/ par /s/ dans le mot *« porte »* entraîne-t-il, par exemple, un changement sémantique.

3.3.1. Fonctionnement du « français standard »

Le système phonologique du « français standard » est constitué, selon les grammaires, de 33 ou 36 phonèmes. 3 phonèmes sont en effet considérés comme problématiques ou en voie de disparition : il s'agit des voyelles /ə/, /ɑ/ et /œ̃/ (Riegel *et al.*, 1994) :

- La réalité phonologique du /ə/, ou *schwa*, est contestable. Il n'apparaît que dans peu de contextes, et n'entre pas clairement dans une opposition phonétique avec les phonèmes voisins, /ø/ et /œ/. Aussi sa disparition fréquente n'a aucun impact sur le sens et la communication, ce qui remet en cause son rôle de phonème ;
- /ɑ/ entrait auparavant en opposition avec /a/ (*« mâle » :* [mɑl] ; *« mal »* : [mal]), mais de moins en moins de locuteurs réalisent aujourd'hui cette différence. On observe la réalisation, dans de nombreux cas, d'un /a/ moyen ;
- De la même manière, l'opposition entre /ɛ̃/ et /œ̃/ tend à disparaître (*« brun » :* [bʀœ̃] ; *« brin » :* [bʀɛ̃]).

Nous reproduisons dans le tableau suivant les voyelles du système phonologique du « français standard » :

	Antérieures	***Antérieures + labialisées***	***Postérieures (labialisées)***
ORALES			
fermées	i	y	u
mi-fermées	e	ø	o
mi-ouvertes	ɛ	œ	ɔ
ouvertes	a		ɑ
NASALES			
mi-ouvertes	ɛ̃	œ̃	ɔ̃
ouvertes		ɑ̃	

Tableau 16. Tableau des voyelles du « français standard »

Chaque voyelle se définit donc :

- par son degré d'aperture (fermée à ouverte) ;
- par son lieu d'articulation (antérieure / postérieure) et par le caractère labialisé ou non labialisé (voyelle arrondie / non arrondie) ;
- et par la présence ou l'absence d'une résonance nasale.

Les consonnes se définissent quant à elles :

- par le mode d'articulation (occlusif / constrictif) ;
- par le lieu d'articulation (bilabial, dental, vélaire...) ;
- par la présence ou l'absence de vibration des codes vocales (sourde / sonore) ;
- par la présence ou l'absence d'une résonance nasale.

Nous reproduisons dans le tableau ci-après les consonnes du système du « français standard » :

	Occlusives			**Constrictives**		**Liquides**	**Semi-voyelles**
	Sourdes	*Sonores*	*Nasales*	*Sourdes*	*Sonores*		
Bilabiales	p	b	m	f	v		
Dentales	t	d	n	s	z		
Alvéolaire						l	
Palato-vélaires	k	g	ɲ	ʃ	ʒ		j ɥ w
Dorsovélaire						ʀ	

Tableau 17. Tableau des consonnes du « français standard »

Lorsque les phonèmes se combinent dans la chaîne parlée, ils vont s'influencer mutuellement, et vont être à l'origine de phénomènes de *facilités de prononciation* (Arrivé *et al.*, 1986) :

- Le lieu d'articulation des phonèmes peut être légèrement modifié au contact d'autres phonèmes ;
- Certaines consonnes peuvent chuter au sein de groupes consonantiques complexes ;
- Il peut y avoir modification plus radicale du phonème : l'assimilation, régressive (la nature du deuxième son modifie le premier) ou progressive (le premier son influence le second). Une consonne sourde peut alors se sonoriser, et une consonne sonore peut s'assourdir. Lorsque l'assimilation affecte une voyelle, on parle de dilation ;
- On peut constater des phénomènes d'élision, qui concernent les voyelles et se retrouvent exclusivement dans certaines situations (présence de deux mots, l'un se terminant par une voyelle et l'autre commençant par une voyelle).

D'autres caractéristiques se superposent aux unités fonctionnelles dans la chaîne parlée : il s'agit des tendances phoniques (mode d'articulation, rythme syllabique), et des faits qualifiés de suprasegmentaux (intonation, mélodie, accentuation, rythme, débit, pauses... (Riegel *et al.*, 1994 ; Gadet, 1997). Ces phénomènes sont très pertinents à étudier, car ils sont souvent soumis à la variation ; bien que considérés comme des

phénomènes annexes à la phonologie, ils sont tout autant porteurs de sens (Martinet, 1967).

3.3.2. Fonctionnement du français ordinaire

La phonologie est la dimension la plus saillante de la langue ; aussi un locuteur est-il plus fortement sensible aux variations phonologiques qu'aux variations sémantiques ou syntaxiques (Gadet, 1997). De façon synthétique, on constate en français ordinaire une forte tendance au relâchement dans la chaîne parlée. Ceci est à mettre en lien avec le rythme : plus celui-ci est rapide, plus on constatera des phénomènes de relâchement (les facilités de prononciation). On observe :

- Des assimilations, le plus souvent de sonorité ;
- Des phénomènes de dilation, touchant le plus souvent les voyelles intermédiaires (substitutions voyelles mi-fermées / mi-ouvertes) ; ces phénomènes évoquent une tendance à la réduction du système français à trois degrés d'aperture (fermé / intermédiaire / ouvert) ;
- Des simplifications des groupes consonantiques complexes ;
- Des élisions du /ʀ/ et du /l/ lorsqu'ils sont en position finale de mot ;
- Enfin, des réductions de toutes sortes (troncations, abréviations), en lien avec la rapidité du débit.

Le phonème /r/ (que nous noterons la plupart du temps /ʀ/) connaît également des réalisations phonétiques très différentes selon les régions : il est parfois roulé, prononcé avec plus ou moins de vibration, parfois grasseyé. Sur le plan suprasegmental, on remarque que si l'intonation du français est assez monotone en registre soutenu, elle connaît plus de changements dans le registre familier.

3.3.3. Fonctionnement du français réunionnais

Carayol (1977) est l'un des premiers auteurs à s'intéresser à la phonologie du français réunionnais. Selon lui, le système phonologique du français réunionnais (appelé aujourd'hui, dans les recherches les plus récentes, le « français régional de La Réunion »

– abrégé en FRR –) se distingue du français « de référence » sur quatre points :

- La réduction du système vocalique ;
- L'existence de deux semi-voyelles au lieu de trois ;
- La forte fréquence d'« accidents phonétiques » (niveau suprasegmental) ;
- La présence de caractéristiques différentes sur les plans phonique et prosodique.

Les recherches actuelles réalisées dans le cadre du projet PFC (Projet Phonologie du Français Contemporain) mettent également en avant le comportement très particulier du phonème /ʁ/, qui peut être considéré comme une des grandes caractéristiques du FRR (Bordal, 2006 ; Bordal et Ledegen, 2009). Tous les auteurs s'accordent à dire que l'inventaire des consonnes du FRR est similaire à celui du français « de référence », à deux exceptions près toutefois (Bordal et Ledegen, 2007 ; Bordal et Ledegen, 2009) :

- On retrouve une légère tendance à l'affrication, ou assibilation (exemple *« tibia »* prononcé [tˢibja]), qui s'atteste chez des locuteurs âgés, mais qui semble en voie de disparition ;
- Le phonème /ɲ/ est, en FRR, remplacé par [nj], ce qui n'était pas le cas lors de l'enquête de Carayol, qui avait attesté la présence du phonème.

- ***La réduction du système vocalique***

Carayol (1977) constatait en français réunionnais l'absence des voyelles mi-ouvertes /ɛ/ et /ɔ/, et de la voyelle mi-fermée /ø/. L'opposition /a/ - /ɑ/ n'était pas retrouvée. Le système phonologique du français réunionnais fonctionnait donc, dans les années 70, sur trois degrés d'aperture au lieu de quatre.

	Antérieures	*Antérieures / labialisées*	*Postérieures*
ORALES			
fermées	i	y	u
mi-fermées	e	ø	o
ouvertes		a	
NASALES			
mi-ouvertes	ɛ̃	(œ̃)	ɔ̃
ouvertes		ɑ̃	

Tableau 18. Tableau des voyelles du français réunionnais selon Carayol (1977)

Les travaux plus récents (Bordal, 2006 ; Bordal et Ledegen, 2007 ; Bordal et Ledegen, 2009) montrent qu'aujourd'hui, le système vocalique diverge peu du système du français « de référence ». Le système vocalique actuel compte 7 voyelles orales et 3 voyelles nasales (/œ̃/ est absent). Chez certains locuteurs néanmoins, les voyelles antérieures arrondies /y/ et /ø/ sont absentes. Pour Bordal et Ledegen (2009), ce phénomène s'atteste chez les locuteurs qui ont pour L1 la variante basilectale du créole.

Le français régional de La Réunion a par contre la particularité (que l'on retrouve en français méridional) de ne pas réaliser l'opposition distinctive entre les voyelles orales mi-fermées et mi-ouvertes :

> « la loi de position est donc systématiquement appliquée : en syllabe ouverte, les voyelles moyennes sont réalisées mi-fermées et en syllabe fermée, elles sont réalisées mi-ouvertes. En syllabe ouverte, le /E/ est donc toujours réalisé [e] et la voyelle finale dans les mots *piquer/piquais* a la même réalisation dans les deux mots […] » (Bordal et Ledegen, 2009 : 184).

Carayol, qui avait déjà remarqué ce phénomène, postulait quant à lui qu'il témoignait de l'absence pure et simple de la série des voyelles mi-fermées. Concernant les voyelles nasales, Carayol jugeait que l'opposition /œ̃/ - /ɛ̃/ était encore observable à La Réunion (c'est pourquoi figure, dans le tableau 18, la voyelle /œ̃/). Les recherches plus

récentes montrent que les locuteurs ne font plus cette opposition (Bordal et Ledegen, 2009).

- ***Les semi-voyelles***

Au nombre de trois dans le système phonologique du français « de référence », elles ne sont que deux (/j/ et /w/) selon l'étude de Carayol (1977). L'étude de Bordal et Ledegen (2009) montre ici encore une évolution : la semi-voyelle /ɥ/ est attestée dans le corpus étudié, ce qui est certainement à mettre en lien avec l'influence du français métropolitain sur le FRR. Pour Adelin et Lebon-Eyquem (2010) néanmoins, la semi-voyelle /j/ serait moins utilisée en créole (notamment absente après /i/), tandis que /w/ et /ɥ/ sont peu distingués.

- ***Les « accidents phonétiques » (niveau suprasegmental)***

Pour Carayol (1977), le français réunionnais se caractérise par une plus forte fréquence d'accidents phonétiques, qui sont la résultante des caractéristiques suprasegmentales. Si l'on va retrouver, comme en français ordinaire, des phénomènes de facilités de prononciation, on constate également :

- Des aphérèses (effacement de la syllabe initiale du groupe rythmique) : *krazé* [écraser], *trapé* [attraper]...
- Des syncopes (effacement d'une syllabe interne) : *la Rénion* [La Réunion], *in zoryé* [un oreiller]
- Des apocopes systématiques (effacement d'un phonème ou d'une syllabe en fin de mot) :
  - concernant les groupes consonantiques complexes C[46]+/l/ et C+/ʀ/ : *suk* [sucre]
  - mais également les groupes consonantiques complexes /-st/, /-sk/, /-sm/, /-str/ (prononcés [-s]), /-kt/ (prononcé [-k]) : *minis* [ministre] ;

46 « C » est l'abréviation pour « consonne ».

- Des réductions de groupes consonantiques en syllabe intérieure : conservation de la première ou de la seconde consonne : /-ks-/, /-ps-/, /-st-/, /-sm-/, /-tʃ-/, /-ʁk-/, /-lk-/... (*« lapsus » : [la:sus] ; « rhapsodie » : [ra:sodi]*)
- Des ajouts de phonèmes en position initiale pour les mots avec groupes consonantiques complexes initiaux (/ps-/, /st-/, /sp-/... ajout de [ɛs]) : ***[ɛstilo]*** [stylo] ;
- Des inversions de phonèmes consonantiques : /-ks/ tend ainsi à se substituer à /-sk/ : *in [kaks]* [un casque].

Pour Bordal et Ledegen (2007), ces phénomènes sont encore retrouvés. Les deux derniers phénomènes (les ajouts et les inversions de phonèmes) ne sont néanmoins pas décrits dans leurs travaux, et semblent maintenant ne se retrouver que chez les locuteurs du créole basilectal. Les autres phénomènes (aphérèses, syncopes, apocopes et réductions) sont similaires à ce que l'on peut retrouver dans certaines formes de français métropolitain, mais présentent la particularité d'être très fréquents, et également peu marqués sociolinguistiquement, comme ce peut être le cas en français métropolitain.

- ***Les caractéristiques phoniques et prosodiques***

Le français réunionnais se caractérise par une absence de tension articulatoire, ce qui le distingue du « français standard », qui fonctionne sur un mode tendu. Les traits phoniques sont alors plus détendus :

- *En ce qui concerne les voyelles*, on note une relative instabilité du timbre et une tendance à la réduction du degré d'aperture. L'arrondissement est moindre pour la réalisation des voyelles ;
- *En ce qui concerne les consonnes*, on constate un relâchement général de l'articulation, qui conduit, par exemple, à la palatalisation de certains sons (/t/, /d/), ou à l'antériorisation (/ʃ/ et /ʒ/ tendent à se rapprocher de /s/ et /z/).

Sur le plan phonique, il est observé une faiblesse de la proéminence syllabique en français réunionnais : tandis que le français se caractérise par une relative égalité rythmique, ce qui amène la production de syllabes de durée quasi-semblable, la syllabe

en français réunionnais est de durée plus variable. L'écart entre syllabe accentuée et non accentuée cesse d'être significatif, ce qui explique la plus forte fréquence d'accidents phonétiques.

Tandis que le « français standard » fonctionne sur un mode croissant (voyelles et consonnes sont réalisées avec une énergie physiologique qui s'intensifie), le français réunionnais fonctionne sans ; on peut alors constater des phénomènes de diphtongaison des voyelles, une neutralisation vocalique, une moindre syllabation, ou encore une diffusion de la nasalité.

Enfin, Carayol (1977) note que le débit semble être plus rapide en français réunionnais, et que les pauses n'ont vraisemblablement pas le même rôle qu'en « français standard ». Les procédés prosodiques utilisés seraient également différents : par exemple, le patron mélodique de la phrase assertive se retrouve rarement en français réunionnais, tandis qu'il est constaté en français réunionnais la présence d'écarts tonaux pouvant porter sur une seule syllabe. Le français réunionnais donne alors l'impression d'être plus « mobile », plus chantant.

Tout porte donc à croire que les phénomènes phoniques et prosodiques constituent l'un des points de divergence les plus plus importantes entre le FRR et le français « de référence » (Bordal, 2006). Cependant, aucune étude connue plus récente que celle de Carayol ne s'est penchée sur l'analyse minutieuse de la prosodie du créole.

- ***Le fonctionnement du phonème /ʀ/***

Pour Carayol (1977), le /ʀ/ est soumis à la variation phonétique comme en français ordinaire : il constatait un relâchement de la constriction, ce qui pouvait mener à une vocalisation ([a:ʳ]), voire un effacement de ce phonème.

Les études plus récentes montrent que le /ʀ/ a au contraire un comportement spécifique (Bordal et Ledegen, 2009) : il peut se réaliser comme une fricative uvulaire (comme dans le français « de référence »), mais il est également plus susceptible d'être élidé, soit au sein des groupes consonantiques, soit en position postvocalique. C'est son comportement en position postvocalique qui attire tout particulièrement l'attention : le /ʀ/ est élidé après une voyelle, phénomène jugé marginal dans le français « de référence », et il modifie systématiquement le noyau syllabique (allonge ou change le timbre de la

voyelle qui le précède). On peut parler de véritable phénomène de diphtongaison de la voyelle. Dans la littérature, le comportement du /ʀ/ postvocalique est l'aspect de la phonologie du FRR qui le distingue le plus des variétés métropolitaines du français, et il s'agit également d'une caractéristique retrouvée dans tout processus de créolisation (Bordal et Ledegen, 2009).

Nous pouvons dire en résumé, concernant le français réunionnais, que

> « [s]a phonologie [...] se caractérise par les propriétés suivantes : la généralisation de la loi de position dans les syllabes accentuables, l'absence des voyelles antérieures arrondies chez certains locuteurs, [...], la simplification des groupes consonantiques complexes en final de mot, certains facteurs prosodiques et le comportement du /r/ postvocalique » (Bordal, 2006 : 47).

3.3.4. Fonctionnement du créole réunionnais

Carayol (1977) distingue deux variantes : le créole des Hauts (ou créole acrolectal), et le créole des Bas (créole basilectal). En ce qui concerne le créole des Bas, on observe une absence de la série vocalique antérieure labialisée (/y/ et /ø/) : les voyelles orales seraient donc au nombre de 5, contre 11 en « français standard » (en comptant les phonèmes problématiques) et 7 en français réunionnais. On observe également dans cette variante du créole une absence de certaines consonnes (les constrictives /ʃ/ et /ʒ/, remplacées par /s/ et /z/, et le phonème /ɲ/, remplacé par [nj]).

Le créole des Hauts aurait quant à lui une articulation plus tendue, et par conséquent une tendance moins marquée à l'affaiblissement. La ligne mélodique du créole des Hauts présente également une courbe ascendante, relativement similaire à ce qu'on observe pour le français réunionnais. Globalement, le créole des Hauts se distinguerait peu du français réunionnais.

D'après l'étude de Bordal et Ledegen (2009), réalisée auprès de 30 sujets d'âge et de profession variés, les locuteurs réunionnais posséderaient, schématiquement, soit le tableau phonologique qui s'approche de celui du français « de référence », soit celui du créole basilectal. L'évolution des normes a été telle que le français régional s'est considérablement rapproché de celui du français « de référence » (mais conserve toutefois certains traits spécifiques, qui montre l'influence encore forte du créole), tandis

que le créole acrolectal s'est rapproché du FRR. La variation phonologique semble être fortement corrélée au niveau socio-professionnel des locuteurs : plus les locuteurs pratiquent le français (l'exercice professionnel ayant un impact majeur sur la pratique linguistique), et moins leur français est influencé par le créole (Bordal et Ledegen, *op. cit.*). Néanmoins, les faits ne sont pas si tranchés : les auteurs concluent donc qu'il « existe […] un continuum de pratiques linguistiques, oscillant entre les pôles du français de référence et le français empreint de créolismes » (*op. cit.* : 202).

3.3.5. Discussion et normes de référence retenues

On retiendra de cette brève analyse phonologique que dans les différentes variantes du français (français ordinaire, français réunionnais / créole acrolectal), les différences concernent principalement :

- Le système vocalique, avec une non distinction des degrés d'aperture mi-fermé / mi-ouvert (ce qui peut amener à considérer qu'il n'y aurait que trois degrés d'aperture), ainsi que la disparition de certaines oppositions ;
- La fréquence des facilités de prononciation, qui sont relativement de même nature en français ordinaire et en français réunionnais ;
- La tension articulatoire, le « français standard » étant la variante la plus tendue ;
- Les caractéristiques phoniques d'ordre suprasegmental (débit, prosodie...), qui impactent principalement sur la fréquence des facilités de prononciation, sur l'accentuation et la syllabation ;
- Le comportement très spécifique du /ʀ/ postvocalique, souvent élidé dans cette position, et qui modifie systématiquement la voyelle qui le précède.

Si le français réunionnais présentait, dans les années 70-80 (Carayol, 1977), des différences plus significatives d'avec le français « de référence », ces différences se sont au fil du temps amoindries, et se retrouvent désormais plutôt chez les locuteurs de la variante du créole basilectal (Bordal et Ledegen, 2009). Mais, comme le soulignent ces auteurs, si l'on peut chercher à étudier les phénomènes phonologiques en pratiquant une distinction entre les différentes langues et les différentes variétés parlées à La Réunion, les distinctions sont surtout théoriques : il y a continuum de pratiques linguistiques entre

français et créole, les nombreux faits phonologiques communs appuyant cette hypothèse. Pour Bordal et Ledegen (2009 : 202),

> « [l]'oscillation vers l'un ou l'autre pôle s'explique ainsi clairement par la variable socio-économique qui va de pair avec la scolarisation, et pour un pan de la population réunionnaise, avec la première langue acquise ».

Ayant adopté comme modèle théorique de référence le macrosystème interlectal, nous postulons donc que le locuteur réunionnais a la capacité de naviguer entre formes phonologiques du « français standard », et formes phonologiques du créole réunionnais (acrolecte et basilecte). Il peut être capable, par exemple, d'opter, dans une situation linguistique donnée, pour une phonologie plus basilectale, ou peut adopter certains traits suprasegmentaux du créole lorsqu'il s'exprime en français ; car, comme le soulignait Souprayen-Cavery (2010), l'adoption d'un patron prosodique créole dans un énoncé français relève déjà de l'interlecte.

Pour synthétiser les choses, nous pouvons donc nous attendre, chez le locuteur réunionnais :

1) Sur le plan vocalique :

- *Adoption du sous-système phonologique*[47] *du français « de référence »* (tableau 16), avec possibles modifications phonologiques, telles que décrites dans le français ordinaire : dilations tendant vers une réduction à trois degrés d'aperture, utilisation moindre voire non utilisation des voyelles problématiques /ɑ/ et /œ̃/ ;
- *Adoption du sous-système phonologique du créole basilectal*, tel que décrit dans le tableau suivant :

47 Voir section 2.2.4. de la quatrième partie, p. 304. Nous rappelons que nous utilisons la dénomination « sous-système » lorsque nous parlons des propriétés linguistiques des lectes parlés par le locuteur réunionnais, en cherchant à les distinguer les uns des autres ; l'utilisation du terme « sous-système » sous-entend que les Réunionnais posséderaient un seul système linguistique, un *diasystème*, contenant les différents lectes qui s'organiseraient en sous-composantes, ou sous-systèmes.

	Antérieures		***Labialisées***
ORALES fermées intermédiaires ouvertes	 i e / ɛ → E a		 u o / ɔ → O
NASALES	ɛ̃	ɑ̃	ɔ̃

Tableau 19. Tableau des voyelles du lecte « créole basilectal »

Avec les modifications phonologiques suivantes : remplacement de la voyelle /ø/ par /o/, remplacement de la voyelle /y/ par /i/, faible différenciation de /ɑ̃/ et /ɔ̃/.

- Chez le locuteur réunionnais à répertoire linguistique riche, *utilisation, dans une mouvante interlectale, des deux sous-systèmes phonologiques.*

2) Sur le plan consonantique :

- *Adoption du sous-système phonologique du français « de référence »* (tableau 17), avec possibles modifications phonologiques : assimilations, chute de /ʀ/ et /l/ en position finale, réalisation phonétique variable de /ʀ/ et influence systématique sur le noyau syllabique qui le précède ;

- *Adoption du sous-système phonologique du créole basilectal* :

	Occlusives			**Constrictives**		**Liquides**	**Semi-voyelles**
	Sourdes	*Sonores*	*Nasales*	*Sourdes*	*Sonores*		
Bilabiales	p	b	m	f	v		
Dentales	t	d	n	s	z		
Alvéolaire						l	
Palato-vélaires	k	g	nj				j ɥ / w
Dorsovélaire						ʀ	

Tableau 20. Tableau des consonnes du lecte « créole basilectal »

- *Utilisation des deux sous-systèmes dans une dynamique interlectale* chez certains locuteurs.

3) Dans la chaîne parlée (versant suprasegmental) :

- Selon le lecte dominant, *fréquence plus ou moins forte des facilités de prononciation :* simplification des groupes consonantiques complexes, aphérèses, syncopes, apocopes...
- Chez les locuteurs du lecte « créole basilectal », *ajout d'un [ɛ] initial pour les mots commençant par un groupe consonantique complexe.*

4) Sur le plan phonique (versant suprasegmental) :

Selon le lecte dominant :

- *Variation de prosodie* → écarts tonaux et patron prosodique plus mobile dans le lecte « créole basilectal » ;
- *Variation du mode d'articulation (plus ou moins tendu)* → relâchement articulatoire, palatalisation, antériorisation, arrondissement moindre des voyelles arrondies ;
- *Variation du mode croissant (plus ou moins croissant)* → diphtongaison, diffusion de la nasalité en /ɑ̃/ (*« canne » : [kɑ̃n] ; « femme » : [fɑ̃m]*) dans le lecte « créole basilectal » ;
- *Variation du rythme syllabique (plus ou moins fixe)* → allongement vocalique, géminations, dans le lecte « créole basilectal ».

3.4. Le lexique

3.4.1. Considérations générales

La conception la plus courante du lexique est issue de l'opposition supposée entre lexique et grammaire : la grammaire fournit les règles qui permettent de combiner les

mots, tandis que le lexique représente l'ensemble des unités qui constituent le matériau de base (Arrivé *et al.*, 1986). Lorsque l'on s'intéresse au lexique, on parle alors de « mot », intuitivement identifié comme une unité de base (Riegel *et al.*, 1994). Néanmoins définir cette notion de mot peut être problématique : le mot est à la fois basé sur des propriétés d'ordre grammatical (on peut le catégoriser dans une classe de mots) et sémantique (il désigne un type de référent).

Lorsque l'on s'intéresse plus spécifiquement au sens du mot, il convient donc davantage de parler de *morphème* : ce terme désigne la plus petite unité porteuse de sens, qui peut être l'équivalent du mot ou simplement une de ses parties. On distingue alors les morphèmes lexicaux et les morphèmes grammaticaux (Arrivé *et al.*, 1986).

Contrairement aux phonèmes, les morphèmes lexicaux sont en nombre infini (on parle de classe ouverte), car cette classe accueille régulièrement de nouvelles unités. Les morphèmes grammaticaux constituent quant à eux une classe fermée.

Le lexique, ou stock de mots, constitue alors notre *« dictionnaire mental »* (Riegel *et al.*, 1994). Si on peut chercher à en évaluer l'étendue chez un individu, une saisie exhaustive du lexique d'une langue est impossible. Les dictionnaires ne rendent compte que d'une partie du lexique, le *lexique commun*, partagé par la majorité des individus d'une communauté linguistique (Arrivé *et al.*, 1986).

Les dictionnaires reflètent la manière dont nous organisons notre lexique mental : nous avons, pour chaque mot, des représentations sur son signifiant (la prononciation, la forme écrite), sur son appartenance catégorielle, et sur son sens (ce que veut dire le mot). **Connaître un mot, c'est donc à la fois savoir le dire, le catégoriser, et en connaître le sens.** On peut également, par le biais d'études de *statistique lexicale*, chercher à connaître la fréquence d'utilisation des mots dans la langue (la fréquence lexicale), ou encore le stock de mots acquis à différentes étapes de la vie (études développementales). Dans ce cas, il convient mieux de parler de *vocabulaire* (Arrivé *et al.*, 1986), lexique individuel qui peut être appréhendé sur le versant de la production (le vocabulaire actif, que le locuteur utilise) ou sur le versant de la réception (le vocabulaire passif, compris par le locuteur, aux limites plus floues).

Un mot peut correspondre à un seul morphème (on parle alors de « mot simple » : *« table »* par exemple), ou peut être constitué de deux ou plusieurs morphèmes (le « mot

complexe », fabriqué par dérivation, ou composition de mots - *« aménagement » : [a-] + [ménage] + [-ment]*).

3.4.2. Fonctionnement du « lexique réunionnais »

Nous parlons ici de « lexique réunionnais », et non de lexique créole et de lexique français, et ce pour plusieurs raisons :

- Nous nous basons à la fois sur des références traitant du « lexique créole » (Chaudenson, 1974 ; Adelin et Lebon-Eyquem, 2010) et du lexique du « français réunionnais » (Carayol, 1984) ;
- La distinction entre lexique créole et lexique français nous semble complexe à réaliser : que faire des nombreux items lexicaux communs ?
- Nous plaçant dans le cadre du macrosystème interlectal, la distinction apparaît non seulement complexe, mais également non nécessaire : est-il réellement utile de rechercher la différenciation de deux systèmes linguistiques qui s'interpénètrent ?

Historiquement, le lexique du créole réunionnais s'est formé à partir du français dialectal parlé par les colons au XVIIe siècle. On estime que les apports étrangers sont faibles (moins de 10 % du lexique), et sont relativement restreints à certains champs sémantiques (le vocabulaire de la musique par exemple ; Chaudenson, 1974).

Le lexique réunionnais est donc composé principalement de mots français (ils représentent environ les trois quarts du lexique), ces mots ayant la même représentation phonique, la même appartenance catégorielle et le même sens (généralement, mais pas toujours : parle-t-on exactement de la même chose à La Réunion lorsque l'on emploie le terme « bas » ?). **Si l'on se replace dans une perspective comparative entre français et créole réunionnais, on peut alors dire que les trois quarts du lexique sont communs aux deux langues, avec des différences sémantiques possibles.**

Mais créole et français ne se contentent pas de partager une part de lexique : la situation de contact de langues, la particularité du fonctionnement linguistique des Réunionnais entraînent une interpénétration constante du « lexique français » et du « lexique réunionnais », ce que Bordal et Ledegen résument de la sorte :

> « il se révèle souvent difficile de tracer la frontière entre le français et le créole réunionnais sur le plan lexical, car les termes français se laissent aisément créoliser, et dans l'autre sens, les mots ou expressions créoles peuvent apparaître de façon très fluide en français » (Bordal et Ledegen, 2007 : 123).

En ce qui concerne le quart qui diffère entre lexique français et lexique créole, on peut constater (Adelin et Lebon-Eyquem, 2010) :

- **Des changements de signifiant :**
  - ***Changement de la forme phonologique :*** *« in larozoir »* [un arrosoir], *« mon matant »* [ma tante]. *Ce type de phénomènes peut influer sur la compréhension du mot.*
  - ***Changement radical de signifiant :*** *« in zano »* [anneau : une boucle d'oreille], *« le grin »* [grain : les haricots]. *Ce type de phénomènes influe sur la compréhension.*
- **Des changements d'appartenance catégorielle :**
  - ***Appartenance à plus d'une catégorie :*** *« mizèr »* [misère] peut être un nom ou un adjectif (*« Li lé mizèr » ;* [il est miséreux]), tandis qu'il ne peut être qu'un nom dans le français « de référence ».
  - ***Extension de sens (généralisation) :*** *« in linj »* [un linge] peut désigner, à La Réunion, du linge de maison, mais également des pièces de vêtements (*« Mèt out linj » ;* [mets ton linge]) ; dans le français « de référence », *« linge »* est généralement restreint à un usage générique ou au sens de *« linge de maison »*.
  - ***Restriction de sens (spécialisation) :*** *« boutik »* désigne à La Réunion le commerce de détail d'alimentation ; dans le français « de référence », il désigne un magasin, un lieu de commerce non spécifié.
    Ce type de phénomènes peut engendrer des incompréhensions.
- **Des changements de sens (signifié) :** *« amuzé »* [traîner, flemmarder], *« kanèt »* [billes]. *Ce type de phénomènes influence grandement la compréhension (on parle de « faux-amis »).*

En ce qui concerne le lexique d'origine non française, on peut distinguer (Carayol, 1984) :

- Les mots non français, qui ont un équivalent sémantique en français « de référence » : *« brinjèl »* [aubergine] ;
- Les mots non français, qui n'ont pas d'équivalent sémantique (le recours à la périphrase explicative est nécessaire) : *« zanbrokal »* (plat composé de riz ou de maïs, cuit avec du lard, des haricots, des pommes de terre et du curcuma).

Tout comme le lexique du français « de référence », le lexique réunionnais s'enrichit régulièrement ; il est à noter que si les procédés de formation sont les mêmes pour le lexique réunionnais et celui du français « de référence », ils ne sont pas utilisés à la même fréquence : en effet,

> « riche en survivances dialectales françaises, le lexique réunionnais se caractérise également par le maintien des procédés majeurs de composition et dérivation du français populaire » (Chaudenson, 1974 : 1145).

Le lexique de La Réunion recourt donc aux procédés suivants (Staudacher-Valliamée, 2004 ; Adelin et Lebon-Eyquem, 2010) :

- ***La composition :*** « *bonbon mièl »* [bonbon de miel]*, « kaf salon »* [cafre prétentieux, maniéré]*, « piédmang »* [manguier] *»...* Ce procédé est plus fréquemment utilisé en créole réunionnais qu'en français « de référence ».
- ***La suffixation :*** *« lamayaj »* [mélange, emmêlement], *« boutonaj »* [bougonnement]*, « bezman »* [correction]... Ce procédé est moins productif en créole réunionnais.
- ***La préfixation :*** On ne recense que quelques préfixes en créole (par exemple : *« ar »* , qui marque la répétition *: « arkomansé »* [recommencer] *; « dé »* , qui indique la séparation *: « détaké »* [défaire]). Ce procédé est quasi-inexistant.
- ***Le redoublement***, qui a fonction, selon le contexte, d'insistance, d'atténuation ou de répétition : *« li lé bèl bèl »* [il/elle est énorme]*, « nou té i kaskas »* [on cassait plusieurs fois].

Le lexique réunionnais s'enrichit alors en recourant majoritairement aux procédés de composition (avec fréquemment des compositions de plus de trois mots), de

redoublement et de dérivation par suffixation dans une moindre fréquence, procédés qui avaient cours au XVIIe siècle.

3.4.3. Même lexique, même organisation lexicale ?

Au vu de la part significative de lexique du français « de référence » retrouvé dans le lexique réunionnais, on peut alors penser que les locuteurs réunionnais ont une organisation lexicale quasiment identique à celle de locuteurs francophones. Certaines épreuves d'évaluation lexicale contenues dans les tests orthophoniques actuels ne poseraient alors pas de difficulté majeure aux jeunes enfants réunionnais, sous condition, bien sûr, que n'y figurent pas les items « problématiques » (avec changement de référent ou de référé, ou changement d'appartenance catégorielle). Le *lexique commun*, tel qu'il est recensé dans les dictionnaires, serait le même pour les Réunionnais et les Métropolitains, les locuteurs réunionnais ayant la particularité de posséder, en sus, un lexique spécialisé, régional.

Cependant, si le lexique est le même, rien ne garantit qu'il soit utilisé à la même fréquence chez des locuteurs de France métropolitaine et des locuteurs réunionnais. La fréquence lexicale influence de façon non négligeable l'organisation lexicale sur le plan cognitif : si l'on attend d'un enfant qu'il utilise le terme *« maison »*, mais qu'il produit plus fréquemment le terme *« kaz »*, ce dernier a de grandes chances d'être tout d'abord produit lors d'une épreuve de lexique, car il bénéficie d'un seuil d'activation moindre que l'item le moins souvent produit. Autrement dit, il est plus rapidement disponible que *« maison »*, ce qui ne signifie pas pour autant que *« maison »* soit un terme inconnu de l'enfant réunionnais. Ce même type de raisonnement peut être appliqué à de nombreux items lexicaux, présents à la fois dans le lexique du français « de référence » et dans le lexique réunionnais. Carayol (1984) mentionnait déjà ce phénomène, en définissant une classe de mots du lexique du français réunionnais, composée de mots et d'expressions figés d'origine française, utilisés fréquemment en français réunionnais et classés dans le français « de référence » dans la catégorie des mots vieillis ou rares. Si nous reprenons l'exemple du terme *« linj »*, le français « de référence » répertorie son utilisation pour parler des vêtements comme une utilisation vieillie.

Notre étude portant sur le phénomène de prototypie et de fréquence lexicale[48] (Lebon-Eyquem et Noël, 2014) a effectivement montré qu'il existe des différences d'organisation catégorielle dans différents champs sémantiques entre les locuteurs réunionnais et les locuteurs francophones. L'importance de l'écart en termes de fréquence varie d'un champ sémantique à un autre. Cette étude avait également mis en évidence le fait que les locuteurs réunionnais semblaient citer des items tantôt français, tantôt créoles (nous entendons par là, des items présentant un changement de signifiant, d'appartenance catégorielle, de signifié, ou des mots d'origine non française), indépendamment de leur dominance linguistique et de la langue utilisée par le testeur. Ce phénomène plaide pour l'hypothèse de l'existence d'un lexique réunionnais, *inter-lectes* ou *diasystémique*, et non pas pour l'existence de lexiques spécifiques aux différents lectes (un lexique de français régional, un lexique de créole acrolectal, un lexique de créole basilectal...). Ce lexique réunionnais aurait des spécificités qui permettraient de le distinguer du lexique du français « de référence ».

3.4.4. Normes de référence retenues

On peut synthétiser les choses de cette manière :

48 Nous renvoyons à la section 2.3.1. de la quatrième partie (p. 308), et à la section 3.2.4. de la cinquième partie (p. 477) pour une définition plus détaillée de la prototypie et de la fréquence lexicale, et pour une présentation de l'étude réalisée.

<table>
<tr><th>Trois quarts de lexique commun au lexique réunionnais et au lexique du français « de référence »</th><th>Un quart de lexique « spécifique » au lexique réunionnais</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Mais :
- différence de fréquence lexicale
- différences sémantiques possibles</td><td>* changement de signifiant (signifiant différent, ou changement de la forme phonologique)

* changement d'appartenance catégorielle (appartenance à plus d'une catégorie, extension ou restriction de sens)

* changement de signifié (les « faux-amis »)

* mots d'origine non française, traduisibles par un mot ou une périphrase en français « de référence »</td></tr>
<tr><td>Peut plus ou moins poser des difficultés de compréhension</td></tr>
<tr><td>Le lexique s'enrichit selon les procédés de formation décrits pour le français « de référence »</td><td>Le lexique s'enrichit selon certains procédés de formation retrouvés pour le français « de référence », mais utilisés à une fréquence différente</td></tr>
<tr><td colspan="2">Dans une dynamique interlectale, le locuteur utilise plus ou moins son lexique spécifique. Son usage est très certainement influencé par le lecte dominant</td></tr>
<tr><td colspan="2">Le locuteur réunionnais a donc souvent plus d'une manière de dénommer un même signifié</td></tr>
<tr><td colspan="2">Le locuteur réunionnais a très certainement une organisation lexicale différente de celles de locuteurs métropolitains</td></tr>
</table>

Tableau 21. Normes de références concernant le fonctionnement du lexique « réunionnais »

Comme nous avons tenté de le représenter dans le tableau ci-dessus, plusieurs facteurs peuvent influer sur l'organisation lexicale d'un individu : l'existence d'une part de lexique « spécifique » (c'est-à-dire non retrouvé dans le français « de référence »)

entraîne une réorganisation des liens sémantiques, par un jeu de changement de signifié / signifiant et d'appartenance catégorielle. Mentionnons également que, bien que le lexique réunionnais soit majoritairement composé d'un lexique commun au français « de référence », ce qui devrait garantir l'intercompréhension entre un locuteur métropolitain et un locuteur réunionnais, le lexique spécifique peut être à l'origine de difficultés de compréhension : soit de la part de l'interlocuteur qui ne le connaît pas, soit de la part du locuteur qui peut interpréter certains énoncés sous le prisme de son lexique spécifique, et par conséquent se tromper d'interprétation. Les difficultés de compréhension sont, en contexte réunionnais, parfois négligées (parce qu'on parle français), mais elles sont néanmoins présentes, et sont souvent difficilement discernables, justement, parce qu'on pense parler le même français et dire de la même manière les mêmes choses.

Il nous paraît également hautement important de souligner qu'au-delà des différences purement lexicales, dont tout locuteur prend facilement conscience, nous devons nous interroger sur les différences de fréquence lexicale, qui concernent alors autant le lexique commun que le lexique spécifique. La fréquence lexicale déterminant la disponibilité lexicale, ce phénomène a un impact non négligeable au cours d'une évaluation, tout particulièrement chez le jeune enfant, qui est en phase d'acquisition de son vocabulaire. Alors, oui, le terme *« pommier »* est certainement connu des locuteurs réunionnais, et son usage n'est pas incongru dans une tâche de vocabulaire... Mais il n'est peut-être pas utilisé à la même fréquence qu'en France métropolitaine, et par conséquent, potentiellement non encore acquis par un très jeune enfant.

3.5. La syntaxe

La grammaire, dans son acception restreinte au domaine syntaxique, a pour but d'expliquer les régularités, les règles, mais également les accidents et les exceptions ; elle s'intéresse au « noyau dur » de la langue (Staudacher-Valliamée, 2004). Le domaine syntaxique étudie les règles de fonctionnement et de construction au travers de l'analyse de la phrase, unité de description grammaticale incluant d'autres unités inférieures. La phrase se distingue de *l'énoncé*, événement de parole concret et individuel, qui s'analyse au sein d'un contexte et d'une situation (Gardes Tamine, 2004). La phrase est donc un

modèle abstrait, une unité minimale de mesure des énoncés, qui se subdivise en séquences ordonnées, les *propositions*, qui elles-mêmes se subdivisent en *syntagmes*, ou catégories syntaxiques (Cellier, 1985). L'étude de la syntaxe passe donc par l'étude des différents syntagmes, et de leur agencement au sein de la phrase (les règles de transformation).

Dans cette section, nous procéderons donc à une analyse des différents syntagmes, et nous verrons ensuite comment ceux-ci se combinent pour aboutir à la phrase. Notre propos sera volontairement succinct, car notre objectif n'est pas l'élaboration d'une grammaire, mais la pose de quelques repères normatifs nécessaires à la conceptualisation et l'utilisation d'un outil d'évaluation en créole. Aussi nous n'entrerons pas dans certains débats grammaticaux.

Contrairement aux sections précédentes, où nous avons mené dans des parties distinctes l'analyse du « français standard » et l'analyse des autres lectes (français réunionnais, variantes du créole...), nous aurons ici d'emblée un discours comparatiste sans parties distinctes. Nous clôturerons chaque développement par un tableau synthétique.

3.5.1. Le syntagme nominal

3.5.1.1. ARCHITECTURE DU SYNTAGME NOMINAL

Le syntagme nominal (que l'on peut abréger SN) est composé, sous sa forme minimale, d'un déterminant (D) et d'un nom (N). Le SN étendu comprend ce que l'on peut appeler des *modifieurs du nom* : l'adjectif, le groupe prépositionnel, ou encore des subordonnées (Riegel *et al.*, 1994). Généralement, les modifieurs du nom sont étudiés de façon distincte (on parle alors du syntagme adjectival, du syntagme prépositionnel), et c'est ce que nous ferons ici.

Qu'il s'agisse du « français standard » ou du créole, la structure sous-jacente du syntagme nominal reste identique, et peut s'écrire de la sorte : SN = D + N.

Le SN peut néanmoins prendre plusieurs structures apparentes : il peut effectivement combiner un déterminant et un nom, mais il peut également être composé d'un nom propre seul (SN = Npropre), ou d'un pronom (SN = Pron.).

3.5.1.2. LE DÉTERMINANT (D)

Le déterminant se définit comme le mot qui doit nécessairement précéder un nom commun pour constituer un groupe nominal bien formé dans la phrase de base (Riegel *et al.*, 1994).

Il est considéré indispensable en « français standard », bien que dans certains cas bien précis, comme dans les locutions verbales (*« faire Ø grâce »*), un nom commun puisse être employé sans déterminant (Riegel *et al.*, 1994).

En créole, le déterminant est un élément facultatif (Armand, 1987) : certains auteurs parlent alors de « déterminant zéro » (Staudacher-Valliamée, 2004), qui concernerait 65 % des cas de détermination (Souprayen-Cavery, 2010). L'effacement du déterminant serait possible car le référent n'a pas besoin d'être explicité dans la situation de communication ; il s'agit, en créole, d'un fait d'économie de la langue, évitant la redondance (Mangeard, in Souprayen-Cavery, 2010). Notons néanmoins que l'effacement du déterminant semble déterminé par un certain contexte de communication : on peut dire *« Loto i briy »* [la voiture brille], *« Solèy i poik »* [le soleil brûle], *« Marmay i rir »* [les enfants rient], mais pas *« *Fiy i manj »* [*fille mange]. Le déterminant zéro semble donc fonctionner principalement pour des énoncés à valeur de généralité.

Étant donné le caractère facultatif du déterminant, on peut proposer pour le créole la règle suivante : SN = (D) + N.

Le classement des déterminants varie beaucoup selon les grammaires. On peut synthétiser les choses en dégageant six types de déterminants, que l'on retrouve à la fois en français et en créole, mais qui ne s'expriment pas forcément de manière identique :

	« Français standard »	***Créole***
Les articles → articles définis → articles indéfinis	 le, la, l' / les un, une / des	 le, la, lo, **Ø** / lé, bann, **Ø** in, inn, **Ø** / dé, **Ø**
Les démonstratifs	ce, cette / ces	**(se, sèt, so / se, sé, so) + N + la** **→ le démonstratif peut uniquement s'exprimer, en créole, par l'utilisation du déictique « la » postposé au nom**
Les possessifs	mon / ma, ton / ta, son / sa, notre, votre, leur mes, tes, ses, nos, vos, leurs	mon / ma, ton / out / ta, son / sa, nout, zot mon, ton / out / vo, son, nout, zot
Les quantitatifs → le quantitatif absolu → le quantitatif relatif	 tout, toute beaucoup de, peu, aucun...	 tout, tou, tousa okin, bonpé, in tralé, in pé...
Les numéraux → Les numéraux cardinaux → Les numéraux indéfinis	 un, deux, trois... quelques, certains	 inn, dé, troi... inndé, détroi, troikat...
Les interrogatifs	quel, quelle...	kèl, ki...
Les dénotatifs		dot, lot

Tableau 22. Le système des déterminants en français et en créole

En « français standard », le déterminant, placé devant le nom, lui emprunte ses marques de genre et de nombre (Arrivé *et al.*, 1986). **En créole réunionnais, on postule de manière générale l'absence de distinction en genre :** l'utilisation de *« le »* ou *« la »*, par exemple, répondrait à des critères étymologiques (les noms féminins seraient, en quelque sorte, des noms figés, qui ont gardé les propriétés des noms dont ils sont originaires), et non à des critères syntaxiques (Armand, 1987 ; Staudacher-Valliamée, 2000). Chaudenson (1974) remarque néanmoins que la flexion en genre n'a pas totalement disparu, car on trouve en créole des référents sexués possédant deux formes distinctes (*« kok / poul »* [coq / poule]). Ce phénomène n'est cependant pas systématique, et dans d'autres cas on associe au nom un terme spécifique (Adelin et Lebon-Eyquem, 2010) : *« femèl lapin / mal lapin »* [femelle lapin / mâle lapin]. Dans tous les cas, l'accord du déterminant ne se fait pas (on pourra dire *« in poul »*), même s'il a tendance à être davantage attesté sous l'influence du système français.

Le nombre se marque quant à lui par l'utilisation d'un pluralisateur *« bann »*, qui peut se combiner avec certains déterminants : *« Mon bann zanfan »* [mes enfants]. Le pluriel peut également se marquer par *« lé »* ou *« dé »* ; on peut alors considérer que le créole réunionnais a trois marqueurs concurrentiels de pluralité (Armand, 1987).

Les différences majeures entre le « français standard » et le créole concernent donc :

- *La possibilité d'un déterminant zéro* (ou Ø), selon le contexte de communication ;
- *La forme du démonstratif :* le déterminant antéposé *« se, sé »* est facultatif, l'expression du démonstratif reposant principalement sur l'utilisation d'un déictique postposé (*« la »*) ;
- *L'absence d'une distinction en genre : « le »* et *« la »*, par exemple, sont utilisés selon des règles étymologiques (indice nominal admis par le nom), et non syntaxiques. Pour cette raison, Cellier (1985) considère que les déterminants *« le, la, lé »* sont en réalité des indices nominaux, dont la seule fonction est d'indiquer la présence d'un nom. Étant donnée la variabilité du créole réunionnais, il postule finalement une fonction mixte de *« le, la, lé »* : ils peuvent soit être considérés comme des articles, soit comme des indices nominaux ;
- *L'absence de flexion en nombre des déterminants*, le nombre étant marqué par l'usage d'un pluralisateur (*« bann, lé, de »*), qui peut se combiner aux déterminants.

3.5.1.3. LE NOM (N) ET SES SOUS-CATÉGORIES

Le nom est l'élément central du groupe nominal. Morphologiquement, il est pourvu d'un genre qui lui est inhérent, et varie en nombre en « français standard » (Riegel *et al.*, 1994). **En créole, si on dit bien *« la kaz »*** [la maison]**, *« la mèr »*** [la mer]**, on ne fait pas pour autant appel au genre dans les règles de grammaire (Cellier, 1985).** Beaucoup de noms ont une forme que l'on peut qualifier d'« invariable », et même si certains noms semblent appartenir au genre féminin (*« kouzine »* [cousine]), leur association avec des déterminants créoles qui sont masculins en français annihilent l'hypothèse d'une distinction de genre (Souprayen-Cavery, 2010). En ce qui concerne la variation en nombre, celle-ci est uniquement portée par le déterminant pluralisateur en

créole, la forme du nom restant inchangée ; on peut alors qualifier le nom créole d'invariable (Adelin et Lebon-Eyquem, 2010).

On va distinguer plusieurs sous-catégories du nom : le nom commun, le nom propre et le pronom. Nous nous intéresserons ci-dessous principalement à la troisième catégorie, le pronom.

Le pronom remplace ou se substitue à un groupe du nom ; il n'a pas de sens par lui-même, et adopte celui du nom qu'il remplace (Dubois et Lagane, 2001). Il n'a pas exactement les mêmes propriétés syntaxiques ; aussi l'utilisation d'un pronom peut entraîner un déplacement dans la phrase :

(9) *Je regarde Pierre*
(10) *Je le regarde*

Les pronoms ont une déclinaison, et peuvent également varier en genre et en nombre. On répartit les pronoms en différentes classes :

- Les pronoms dits personnels ;
- Les pronoms démonstratifs ;
- Les pronoms relatifs, interrogatifs, indéfinis, possessifs... Les pronoms indéfinis et possessifs étant en réalité des déterminants employés pronominalement (Dubois et Lagane, 2001). Focalisons-nous maintenant sur la classe des pronoms personnels.

La grammaire traditionnelle opère une différence entre les pronoms réellement personnels (appelés également les *noms personnels*, terme qui qualifie les éléments représentant les personnes présentes dans la communication – les pronoms de première et deuxième personne –), et les *pronoms non personnels*, les pronoms de la troisième personne, qui ne sont pas des participants à l'acte d'énonciation. **Cette même distinction se retrouve dans les grammaires du créole réunionnais** (Cellier, 1985 ; Armand, 1987).

Comme dit précédemment, les pronoms ont la particularité de posséder une déclinaison, vestige de la déclinaison casuelle du latin (Riegel *et al.*, 1994). On différencie trois cas : le sujet, le complément direct (accusatif), et le complément indirect

(datif). On distingue également les formes disjointes et les formes conjointes, aussi appelées clitiques (Adelin, 2008). Les formes conjointes sont directement accolées au verbe (*« Je mange du pain »*), tandis que les formes disjointes sont toujours séparées du groupe verbal (*« Moi, j'aime bien le chocolat »*). Le système des pronoms du français « de référence » est le suivant :

	Formes conjointes			**Formes disjointes**
	Sujets	*Complément direct*	*Complément indirect*	
1ère p. sing.	je	me		moi
2e p. sing.	tu	te		toi
3e p. sing.	il, elle, on	le, la	lui, y en	lui, elle
		se		lui, elle (-même) soi (-même)
1ère p. plu.	nous			
2e p. plu.	vous			
3e p. plu.	ils	les	leur, y en	eux, elles
	elles	se		eux, elles (-mêmes)

Tableau 23. Système des pronoms personnels du « français standard »

En français ordinaire et parlé, on observe certaines tendances qui permettent aux locuteurs de passer outre la complexité d'utilisation des pronoms personnels (Gadet, 1997 ; Adelin, 2008) :

- Quand cela est possible, il y a tendance à l'élimination des clitiques qui ne sont pas en position préverbale : *« est-ce que »* remplacé par *« c'est que »* ;
- Il y a également tendance à la reprise par *« ça »,* quand cela est possible : *« Les enfants, **ça** court partout »* ;
- On note une tendance générale à l'emploi du pronom masculin *« il »* à la place de son allomorphe féminin ;
- La forme *« lui »* est souvent utilisée à la place des pronoms *« l', le, la »* ;

  Etc.

Ces mêmes phénomènes peuvent être retrouvés dans le français réunionnais, et ne sont pas sociolinguistiquement marqués.

Le système des pronoms personnels du créole réunionnais se caractérise quant à lui par :

- Une distinction similaire au « français standard » entre formes conjointes et formes disjointes ;
- Une distinction entre cas sujet (les « formes courtes ») et cas objet (les « formes longues ») ;
- Une déclinaison similaire au français en plusieurs personnes du singulier et du pluriel ;
- **Une modification de la forme phonologique du pronom en fonction de ce qui précède ou ce qui suit (exemple :** *« Moin la manj tang »* [j'ai mangé du tangue] **peut aussi se dire** *« Ma la manj tang »***, ou** *« Ma:[49] manj tang »***).**

Nous pouvons synthétiser le système des pronoms personnels du créole réunionnais comme suit :

	Conjoints		**Disjoints**	
	Sujets (11)	***Objets*** (12)	***Emphatiques*** (13)	***Objets*** (14)
1ère p. sing.	moin, mi ma (la)	amoin moin	(a)moin	moin
2e p. sing.	ou (i), toué (i) vou (i) ti, vi, ta	(a)ou, (a)toué, (a)vou	(a)ou, (a)toué, (a)vou	ou, toué, vou
3e p. sing.	li, lu, èl (i) zot : *« zot tout »*	ali, alu, aèl, (a)li	(a)li	li, lu, èl
1ère p. plu.	nou (i), ni, nu, na nout : *« nout tout »*	anou, nou	(a)nou	nou
2e p. plu.	zot (i), azot	azot, (a)zot	(a)zot	zot
3e p. plu.	zot (i), banna (i)	azot, banna, zot	(a)zot	zot, banna

Tableau 24. Système des pronoms personnels du créole réunionnais

49 Dans cet énoncé, « : » indique le caractère allongé de la voyelle (on pourrait également transcrire de la sorte : *maa*).

(11) *Moin la manj kabri*
'j'ai mangé du cabri'

(12) *Li done amoin*
'il me donne'

(13) *Anou kréol, nou fé la fèt*
'nous les Créoles, on fait la fête'

(14) *Mi yèm dansé moin !*
'j'aime danser moi !'

Ce tableau est la présentation vulgarisée du système des pronoms personnels proposé par Adelin (2008 : 472). En effet, nous avons fait le choix de ne pas faire figurer, bien que cela soit grandement intéressant, toutes les possibilités morphologiques des pronoms personnels telles que décrites par Adelin. De même, nous attestons en créole que les liens entre le pronom et son référent ne sont pas de même nature qu'en français (Adelin et Lebon-Eyquem, 2010) : par exemple, pour la troisième personne du singulier, *« èl / aèl »* [elle] ne peut être utilisé qu'avec un référent de sexe féminin, tandis que la variante *« lu »* peut indifféremment qualifier un référent de sexe féminin ou masculin. Nous renvoyons pour une analyse plus détaillée des pronoms personnels au travail de ces chercheures.

Nous remarquerons deux choses :

- *D'une part, la position des pronoms objets dans les énoncés :* contrairement au français, **le pronom en créole est toujours postposé au verbe** (*« Li done amoin »*), ce qui peut causer des erreurs d'interprétation de ces formes (traduction erronée : *« Il donne à moi »*, au lieu de *« Il me donne »*) ;
- *D'autre part, l'absence du pronom réfléchi « se » :* la forme réfléchie s'exprime alors soit par la locution *« [le] kor »* (*« li jèt son kor »* [il se jette]*),* soit par l'utilisation d'un pronom objet (*« Li jèt ali »*).

Souprayen-Cavery (2010) remarque que pratiquement toutes les formes variantes s'attestent dans les usages actuels des Réunionnais, avec une fréquence plus ou moins forte. Selon cette auteure, la catégorie grammaticale des pronoms personnels est la moins soumise à la variation ; elle ajoute même que bien souvent, le pronom personnel est l'élément clé donnant aux énoncés une certaine « créolité », ce que souligne également Georger (2011).

3.5.1.4. LE SYNTAGME NOMINAL : NORMES RETENUES

Nous reproduisons dans le tableau ci-dessous les normes de référence retenues concernant le fonctionnement du syntagme nominal en français et en créole :

	Français	***Créole***	***Formes attendues en contexte interlectal***
Architecture du syntagme	Structure profonde : SN = D + N Structures de surface : SN = D + N ; SN = Npro. ; SN = Pron.		
Déterminants	Déterminant indispensable avec nom commun	Possibilité d'un déterminant zéro (Ø) dans certains cas	Production ou effacement du déterminant
	Accord en genre avec le N	Absence d'accord en genre, sauf : - noms semi-figés du français (*la sab*) - interférence avec le français	Accord ou non accord en genre Maintien de l'accord pour les noms semi-figés
	Accord en nombre avec le N	Utilisation d'un pluralisateur : *bann, lé, dé*	Maintien de l'utilisation des pluralisateurs, et présence de formes métissées
	Système d'articles, définis ou indéfinis	Fonction mixte de *le, la, lé* : - indices nominaux - articles	Fonction plus ou moins marquée d'article
	Démonstratif antéposé : *ce, cette, ces*	Démonstratif antéposé facultatif (*se, sé*) + déictique *la* postposé	Déictique facultatif
Pronoms personnels *Pronoms personnels*	Pronoms conjoints et pronoms disjoints		
	Trois cas : cas sujet, cas complément direct, cas complément indirect	Deux cas : cas sujet et cas complément	Emprunt des pronoms compléments indirects ?
	Déclinaison en personnes du singulier et du pluriel		
	Distinction en genre des pronoms de la 3e	Distinction en genre facultative pour la 3e	

	Français	*Créole*	*Formes attendues en contexte interlectal*
	personne	personne du singulier ; pas de distinction en genre pour la 3e personne du pluriel	
		Modifications morphophonologiques du pronom en fonction de ce qui précède ou suit	Coexistence de formes françaises et de formes créoles **Mais catégorie grammaticale peu soumise à la variation**
	Pronoms conjoints sujets et objets antéposés au verbe	Pronoms conjoints objets postposés au verbe	
	Pronom *« se »* permettant la réflexivité	Utilisation d'un pronom objet postposé ou d'une locution (*le kor*)	

Tableau 25. Normes de références concernant le syntagme nominal

Nous avons tenté d'imaginer le type de productions auxquelles l'on peut s'attendre en contexte interlectal (dernière colonne du tableau ci-dessus). Comme l'on peut le voir, finalement, l'interlecte ne se caractérise pas par la production de formes particulières, mais par la coexistence des formes, l'utilisation en « plus ou moins » des règles syntaxiques du français et du créole. Par essence imprévisibles, les formes interlectales ne peuvent être décrites avec davantage de précision.

Souprayen-Cavery (2010) souligne la grande hétérogénéité des usages actuels : si certains locuteurs réunionnais produisent des énoncés se rattachant clairement à la syntaxe créole, d'autres ont un usage qui ne correspond plus aux descriptions grammaticales du créole réunionnais. La détermination nominale révèle une certaine instabilité ; de même, il est aujourd'hui impossible de statuer sur l'absence ou l'existence du genre dans les usages des Réunionnais, tant les formes divergent. Elle résume alors de la sorte : « Nous ne sommes plus dans une « seule » langue mais dans un fonctionnement de plusieurs langues en contact actif » (Souprayen-Cavery, 2010 : 161). Le système des pronoms personnels, quant à lui, se révèle plus stable, et est porteur d'une charge

stylistique (les pronoms personnels créoles « créolisent » les énoncés), ce qui contribue certainement au maintien de cette catégorie grammaticale.

3.5.2. Le syntagme verbal

3.5.2.1. ARCHITECTURE DU SYNTAGME VERBAL

Le syntagme verbal (SV) est le deuxième constituant obligatoire de la phrase de base, après le syntagme nominal (Riegel *et al.*, 1994). Il s'articule autour d'un mot-tête, le verbe, dont vont dépendre d'autres éléments (les compléments, ou *modifieurs*), agencés selon les propriétés syntaxiques du verbe. Concernant la sémantique du groupe verbal, Cellier (1985) différencie deux types d'information :

- **L'information grammaticale** (le temps, l'aspect, les modalités...), portée par un auxiliaire (Aux) ;
- **Et l'information lexico-sémantique** (le sens du verbe et de ses éventuels compléments), portée par le groupe verbal lui-même (GV).

La règle générale de la constitution du syntagme verbal serait donc la suivante :

SV = Aux + GV

Elle est identique pour le créole et pour le français.

Intéressons-nous maintenant plus particulièrement à la structuration du groupe verbal. Pour Dubois et Lagane (2001), le groupe verbal présente quatre structures fondamentales :

- Il peut s'agir d'une **forme intransitive** : le verbe n'admet pas de complément (*« Julie **dort** »*) ;
- Il peut s'agir d'une **forme transitive**, admettant alors un ou plusieurs compléments d'objet (verbe suivi d'un groupe nominal : *« Il **donne** un livre »* ; verbe suivi d'un groupe prépositionnel : *« Il **parle** à sa sœur »*) ;
- Il peut s'agir d'une **forme attributive**, lorsque le verbe est une *copule*, la copule la plus fréquente étant *« être »* (copule suivie d'un nom : *« Julie **est** une fille »* ; copule suivie d'un adjectif attribut : *« Elle **est** gentille »* ; copule suivie d'un

groupe prépositionnel : *« Son père **est** dans la maison »*) ;

- Il peut enfin s'agir d'une **forme mixte** : le verbe est alors suivi d'un complément d'objet et d'un attribut du complément d'objet (*« Je **trouve** ce garçon gentil »*)

Les règles fondamentales d'écriture du groupe verbal en français sont alors les suivantes :

$$\mathbf{GV = V + (SN) + (SP) + (Adj.^{50})}$$

$$\mathbf{GV = Copule + \begin{Bmatrix} SN \\ SA \\ SP \end{Bmatrix}}$$

La différence majeure entre le syntagme verbal français et le syntagme verbal créole concerne l'organisation du système : le français fonctionne sur un mode régressif tandis que le créole fonctionne sur un mode progressif (également appelé mode analytique).

Le mode régressif se caractérise par l'utilisation de désinences verbales (la conjugaison), portant l'information grammaticale. Dans ce mode, l'élément « Aux » se trouve alors le plus souvent postposé et accolé au verbe ; il suit l'information lexico-sémantique. Le mode progressif se caractérise quant à lui par l'antéposition de l'information grammaticale, qui est portée par des morphèmes, ou *marqueurs pré-verbaux*, que l'on verra plus en détail un peu plus loin (section 3.5.2.4.). L'information grammaticale précède donc l'information lexico-sémantique.

Ce phénomène n'a néanmoins que peu d'impact sur les structures fondamentales du groupe verbal créole. On constate cependant des différences de construction, qui sont la résultante d'autres particularités grammaticales :

- Selon les grammaires du créole (Chaudenson, 1974 ; Cellier, 1985), la présence d'un SP comme complément du verbe est très rare, le créole privilégiant l'utilisation d'un SN. **On écrira alors : GV = V + (SN1) + (SN2) + (Adj.).**

50 Dans cette règle, **Adj.** désigne l'attribut du complément d'objet.

Nous pouvons néanmoins nous demander si ce type de construction n'est pas attesté dans les usages actuels des Réunionnais[51]. Adelin (2008 : 515) note à titre d'exemple des structures où la préposition créole prend le sens de *« à »* : *« Ma la di sa èk ou la ? »* [je t'ai dit ça à toi là ?]. La préposition *« pou »* est également fréquemment employée pour exprimer la destination : *« Ma la ékri in lèt pou li »* [j'ai écrit une lettre pour lui].

Au vu de ces exemples, nous préférons dire que le créole peut admettre un SP comme complément du verbe : **la règle d'écriture du groupe verbal est alors similaire à celle du français : GV = V + (SN) + (SP) + (Adj).**

– La copule peut être effacée en créole réunionnais, et dans ce cas compensée par l'intonation. Cellier (1985 : 73) nous en donne l'exemple suivant : *« lé chipèk, Ø kom inn papang »* [c'est une jacasse, comme un papangue]. Cependant cet énoncé peut être interprété différemment : on peut aussi penser qu'il s'agit d'un énoncé comparatif, le terme *« kom »* laissant suggérer cette possibilité. Dans ce cas nous n'avons pas affaire à un effacement de la copule.

Ce phénomène, certes décrit par Cellier, semble néanmoins rare, et n'affecte pas la règle d'écriture du groupe verbal avec copule, qui reste la même que pour le français :

$$\textbf{GV = Copule +} \left\{ \begin{array}{c} \textbf{SN} \\ \textbf{SA} \\ \textbf{SP} \end{array} \right\}$$

Adelin (2008 : 514) note également qu'en créole, les compléments, s'ils restent dans tous les cas postposés au verbe, peuvent être interchangeables :

(15) *Ma la anvoy la lèt son tonton*
'j'ai envoyé la lettre à son tonton'

(16) *Ma la anvoy son tonton la lèt*

51 Le syntagme prépositionnel est plus amplement étudié dans la section 3.5.4. (p. 404), où nous nous sommes également penchée sur la question des usages linguistiques actuels.

(17) *Ma la done banna sa*
'je leur ai donné ça'

(18) *Ma la done sa banna*

3.5.2.2. LA NOTION DE VALENCE VERBALE

Adelin (2008) privilégie quant à elle une analyse du syntagme nominal sous l'angle de la *valence verbale* ; cette notion est, en quelque sorte, concurrente à celle de la *transitivité*. Dans les grammaires traditionnelles, on raisonne en effet en termes de verbes transitifs / intransitifs, qui admettent alors ou non des compléments de verbe postposés à celui-ci (ou compléments d'objets). C'est ce que nous avons présenté précédemment. La notion de valence verbale implique quant à elle un raisonnement quelque peu différent : on s'intéresse aux éléments que peut régir le verbe, qu'on nomme alors des *arguments* (entité doté d'une fonction, possédant une valeur) ou des *actants* (êtres ou choses qui participent plus activement au procès exprimé par le verbe). Ces deux termes peuvent cependant être considérés comme synonymes, tant la différence entre eux est fine et discutable.

Dans cette approche, on peut alors poser que les verbes peuvent régir 0, 1, 2 ou 3 actants. Nous glosons Adelin (2008 : 494), qui résume de la sorte :

> « En termes de *valence*, on parle alors en français de verbes à :
> – *valence 0* (0 argument, 0 actant) :
> Ex. Il pleut
> – *valence 1* (1 argument, 1 actant) :
> Ex. Pierre marche
> – *valence 2* (2 arguments, 2 actants) :
> Ex. Kamal mange une pomme
> – *valence 3* (3 arguments, 3 actants) :
> Ex. Guy donne une pomme à Kamal ».

L'approche en termes de valence verbale met l'accent sur le verbe, qui peut être considéré comme l'élément central de la phrase. Le sujet est alors considéré comme un argument du verbe, tandis que dans d'autres grammaires, il est considéré comme le

premier élément fondamental de la phrase, non dépendant du syntagme verbal. Si nous avons fait le choix de présenter ici, de manière synthétique, cette approche, c'est que nous avons basé certaines de nos épreuves sur ce raisonnement en termes d'actants, qui nous semblait alors plus simple à comprendre et plus schématique. Certaines grammaires du créole privilégient également ce raisonnement en termes de valence verbale, qui annihile un peu la distinction (discutable, comme nous le verrons dans la section suivante) entre verbe transitif et verbe intransitif.

3.5.2.3. LA MORPHOLOGIE DU VERBE

- ***Classification des verbes***

On distingue en français plusieurs sous-classes de verbes, déterminées soit par la syntaxe, soit par le sens (on parle aussi d'*aspect*), soit par les deux (Dubois et Lagane, 2001). Nous pouvons résumer cette classification dans le tableau suivant :

Syntaxe	Sens	Syntaxe et sens
- verbes transitifs : *donner* - verbes intransitifs : *dormir* - verbes à double complément (valence 3) : *prêter* - verbes copules : *être, devenir* - verbes pronominaux : *s'envoler* - verbes impersonnels : *neiger*	- verbes perfectifs : *naître* - verbes imperfectifs : *chanter* - verbes duratifs : *attendre* - verbes momentanés : *exploser* - verbes inchoatifs : *rougir* *...*	- verbes avec sujet ou objet animé : *manger, apprivoiser* - verbes avec sujet ou objet non-animé : *rouiller, écrire*

Tableau 26. Les sous-classes du verbe en français

Morphologiquement, le verbe est un mot variable qui se conjugue (Riegel *et al.*, 1994) : il ne se contente pas de marquer le nombre et le genre comme le nom ou l'adjectif. Il présente alors de plus nombreuses variations morphologiques que les autres catégories (Dubois et Lagane, 2001) ; le verbe va à la fois exprimer la voix (voix active, passive, pronominale), le mode (indicatif, subjonctif, conditionnel, impératif), l'aspect (accompli, non-accompli, inchoatif...), le temps (présent, passé, futur), la personne et le

nombre. La notion d'aspect, moins fréquemment usitée que les autres notions, mérite une rapide explication ; nous citerons pour cela Armand (1987 : XXXII) :

> « L'aspect est un procédé grammatical qui exprime la représentation de la durée, du déroulement, l'achèvement que se fait le sujet parlant du procès, de l'évènement exprimé par le verbe ».

On va parler d'aspect perfectif / imperfectif (action qui s'achève nécessairement / action qui peut se prolonger), d'accompli / inaccompli, ou non-accompli (procès achevé / procès en cours), de ponctuel / duratif (limites temporelles exprimées / pas de limite temporelle), de progressif / linéaire (développement par degrés, qui progresse : *« aller en + gérondif »* / pas de développement du procès), de prospectif (tourné vers le futur), ou encore d'inchoatif / terminatif (insistance sur le début de l'action / insistance sur la fin de l'action).

Deux procédés de variation morphologique sont possibles : soit la variation se marque par la désinence verbale, soit elle se marque par la présence d'un auxiliaire associé à une désinence verbale particulière (les verbes composés, par exemple le passé composé). La conjugaison, quant à elle, ne recense qu'une partie des formes que peut prendre le verbe : en effet, la conjugaison répertorie les formes en fonction du mode, du temps, de la personne et du nombre, mais ne traite ni de la voix, ni de l'aspect. Lorsque l'on s'intéresse plus spécifiquement à la conjugaison, on va également distinguer les verbes en trois groupes, en fonction de la manière dont ils sont fléchis.

Si la variation morphologique repose principalement sur la désinence, notons que certains verbes présentent également une variation de leur radical (Riegel *et al.*, 1994) : *« être »* peut par exemple avoir pour radical *« es(t) »*, *« ser- »*, ou encore *« soy- »*... Une analyse et une classification en fonction du nombre de bases (ou radicaux) possibles s'avère alors être une autre approche descriptive de la classe des verbes.

En créole réunionnais, on pourrait imaginer une classification en fonction de la syntaxe et / ou du sens ; notons néanmoins que les différents groupes de cette classification sembleraient alors perméables. Adelin (2008 : 511) relate en effet qu'en créole, tout verbe transitif peut se comporter comme un verbe intransitif, et vice-versa. Ce que l'on observe également en français parlé (*ibid.*) :

(19) *J'ai un ongle qui accroche Ø*

(20) *Il donne au culte*

En créole, nous pouvons imaginer les énoncés suivants :

(21) *I poik*
'ça pique / brûle'

(22) *Piman i poik mon boush*
'le piment me brûle la bouche'

« Poik » peut ainsi être dans certains cas un verbe à valence 0, et dans d'autres un verbe à valence 2. Cette perméabilité amène certains linguistes, comme Staudacher-Valliamée (2004), à rejeter le classement des verbes selon le critère de transitivité et selon des considérations syntaxiques, d'autant plus que certaines formes décrites n'existent pas en créole (les verbes pronominaux par exemple).

En ce qui concerne la distinction des verbes en fonction du sens (de l'aspect), on peut également émettre en créole quelques réserves. S'il est indéniable que certains verbes portent sémantiquement un aspect particulier, le créole réunionnais a la particularité d'exprimer l'aspect par l'utilisation de *marqueurs pré-verbaux* spécifiques :

(23) *Mi atann ali*
'je l'attends'

(24) *Moin la pou atann ali*
'je suis en train de l'attendre'

Dans (23), le verbe *« attendre »* (*« atann »*), qui exprime une action qui dure (aspect progressif), peut se trouver seul avec ce sens dans un énoncé. On peut cependant attester en créole des énoncés comme en (24), où le progressif est exprimé par le marqueur *« pou »*, combiné à la copule *« la »*, indépendamment du sens du verbe.

On peut alors se demander si un classement en fonction du sens est réellement fonctionnel en créole réunionnais. La classification en fonction de la syntaxe et du sens

semble par contre plus stable : à l'exception des énoncés imagés et des figures de style, on ne peut imaginer que *« manger »*, en créole, puisse se rapporter à autre chose qu'un actant animé.

- ***Variantes morphologiques du verbe en créole***

Tandis que le verbe en français a de nombreuses formes morphologiques variantes, pouvant également affecter le radical, que l'on peut systématiser dans des tableaux de conjugaison, le verbe en créole a tout au plus quatre formes variantes, qui ne sont pas à interpréter comme des marques de conjugaison, mais plutôt comme des variantes contextuelles (Staudacher-Valliamée, 2004). Armand (1987) souligne qu'on observe également une variation sociolectale : par exemple, on dira *« moin té i manj »* [je mangeais] dans la variante basilectale, tandis qu'on trouvera la forme *« mi manjé »* [je mangeais] dans la variante acrolectale.

On distingue (Chaudenson, 1974 ; Cellier, 1985) :

- ***Des verbes*** (Cellier en recense une dizaine) ***à une seule forme*** : *boir* [boire] *;*
- ***Des verbes à deux formes*** (on parle de « forme courte » et de « forme longue »), qui constituent la majorité de la classe des verbes ;
  - avec une forme longue en « -é » : *« manj / manjé »*, *« kraz / krazé »* [écraser]
  - avec une forme longue en « -r » : *« fini / finir »*
  - avec une forme longue facultative (« -i » le plus souvent), qui semble produite par analogie avec le français : *« vann / vandi »* [vendre]

  Les verbes à forme longue en « -r » ou « -i » réagissent différemment aux règles contextuelles qui définissent l'utilisation d'une forme courte ou d'une forme longue. C'est pourquoi on peut penser qu'il s'agit d'un contexte de variation libre phonologique, ou de formes créées par analogie avec le français (des formes interférentielles ; Armand, 1987).
- ***Des verbes à trois ou quatre formes :*** *« kour, kouri, kourir »* [courir] ; *« par, part, parti, partir »* [partir] ;
- ***Et enfin des verbes difficilement classables :*** *« kouv, kouvèr, kouvri, kouvrir »* [couvrir].

Chaudenson (1974) précise que certaines formes ont tendance à se confondre du fait du relâchement de l'articulation (*« kourir, kouri(r) »*). La forme longue est utilisée en fin d'énoncé, avec des verbes à valence 1 (*« Moin la manjé »* [j'ai mangé]) ; la forme courte est utilisée quand le verbe est suivi d'un complément (verbes à valence 2 ou 3 : *« Moin la manj in gato »* [j'ai mangé un gâteau]). Pour Staudacher-Valliamée (2004), la morphologie du verbe est donc conditionnée par la valence. Certaines phrases dérogent cependant à cette règle, et nous poussent alors à revoir les règles d'alternance des formes verbales, également appelées, chez Adelin (2008), les *règles de troncation* :

(25) *Zot té i manj*
'ils mangeaient'

(26) ** Zot té i manjé*

(27) *Mi sa shanté in ti morso séga*
'je vais chanter un petit morceau de séga'

En (25), on constate l'utilisation de la forme courte *« manj »*, alors que le verbe se trouve en fin d'énoncé, ce qui impliquerait l'utilisation de la forme longue ; pourtant, comme on le voit en (26), la phrase est alors considérée comme non grammaticale. Dans l'exemple (27), on constate que l'utilisation d'une forme longue est acceptable, bien que le verbe soit suivi d'un complément. L'explication des règles de troncation par la valence verbale est alors invalidée.

Une autre hypothèse peut être avancée, et semble davantage convenir à ce que l'on constate dans les usages linguistiques : l'explication d'ordre rythmique. Ainsi, pour Watbled,

> « l'explication est de toute évidence d'ordre prosodique (et non directement syntaxique) : la désinence est (optionnellement) effacée si le verbe n'est pas en position finale de groupe rythmique. […] c'est cette dernière [la structure prosodique] qui conditionne la troncation […] » (Watbled, 2003b : 76).

L'alternance des formes verbales et le phénomène de troncation seraient donc régis par une règle prosodique et non grammaticale.

Du fait du mode progressif (ou analytique) du système verbal créole, les verbes présentent la particularité de se combiner avec les catégories d'aspect et de temps, qui sont exprimées par des marqueurs pré-verbaux ; pour Cellier (1985) par ailleurs, le système verbal du créole est davantage tourné vers l'information aspectuelle que vers l'information temporelle, pour laquelle les marqueurs sont relativement moins nombreux. Détaillons tout ceci dans la section suivante.

3.5.2.4. L'AUXILIARITÉ DU VERBE

Par « auxiliaire », nous entendons ici le ou les morphèmes portant l'information grammaticale, tel que l'explique Cellier (1985). **Ce morphème est généralement postposé dans le système français, sous la forme d'une désinence verbale, tandis qu'il est antéposé dans le système créole, sous la forme d'un morphème.** Dans le système français néanmoins, on peut trouver des auxiliaires qui ajoutent au verbe des indications aspectuelles, modales ou de diathèse (voix). Il s'agit de verbes que l'on qualifie d'auxiliaires, car « leur sémantisme se réduit à une indication grammaticale (à la différence de verbes de sens « plein ») » (Riegel *et al.*, 1994 : 451) : *« aller, être en train de, commencer à, finir de... »*.

- ***Architecture de l'auxiliaire en créole***

Partant de l'écriture générale SV = Aux + GV, Cellier (1985) propose la règle d'écriture suivante pour le créole réunionnais :

Aux = (cop.) + T + (Ind [v]) + (M)

Tandis que la règle d'écriture pour le français serait la suivante :

Aux = T + (Parf.) + (M) + (Parf.)

En créole, le verbe copule (*« lé »*) est en effet dans certains cas facultatif ; le marqueur de temps est quant à lui obligatoire, et est suivi de l'indice verbal *« i »*[52], qui est dans certains cas effacé. Le marqueur pré-verbal (M), lorsqu'il est présent, se trouve dans ce cas en dernière position.

En français, la catégorie temps s'exprime par une désinence de conjugaison. Lorsque l'on a affaire à un verbe composé, on trouvera un auxiliaire (Parf.) antéposé au verbe. Le verbe modal (M), élément facultatif, se trouve lui aussi antéposé au verbe quand il est présent, et est conjugué selon le temps de l'énoncé.

- ***Classification des marqueurs pré-verbaux du créole réunionnais***

Staudacher-Valliamée (2004) distingue trois types de marqueurs pré-verbaux : les marqueurs temporels, les marqueurs aspectuels, et les marqueurs para-aspectuels. Cette dernière catégorie fonctionne de manière identique aux verbes auxiliaires du français ; à titre d'exemple (*op. cit.* : 90), citons *« i doi »* (*« I doi fatig azot »* [ça doit vous fatiguer]), ou encore *« rod »* (*« li rod pou sové »* [il essaie de se sauver]). Armand (1987) parle quant à lui de marqueurs de modalités pour désigner cette même classe ; pour Cellier (1985), les marqueurs aspectuels et para-aspectuels (selon la terminologie de Staudacher-Valliamée) peuvent tous deux être réunis dans une même catégorie, appelée les « modaux ».

Les marqueurs temporels sont classés en fonction de quatre unités : le présent, ou temps 0, le passé, le futur et le conditionnel. Enfin, les marqueurs aspectuels peuvent être classés en six unités : le non-accompli, l'accompli, le terminatif, le terminatif récent, le prospectif et le progressif.

Le créole a très souvent, pour un même temps ou pour un même aspect, plusieurs formes variantes du marqueur pré-verbal : citons à titre d'exemple l'aspect progressif, qui peut s'exprimer par *« po(u) »*, *« apo(u) »*, *« (a)pré »*, *« trann »* ou *« antrinn »*. Les différentes variantes des marqueurs sont le plus souvent soit des variantes libres, soit des variantes sociolectales (ou sociolinguistiques). Dans certains cas, que nous ne détaillerons pas néanmoins, le choix de la variante est conditionné par le sens du verbe, ou par le contexte morphophonologique.

52 Nous décrirons un peu plus loin le fonctionnement de cet indice verbal.

Tentons de résumer tout ceci sous forme de tableaux ; pour ce faire, nous nous inspirerons des travaux de Cellier (1985), Armand (1987), Staudacher-Valliamée (2004) et Adelin (2008) :

Temps	***Aspect***	***Forme***
présent	progressif	Ø **la** {po(u) / apo(u) / (a)pré / trann / antrinn}
passé 1	terminatif terminatif récent	**la** (fine) i vienn
passé 2 *(antériorité +)*	accompli accompli + antériorité non-accompli terminatif terminatif récent prospectif progressif	la, **lé** **lavé, (navé ?)** té, lété (ki) désinence « -é » (variante sociolectale) té fine té i vienn té (i) {sava / sa / sar} {alé / parté} + inf. (lé)té po(u), (lé)té trann, (lé)té (a)pré, (lé)té antrinn
futur	non accompli prospectif terminatif progressif	va, sava, sa(r) {sava / sa / sar} pa loin, préd désinence « -ra » (+ négation) i sa(r) fine i sa(r) / sra {po(u), apo(u), antrinn, trann...}
conditionnel	non-accompli accompli terminatif progressif	désinence « -ré » : mi yèmré **loré, noré** **loré** té fine **loré** té pou

NB. Sont en gras dans le tableau les copules « è » et « avoir » qui se combinent avec les marqueurs pré-verbaux ou sont utilisées dans certains cas en tant que marqueurs temporels et/ou aspectuels.

Tableau 27. Les marqueurs pré-verbaux : approche en fonction du temps

Dans ce tableau, nous avons déterminé deux formes de passé, selon la classification de Cellier (1985) : le passé 1 et le passé 2. Par passé 1, nous entendons les actions qui viennent de s'achever (actions de « premier plan »), et qui font donc partie du passé proche. Par passé 2, nous entendons les actions qui se situent plus fortement dans le temps passé (actions de « second plan »). Cette distinction permet d'opposer *« la »* (passé 1) et *« té »* (passé 2).

Nous avons opté dans ce tableau pour une approche qui relève plus de l'inventaire de formes que de règles de combinatoires ; en effet, notre souhait étant de ne pas entrer trop profondément dans une analyse grammaticale qui dépasserait l'objectif de notre travail (et qui a d'ores et déjà été brillamment réalisée par d'autres auteurs), concernant le fonctionnement de l'auxiliarité verbale, nous privilégions une approche plus descriptive qu'explicative. Ceci explique que nous n'avons pas cherché à distinguer plus clairement ce qui relève des marqueurs purement temporels et des marqueurs spécifiquement aspectuels, et que nous avons fait figurer dans certains cas les verbes copules, qui permettent eux aussi, de manière isolée ou combinée à d'autres marqueurs, d'exprimer le temps ou l'aspect. Notre tableau recense donc des formes, qui sont à lire comme des combinaisons de marqueurs, et non comme des marqueurs spécifiques.

Notons par ailleurs que la différence, et la concordance, entre aspect et temps s'avère fortement complexe dans certains cas : comment, par exemple, considérer le progressif si nous devions le placer sur l'échelle temporelle ? Il est plutôt décrit comme un aspect ne se rattachant à aucun temps, mais nous avons fait le choix de le faire figurer dans cet inventaire en le rattachant au présent. De la même manière, nous avons choisi de faire figurer dans ce tableau le temps du futur, or l'existence d'un temps futur est fortement questionnée en créole réunionnais ; en effet, pour Cellier (1985), le créole aurait un aspect évoquant le futur, un *« prospectif du présent ou du passé »* (Armand, 1987) et non un réel temps.

Une autre difficulté que nous rencontrons lorsque nous nous intéressons au système des marqueurs pré-verbaux du créole concerne les divergences de classification selon les auteurs : à titre d'exemple, Staudacher-Valliamée (2004) distingue les marqueurs de l'accompli des marqueurs du terminatif (et distingue également le terminatif et le terminatif récent), tandis que cette distinction ne se retrouve pas chez Armand (1987). Si Adelin (2008) semble pencher pour l'hypothèse de l'existence d'un

temps futur en créole, elle ne cite pas par contre le temps conditionnel, qui est abordé plus loin lors de l'étude du fonctionnement des verbes copules. La distinction entre marqueurs aspectuels et para-aspectuels (et donc leur catégorisation) diverge également selon les auteurs. Nous avons face à ce type de divergences privilégié l'approche nous permettant de détailler le plus finement possible le système des marqueurs pré-verbaux, ou nous avons synthétisé les diverses descriptions pour en faire un tout cohérent, et aisément compréhensible, sans nous attarder sur les questions plus complexes qui mériteraient un développement plus conséquent que le nôtre.

Ce premier tableau nous permet de mettre l'accent sur le facteur temporel, mais nous pouvons également tenter de catégoriser les différents marqueurs selon l'aspect ; nous changeons alors d'angle d'approche, ce que nous résumons dans le tableau suivant :

Aspect	*Temps*	*Forme*
Accompli	passé passé + antériorité conditionnel	la, **lé** **lavé, navé** **loré, noré**
Non-accompli	passé futur conditionnel	té, lété (ki) désinence « -é » va, sava, sa(r) désinence « -ré »
Progressif	présent : **la** + marqueur passé : (lé)té + marqueur futur : {sa(r) / sra} + marqueur conditionnel : **loré** té + pou	 trann, antrinn po(u), apo(u) (a)pré, pré
Prospectif *Prospectif proximal*	passé : té (i) + {sa / sava / sar} ou {alé / parté} + inf.	sava, sa, va, saa, sar pa loin, préd
Terminatif	passé : **la** + fine / fini té + fine / fini futur : {sa(r) / sra} + fine / fini désinence « -ra » conditionnel : **sré** fine ; **loré** té + fine Combinaison possible avec d'autres marqueurs aspectuels (accompli, prospectif, inchoatif...)	fini, fine
Accompli proche (ou terminatif récent)	passé : té + marqueur désinence « -é » (*« lu sorté d-manjé »*) conditionnel : désinence « -ré » (*« lu sortiré d-manjé »*)	vienn, sort
Inchoatif	passé : té + marqueur ; désinence « -é » futur : va + marqueur ; désinence « -ra » Combinaison possible avec les marqueurs de l'accompli, du progressif, du prospectif	komans, mèt a

NB. Sont en gras dans le tableau les copules « è » et « avoir » qui se combinent avec les marqueurs pré-verbaux ou sont utilisés dans certains cas en tant que marqueurs temporels et/ou aspectuels.

Tableau 28. Les marqueurs pré-verbaux : approche en fonction de l'aspect

Comme nous pouvons le constater, cette manière d'appréhender le système des marqueurs pré-verbaux permet plus aisément de dégager des règles de combinatoire. Si nous avons précédemment posé, à partir des travaux de Staudacher-Valliamée (2004), qu'il existait en créole six unités d'aspect ; Cellier (1985) et Armand (1987) définissent un autre type d'aspect, l'inchoatif, que nous avons donc fait figurer dans ce tableau. Pour Staudacher-Valliamée (2004), les marqueurs de l'inchoatif sont plutôt à rattacher à la classe des marqueurs para-aspectuels.

Intéressons-nous, pour finir, à la classe des marqueurs para-aspectuels, ou marqueurs de modalité. Nous faisons figurer dans le tableau ci-dessous les principaux marqueurs de modalité utilisés en créole :

Modalité	***Marqueurs***
Possibilité	pé, pouvé, poura, pouré...
Capacitif (capacité)	pé, pouvé, poura, pouré... niabou(t) gingn, gingné ariv, kap
Obligatif (obligation)	falloir, fo, fodra... doi, dévé, dévra, dévré... bezoin oblijé
Factitif / causatif	fé
Achèvement	arèt ashèv
Volitif (volonté)	vé, veu, voudré... ésèy
Décisif	désid, désidé

Tableau 29. Liste non exhaustive des marqueurs para-aspectuels (de modalité)

Souprayen-Cavery (2010), qui a étudié divers corpus oraux et écrits, remarque que certains marqueurs ne semblent plus usités aujourd'hui : c'est le cas, par exemple, de *« loré »* et *« loré té »*, *« apré »*, *« po(u) »*, ou encore *« lété (k)i »*. On note régulièrement l'emploi de formes verbales calquées sur le français (*op. cit.* : 185) :

(28) *la eu in ta d(e) ralé pousé*
'il y a eu beaucoup de rixes'

(29) *[…] les orientations budgétaires an s(e) moman lé antrin dèt voté*
'en ce moment sont en train d'être votées'

Alors qu'on aurait pu attendre *« lavé in ta d(e) ralé pousé »*, *« banna lapré (la pou, la po, lantrinn) voté »*. Souprayen-Cavery conclut en postulant que dans le corpus oral, le syntagme verbal se calque sur la formulation française, ce qui participe au phénomène interlectal.

- ***L'indice verbal « i »***

Très souvent présent dans les structures verbales créoles, le morphème [i] est encore fréquemment confondu avec la reprise pronominale, comme dans :

(30) *Le garçon i(l) boit*

Ce type d'énoncés est fréquemment attesté dans le français populaire et dans le langage des jeunes enfants. Pourtant, le [i] créole, s'il tire vraisemblablement son origine dans des formes du français populaire telles que la périphrase (*« j'étais qui fais... »*) ou l'emphase (*« Paul i(l) fait ça »*), a, par le processus de créolisation, pris un tout autre rôle. [i] est en effet devenu le support du verbe, et Cellier (1985) parle à son sujet d'« indice verbal ». Il a pour fonction de marquer l'entrée en procès, ce qui le classe dans la catégorie des morphèmes temporels et / ou aspectuels ; cependant, du fait de sa neutralité sémantique, il est facilement effaçable. Pour Watbled (2003a : 142), l'indice verbal [i] a un statut de clitique et joue uniquement un « rôle démarcatif en signalant le début du prédicat et en servant de séparateur entre le sujet et le prédicat ».

L'effacement de [i] n'est néanmoins pas arbitraire : en réalité, [i] a plusieurs types d'emploi, et les règles d'effacement vont donc différer en fonction de ceux-ci. On va distinguer :

1) L'emploi de [i] comme indice de prédication

Pour Watbled (2008), il faut avant tout partir de l'hypothèse que [i] indique que la proposition qui suit est tensée (conjuguée) : [i] aurait donc réellement une valeur temporelle. Cette hypothèse de départ permet de donner sens à son effacement. Partons des travaux d'Adelin (2008), qui propose le récapitulatif suivant, qu'elle adopte comme normes de référence :

- **[i] et les formes verbales flexionnelles :**

  – [i] est présent et préposé au verbe avec les formes finies, dont le sujet est soit un substantif, soit un sujet Ø : *« papa i marsh »* [papa marche] *; « Ø i koz pa koma »* [on ne parle pas comme ça] *;*

  – [i] ne doit pas être accolé aux formes non finies (infinitif et participe passé) : *« *kosa zot i la fé ? »*

- **[i] et les formes aspecto-temporelles analytiques :**

  – [i] est présent ou absent avec le marqueur temporel *« té »*, avec les formes finies *« sava »*, *« sar »*, *« sa »*, et avec *« va »* lorsque le thème verbal n'a pas de sujet exprimé : *« banna té (i) asiz »* [ils s'asseyaient] *; « zot (i) sava promné »* [ils vont se promener] *; « zot (i) sar fé kui manjé »* [ils vont faire cuire à manger] ;

  – [i] ne doit pas être présent avec le marqueur de l'accompli *« la »* et ses allomorphes (*« lavé », « loré », « lora »*), ni avec les marqueurs du terminatif *« fine / fini »* : *« *banna i la pran loto »*, *« *zot i fine manjé »*. On acceptera par contre la phrase *« zot i fini manjé »* [ils finissent de manger], car dans ce cas *« fini »* indique un procès en train de s'achever.

- **[i] avec « avoir » et « èt » :** [i] ne peut précéder ni les formes de « èt » (*« lé », « lété »*), ni les formes de *« avoir »* (*« lavé, loré, lora, navé, nora »*), mais il est présent :

  – avec les formes *« sra »* et *« sré »* : *« boug la i sré kapab »* [cet homme en serait capable] ; [i] est cependant facultatif lorsque le sujet est un des trois pronoms *« nou »*, *« vou »*, *« ou »*, et il est absent avec le pronom *« banna »* ;

– lorsque [i] est employé pour des raisons prosodiques, ce que nous développerons dans la section suivante : *« ousa zot i lé ? »* [où êtes-vous ?]

La description proposée par Adelin (2008) nous semble pertinente et fidèle à la réalité linguistique ; peut-on, à partir de cet inventaire des formes, dégager des règles de fonctionnement, ou des règles explicatives ? Watbled (2008) s'est essayé à l'exercice, et propose plusieurs règles explicatives :

> « (R1) L'indice /i/ se maintient après un pronom à finale consonantique et après /bànna/, mais s'efface normalement après les pronoms monosyllabiques à finale vocalique, sauf /mwen/ (« moi »), c'est-à-dire après /ou, li, nou/ » (Watbled, 2008 : 144).

Ainsi nous trouverons : *« zot i boir »* [ils boivent], *« mi boir »* [je bois], mais pas *« *nou i boir ».*

Il dit plus loin (*op. cit.* : 146) : « (R2) L'indice est ø lorsque la copule commence par le préfixe /l/ ». [c'est pourquoi « la » et « le » ne sont jamais précédés de [i]] (R3) Si un verbe est privé de sa partie initiale (aphérèse), l'indice est ø ». C'est pour cette raison que nous n'acceptons ni *« *moin i lété malad »*, ni *« *moin i té malad »*, *« té »* étant ici la forme réduite de *« lété »* (cas d'aphérèse). Watbled (2003a) précise que pour mieux comprendre les emplois de [i], il faut adopter comme principe définitoire que [i] signale la valeur +temps. Ainsi on constate qu'il est utilisé dans les cas où le temps n'est pas indiqué, et qu'il est absent (Watbled parle à ce sujet d'« indice ø ») lorsque la valeur +temps est déjà prise en charge par un auxiliaire ou par une forme aspecto-temporelle.

Ainsi, si nous partons de la règle R2, nous comprenons pourquoi *« la »* et *« lé »* ne sont pas précédés de [i]. Mais nous avons vu précédemment que l'absence de [i] concernait la quasi-totalité des formes des auxiliaires *« avoir »* et *« èt »*, alors que ces dernières n'ont pas toutes /l-/ comme initiale. Pour Watbled (2008), ceci s'expliquerait donc par le fait que les initiales /l-/ et /n-/ indiqueraient en réalité le caractère tensé (exprime le temps) de la forme, auquel cas [i] n'est plus nécessaire. De façon générale *« va »* et [i] sont incompatibles, alors que [i] accompagne souvent *« sava »* ; Watbled émet l'hypothèse que *« va »* serait toujours associé à la valeur +temps, ce qui n'est pas le cas de *« sava »*, ce qui expliquerait la présence ou l'absence de [i]. Les deux formes de

« lé » commençant par /s-/ (*« sré »* et *« sra »*), seraient quant à elles précédées de [i], car /s-/ n'aurait pas la valeur +temps.

2) L'emploi de [i] comme marqueur prosodique

Le [i] prosodique se retrouve dans les constructions avec *« avoir »* et *« èt »*, ce qui apparaît au premier abord contradictoire avec ce que nous avons décrit précédemment. Watbled (2003a : 147) résume l'emploi du [i] prosodique par la règle suivante : « (R4) La forme de base /lé/ de la copule est précédée de /i/ si elle n'est pas suivie de son complément ».

Pour cet auteur, l'explication serait ainsi d'ordre phonologique : un « hyperverbe » (préverbe + verbe) comprenant un verbe préfixé en /l-/ ou en /n-/ doit être dissyllabique, et c'est pourquoi on ajoutera si nécessaire le préverbe [i], comme dans les exemples suivants : *« ousa zot i lé ? »* [où êtes-vous ?], *« mi koné kèl koté i lé »* [je sais de quel côté c'est]. Mais quand la forme est suivie de son complément, [i] n'a pas lieu d'être inséré : *« zot lé ousa ? »* [vous êtes où ?], *« zot lé zot kaz ? »* [vous êtes chez vous ?].

L'insertion du [i] prosodique ne concerne cependant que *« èt »* ; pour l'auxiliaire *« na »*, il faut procéder à un redoublement syllabique : *« *Kosa ou i na ? »*, *« Kosa ou nana ? »* [qu'est-ce que tu as ?].

Nous constatons effectivement, comme le souligne Watbled (2008), que les contre-exemples apparents aux principes du [i] prédicatif sont en réalité la marque d'un emploi pour des raisons autres que syntaxiques ; la syntaxe du créole se révèle être sensible à des éléments de nature prosodique, phénomène que nous avions déjà attesté concernant l'alternance des formes verbales (voir section 3.5.2.3., p. 379).

3) Les cas de [i] amalgamés

Comme le souligne Adelin (2008), si les hypothèses explicatives fournies par Watbled (2003a) sont plausibles, [i] n'est pas uniquement présent ou absent : il est parfois amalgamé aux pronoms personnels. Ce phénomène constitue un contre-exemple à la règle de type phonologique.

Ainsi, quand le sujet des formes finies est un pronom, [i] est soit présent, et dans ce cas amalgamé au pronom, soit absent. On peut donc trouver : *« mi manj »* [je mange (moin + [i]), *« wi manj »* [tu manges] (ou + [i]), *« ti manj »* [tu manges] (toué + [i]), *« ni manj »* [nous mangeons] (nou + [i]), ou encore *« vi manj »* [vous mangez] (vou + [i]). Comme le précise Adelin (2008), ces formes semblent aujourd'hui peu employées, mais elles doivent être citées et considérées comme des formes possibles et acceptables.

3.5.2.5. LE SYSTÈME FLEXIONNEL EN CRÉOLE RÉUNIONNAIS

Nous avons vu précédemment que le verbe en créole réunionnais ne connaît pas, comme en « français standard », de système de conjugaison. Néanmoins nous avons signalé à quelques reprises dans la section dédiée à l'auxiliarité du verbe, l'existence de désinences verbales, que nous avons présenté comme des variantes contextuelles de l'utilisation de morphèmes pré-verbaux. En réalité, le système verbal réunionnais comprend effectivement un système flexionnel, que l'on peut distinguer en deux grands ensembles : les formes verbales finies et les formes verbales non finies (Watbled, 2003, in Adelin, 2008). Le verbe créole peut donc être, dans certains cas, considéré comme un ensemble « radical + désinence », qui recoupe parfois le système français (Adelin et Lebon-Eyquem, 2010) :

(31) *Il ne mangera pas*
(32) *Li manjra pa*

Les formes finies peuvent être précédées d'un sujet, exprimé dans une proposition indépendante. On relève alors :

- *La forme de base* (verbe de base, ou forme courte), qui correspond au présent de l'indicatif français ;
- *La forme en -é* (ou forme longue), qui exprime le passé imperfectif, et qui est, en quelque sorte, une forme concurrente au morphème *« té »* ;
- *La forme en -ré*, qui exprime le conditionnel ;
- *Et la forme en -ra*, qui exprime le prospectif, et qui est en concurrence avec l'utilisation des morphèmes *« sa(r), va, sava »*.

Les formes non finies ne sont pas directement précédées d'un sujet. On relève :

- L'utilisation d'une forme longue du verbe, que l'on peut rapprocher d'un infinitif français (*« vouloir, manjé »)* ;
- L'utilisation d'une des formes du verbe, que l'on peut rapprocher d'un participe passé français (*« sèrvi, vandi »* [servi, vendu]).

Ces formes flexionnelles ne sont pas, ou que peu, mentionnées dans les grammaires classiques du créole, car elles sont perçues comme acrolectales ou interférentielles, et se présentent comme des exceptions à la définition du système verbal analytique. Néanmoins ces formes sont attestées dans les usages des Réunionnais, et doivent par conséquent être signalées. Elles montrent, une fois de plus, la forte proximité et l'interpénétration des systèmes linguistiques du français et du créole.

3.5.2.6. LES VERBES COPULES « ÈT » ET « AVOIR »

Il convient de s'attarder quelque peu sur le fonctionnement des verbes *« èt »* (*« être »*) et *« avoir »*, du fait de leur forte fréquence dans le système créole et de leur rôle au sein de l'auxiliarité du verbe. Nous avons d'ores et déjà pu voir qu'ils se combinent aux marqueurs temporels et aspectuels, et qu'ils peuvent de façon isolée exprimer, quand ils sont sous forme copule, l'aspect ou le temps.

- ***Èt***

Le verbe *« èt »* peut être employé dans les cas suivants (Adelin, 2008 : 275) :

- La caractéristique qualitative : *« Marie **lé** marié èk Jean »* [Marie est mariée à Jean] ;
- Le situatif spatial (*« Maya **lé** lékol »* [Maya est à l'école]) ou le situatif temporel (*« Nou **lé** an ivèr »* [nous sommes en hiver]) ;
- L'identification : *« Mon papa **sé** boug la »* [mon papa c'est ce monsieur].

Nous reproduisons dans le tableau ci-après les normes d'utilisation établies par Adelin (2008 : 282) :

Auxiliaire		***Copule***		
		Caractéristique qualitative	*Situatif*	*Identification*
présent	lé	copule simple : lé *Li* ***lé*** *joli* [il est joli]	copule simple : lé *Out papié* ***lé*** *la* [ton papier est là]	copule simple : lé *Jean* ***lé*** *in garson* [Jean est un garçon]
passé	lété, té	présentatif : lé ***Lé*** *gayar* [c'est chouette]	présentatif : lé ***Lé*** *loin* [c'est loin]	présentatif : sé, lé / la *Jean* ***sé*** *in garson* [Jean c'est un garçon] *Jean* ***lé (la)*** *pa in garson* [Jean c'est pas un garçon]
futur	sra, sar	présentatif avec emphase : lé, sé, la ***Lé*** *rar kèl i vien* [c'est rare qu'elle vienne] ***Sé*** *dantis kèl i ve fé* [c'est dentiste qu'elle veut faire] ***La*** *pa dantis kèl i ve fé* [ce n'est pas dentiste qu'elle veut faire]	présentatif avec emphase : sé ***Sé*** *demin kèl i vien* [c'est demain qu'elle vient]	présentatif avec emphase : sé, lé / la ***Sé*** *in bon mari ke mi ve* [c'est un bon mari que je veux] ***{Sé / La / Lé}*** *pa in zozo ke mi ve* [c'est pas un imbécile que je veux]
condi--tionnel	sré			Quand copule + article défini : sé ou lé / la pour présentatif ***Sé*** *li mèm* [c'est lui même] ***{Lé / la}*** *pa li* [ce n'est pas lui] ***{Sé / Lé / La}*** *pa èl ke va èd anou* [ce n'est pas elle qui va nous aider]

Tableau 30. Les formes finies de « èt »

Les formes non finies de *« èt »* sont : *« été »* dans le sens de participe passé, *« èt »* dans le sens d'infinitif, *« étan »* dans le sens de participe présent.

- ***Avoir***

Watbled (2003b) relève quatre emplois possibles de *« avoir »* :

- auxiliaire du perfectif ;
- verbe support (forme avec l'élément qui suit une expression : *« avoir faim »*) ;

- structure existentielle ;
- et verbe à sens plein, ou ordinaire.

Nous reproduisons dans le tableau ci-dessous les formes possibles d'*« avoir »*, recensées par Adelin (2008) :

	Auxiliaire du perfectif	***Verbe support***	***Structure existentielle***	***Verbe à sens plein, ordinaire***
présent	la	la : *moin **la** soif* [j'ai soif] a : *maa **fin*** [j'ai faim]	na, nana néna la + négation	na, nana, néna la + négation
passé	lavé	lavé	lavé, (navé ?)	navé, lavé
futur	nora, lora	nora	nora	nora
conditionnel	noré, (loré ?), nar	noré	noré	noré

Tableau 31. Les formes finies de « avoir »

Les formes non finies sont quant à elle : *« gingn / gingné »* dans le sens de participe passé, et *« gingn / gingné »*, ou *« avoir »*, dans le sens d'infinitif.

3.5.2.7. LE SYNTAGME VERBAL : NORMES RETENUES

Nous synthétisons dans le tableau suivant les normes retenues concernant le fonctionnement du système verbal en français et en créole :

	Français	*Créole*	
Architecture du syntagme	**SV = Aux + GV**		
Groupe verbal	**GV = V + (SN) + (SP) + (Adj.)**	(SP) possible, mais peut être remplacé par un SN	
	Mode régressif (désinences)	Mode progressif (marqueurs pré-verbaux)	
	GV = copule + { SN / SA / SP}	copule peut être effacée	
	ordre des compléments du verbe stable	compléments interchangeables	
Morphologie du verbe	Nombreuses formes variantes (base et désinences)	Quatre formes variantes au maximum	Existence d'un système flexionnel : formes finies VS non finies
	Morphologie conditionnée par la conjugaison	Morphologie conditionnée par la structure prosodique	Formes finies : forme de base, forme en -é, forme en -ré, forme en -ra Formes non finies : forme longue (infinitif ?), autre forme verbale (participe ?)
Auxiliarité	**Aux = T + (Parf.) + (M) + (Parf.)**	**Aux = (cop.) + T + (Ind [v]) + (M)**	
	Auxiliaire postposé (désinence)	Auxiliaire antéposé (marqueur)	- marqueurs temporels - marqueurs aspectuels - marqueurs para-aspectuels / de modalité *(voir tableaux 29 à 31)*
Le [i]	reprise pronominale	indice verbal - peut être effacé pour des raisons syntaxiques ou prosodiques - peut être amalgamé	

Tableau 32. Normes de références concernant le syntagme verbal

Concernant le détail du fonctionnement des auxiliaires, et concernant le fonctionnement des verbes copules « è » et « avoir », nous renvoyons aux sections concernées, où figurent des tableaux descriptifs et synthétiques.

Terminons ce développement sur une remarque concernant l'indice verbal [i]. Nous avons pu voir que dans certains cas, [i] est obligatoirement effacé, pour des raisons syntaxiques ou prosodiques ; dans d'autres cas, il peut être produit ou non, et est donc

facultatif. Ceci pose le problème de la prévisibilité des énoncés que peuvent produire de jeunes enfants : vont-ils, dans les cas facultatifs, produire ou omettre [i] ? Nous avons fait le choix de le faire figurer systématiquement dans notre protocole de passation dans les contextes syntaxiques où il peut être produit, sans distinction entre les formes obligatoires et les formes facultatives. Notre intuition clinique nous laisse penser que les jeunes enfants réunionnais optent préférentiellement pour la production de [i], et l'omettent surtout lorsqu'ils ciblent le « français standard ». Notre phase d'expérimentation nous permettra de vérifier cette hypothèse.

3.5.3. Le syntagme adjectival

3.5.3.1. DÉFINITION ET ARCHITECTURE DU SYNTAGME ADJECTIVAL

La classe des adjectifs regroupe un ensemble de mots simples ou complexes, qui ont des caractéristiques communes (Riegel *et al.*, 1994) :

- Ils sont des **modifieurs facultatifs** du nom à l'intérieur du groupe nominal, et, placés près du nom (soit avant, soit après), ont fonction d'*épithète* ;
- Ils **caractérisent le sémantisme du nom** dont ils sont épithètes ;
- Ils **sont variables en genre et en nombre**, mais n'ont pas de genre propre : aussi ils s'accordent avec le terme nominal qu'ils modifient.

Les adjectifs n'ont pas toujours fonction d'épithète : ils peuvent en effet être prédiqués par l'intermédiaire d'un verbe (ils deviennent alors attributs du sujet : *« La table est basse »*), ou être séparés du groupe nominal par une pause (ils sont apposés ou détachés : *« Sa femme, malade, […] »*). La classe des adjectifs se sous-catégorise en trois ensembles :

- Les adjectifs qualificatifs (*« rouge, rapide... »*) ;
- Les adjectifs relationnels (*« une erreur professionnelle »* : une erreur **en rapport avec** la profession) ;
- Et enfin, les adjectifs « du troisième type », autrement dit ceux qui ne sont considérés ni qualificatifs, ni relationnels (*« une pure calomnie »*).

Les adjectifs peuvent se juxtaposer et se coordonner à l'intérieur du groupe nominal ; on peut également leur adjoindre un adverbe, qui exprime le degré (*« un très grand cheval »*). Seuls les adjectifs du troisième type ne sont ni déplaçables (ils ont toujours fonction d'épithète), ni gradables. Dans tous les cas, l'adjectif reste un élément facultatif.

La règle générale d'écriture du syntagme adjectival (SA) est la suivante (Cellier, 1985) : SA = (Adv.) + Adj. + (SP).

Si l'on considère ici le syntagme de manière isolée, il convient de noter qu'un SA est toujours *au sein de* : au sein du syntagme nominal quand il est épithète, au sein du syntagme verbal quand il est attribut.

Comme l'exprime cette règle, certains adjectifs peuvent être suivis d'un syntagme prépositionnel complément : « *Il est fier de sa réussite* ». Dans les énoncés comparatifs (*« Pierre est plus grand que Paul »*), on a affaire non pas à un groupe prépositionnel, mais à un syntagme nominal introduit par *« que »*. On pourrait alors écrire, pour cette phrase :

SA = Adv. + Adj. + SNque.

En créole réunionnais, la règle de base est quasiment similaire, et s'écrit de cette manière (Cellier, 1985) : SA = (Adv.) + Adj. + (SNke).

Tout comme en français, l'adjectif peut être en fonction d'épithète ou en fonction d'attribut, et par conséquent intégré au sein d'un SN ou d'un SV. Il peut également, comme en français, être précédé d'un adverbe : *« ou lé pa tèlman gayar »* [tu n'as pas l'air tellement en forme]. Chaudenson (1974) mentionne également le recours au redoublement pour marquer l'intensité (*« Mésié la lé bèl bèl »* [ce monsieur est énorme]), avec la possibilité de la postposition de *« mèm »* pour indiquer un haut degré (*« Mésié la lé bèl bèl mèm »* [ce monsieur est vraiment énorme]).

Les énoncés comparatifs s'attestent également en créole, et peuvent s'écrire de la même manière qu'en français : SA = Adv. + Adj. + SNke (*« Out manjé lé méyèr ke lasièn »* [ton plat est meilleur que le sien]). Néanmoins *« ke »* est facultatif : un énoncé tel

que *« Out manjé lé méyèr lasièn »* reste grammatical. Staudacher-Valliamée (2004) atteste l'existence d'énoncés comparatifs incomplets (*« Li travay mié »* [il travaille mieux]) ; toutefois on peut se demander s'il ne s'agit pas alors d'un adverbe, potentiellement utilisé dans un sens adjectival.

La différence structurelle entre français et créole tiendrait alors à l'inexistence de la possibilité adjectif + syntagme prépositionnel ; si on atteste des énoncés ayant un sens similaire en créole (*« Li lé fièr son loto »* [il est fier de sa voiture]), on constate néanmoins la présence d'un SN et non d'un SP (absence de la préposition).

On peut alors proposer la règle d'écriture : SA = (Adv.) + Adj. + (SN(ke)), *« ke »* étant un élément facultatif.

3.5.3.2. L'ADJECTIF (ADJ.)

Nous avons vu précédemment que l'adjectif, en « français standard », est variable en genre et en nombre, s'accordant avec le terme nominal auquel il est rattaché. En créole réunionnais, l'adjectif est un mot invariable. Chaudenson (1974) mentionne néanmoins l'existence d'adjectifs à deux formes (exemple : *« kour / kourt »* [court / courte]) ; selon lui, on n'aurait pas affaire à une dyade masculin / féminin, mais à deux adjectifs différents, chacun devant être considéré comme invariable.

Si l'on peut définir des sous-types d'adjectifs, cette démarche est plus difficile à entreprendre en créole réunionnais : une forme verbale peut également, dans un certain contexte, prendre le rôle d'un adjectif. Ceci nous renvoie à ce que nous avons décrit concernant le lexique réunionnais[53] : un même mot peut appartenir à plus d'une catégorie, ce qui s'atteste également dans le « français standard », mais à moindre fréquence.

Staudacher-Valliamée (2004) remarque que l'adjectif est souvent employé dans des groupes figés (ce qu'elle nomme des synthèmes), ce qui le sort de son rôle purement syntaxique : *« in bonbon gra »*[54]. Son déplacement ou sa substitution par un autre adjectif altère le sens de la locution. Cette auteure note également une tendance, en créole

53 Nous renvoyons à la section 3.4.2. (Fonctionnement du lexique réunionnais) de cette même partie, p. 358.

54 « bonbon gra » n'est pas traduisible littéralement, car il s'agit du nom d'un type de pâtisserie.

réunionnais, à privilégier les locutions verbales aux formes syntaxiques : l'expression de la supériorité (*« plus... que »*) peut, par exemple, être exprimée par la locution *« bat in moun »*.

3.5.3.3. LE SYNTAGME ADJECTIVAL : NORMES RETENUES

Concernant le syntagme adjectival, nous retiendrons les normes de fonctionnement suivantes :

	Français	***Créole***	***Formes attendues en contexte interlectal***
Architecture du syntagme	SA = (Adv.) + Adj. + (SP)	SA = (Adv.) + Adj. + (SN(ke))	Coexistence des deux formes (production de SP / production d'un SNke
	Possibilité d'une construction avec SNque (énoncés comparatifs) : SA = Adv. + Adj. + SNque	Possibilité d'une construction avec SNke (énoncés comparatifs) → « ke » est facultatif	
L'adjectif	Variable en genre et en nombre	Invariable, mais exceptions	Accord en genre et en nombre possible
	Catégorisation possible des différents adjectifs	Catégorisation possible, mais de nombreuses exceptions (mots appartenant à plusieurs catégories grammaticales)	
		Fonctionnement fréquent de l'adjectif dans des locutions figées → perd son rôle grammatical	

Tableau 33. Normes de références concernant le syntagme adjectival

Comme précédemment, nous avons imaginé les productions attendues en contexte interlectal, en nous appuyant également sur l'analyse des usages linguistiques actuels faite par Souprayen-Cavery (2010). Deux points sont alors concernés : l'architecture du syntagme, et l'accord en genre et en nombre de l'adjectif. Nous pensons effectivement possible, dans un énoncé interlectal, d'attester la production d'un syntagme adjectival contenant un syntagme prépositionnel, ou de constater la flexion en genre ou en nombre de l'adjectif. Pour Souprayen-Cavery (2010 : 182),

> « le phénomène interlectal est mis en évidence car lorsque l'accord en genre et en nombre est respecté, l'appartenance linguistique des syntagmes est difficilement perceptible ».

Les formes interlectales naviguent donc constamment entre la présence ou l'absence de marques prototypiques du créole, coexistant avec des formes françaises.

3.5.4. Le syntagme prépositionnel

3.5.4.1. DÉFINITION ET ARCHITECTURE DU SYNTAGME PRÉPOSITIONNEL

Le syntagme prépositionnel est formé d'un groupe du nom précédé d'une préposition. Le groupe prépositionnel, dont la préposition est le mot-tête, peut avoir plusieurs fonctions (Dubois et Lagane, 2001) :

- Il peut être constituant du groupe du verbe (*« Je compte sur vous »*) ;
- Il peut être constituant d'un groupe du nom (*« Le chat du voisin »*) ;
- Il peut être complément d'un adjectif ou d'un adverbe (*« Il est jaloux de son succès »*) ;
- Ou encore il peut être un constituant de la phrase entière (*« Je peux faire des kilomètres avec cette voiture »*).

Le groupe du nom qui suit la préposition peut être sans déterminant (*« Peut-on sortir de Ø table ? »*), ce qui le différencie du syntagme nominal, où le déterminant est obligatoire. Il peut également s'agir d'un pronom (*« Je suis fier de lui »*), ou encore d'un infinitif (*« Il est heureux de sortir »*).

La règle d'écriture du syntagme prépositionnel est la même pour le français et le créole : SP = Prep. + SN.

Dans le cas où le SN est un pronom, on écrira :

SN = Prep. + Pron., ce qui est possible en français et en créole.

Cellier (1985) précise que le fonctionnement du groupe prépositionnel est néanmoins plus complexe qu'il n'y paraît, et qu'une analyse grammaticale approfondie mettrait en évidence de nombreuses possibilités d'écriture de l'insertion du groupe prépositionnel dans la phrase.

3.5.4.2. LA PRÉPOSITION

La préposition est un terme invariable, qui appartient à la catégorie générale des mots de relation ; son rôle est de relier des termes pour les intégrer dans une construction plus vaste (Riegel *et al.*, 1994). La préposition permet la construction d'une relation sémantique entre les termes qu'elle relie, ce qui fait d'elle un élément appartenant à la fois au domaine syntaxique et au domaine sémantique (Cellier, 1985).

On distingue deux classes morphologiques de prépositions (Riegel *et al.*, 1994) : les prépositions dites simples (*« à, de, pour, sans... »*) et les locutions prépositionnelles (*« à force de »,* …). Les prépositions *« de »* et *« à »* ont un statut particulier (Dubois et Lagane, 2001) : elles sont souvent décrites comme des « prépositions vides », leur rôle étant plus syntaxique que sémantique.

La préposition en créole fonctionne syntaxiquement de la même manière qu'en français ; la différence est alors principalement d'ordre sémantico-lexical (Cellier, 1985). Armand (1987 : XXII) parle même d'« éparpillement sémantique ». Pour Staudacher-Valliamée (2004), les prépositions font partie d'un groupe plus large, que l'on peut appeler les « fonctionnels », et qui contient d'une part les prépositions, et d'autre part les subordonnants. Prépositions et subordonnants sont réunis dans une même classe, car ils présentent tous deux la particularité de pouvoir également fonctionner comme déterminant verbal ou comme adverbe.

Du fait de leur faible sens sémantique, les prépositions *« à »* et *« de »* sont absentes en créole, à l'exception des structures lexicales figées (*« in piédmang »*), où elles restent à l'état de traces (Chaudenson, 1974). Elles sont au contraire très fréquentes dans le « français standard ». On observe aussi une tendance à l'adverbialisation du nom, ce qui inclut un effacement de la préposition (*« Mi sort mon kaz gran matin »* [je pars de chez moi de bonne heure]).

Il est difficile de recenser de manière exhaustive toutes les prépositions utilisées en créole réunionnais ; à titre illustratif, nous faisons néanmoins figurer ci-dessous un classement établi d'après les travaux de Chaudenson (1974) et Staudacher-Valliamée (2004 : 95) :

Valeur	***Prépositions***
spatiale	*anba(d)* (en bas de) *anlèr* (au-dessus de) *bor* (au bor de) *bordaj, koté* (près de) *dan, anndan* (dans, de) *andéor* (dehors) *anfas* (en face) *dann bor* (au bord de) *dann fon* (au fond de) *dann koin* (au coin de) *devan* (devant) *derièr* (derrière) *si* (dessus) *sou* (dessous) *vizavi* (en face de) *an od* (en haut)
temporelle	*avan* (avant) *apré* (après) *dépi, dépi apré* (depuis) *juska* (jusqu'à)
modale	*dapré, selon* (selon) *komn, parèy* (comme) *anka(d)* (en cas de)
comparative	*opréd* (comparé à)
quantitative	*amonté, apartir, adésamn* (à partir de)
destinative	*pou* (pour, à) *lakaz* (chez)
manière	*ansamn* (avec, de) *èk* (avec)
valeur figée	*rant* (entre) *san, oki* (sans)
causale	*parapor* (étant donné que) *akoz* (à cause de, par)

Tableau 34. Liste non exhaustive des prépositions du créole réunionnais

On constate au premier abord que la grande majorité des prépositions créoles sont aisément traduisibles en français : autrement dit, les prépositions du créole partagent le même signifié que celles du français. Il n'existe pas de préposition qui n'ait aucun équivalent sémantique dans le français « de référence », comme ce peut être le cas pour certains termes lexicaux du créole. Certaines prépositions ont un signifiant qui diverge fortement du français (*« bordaj »* par exemple), tandis que pour d'autres, la différence est plus ténue (*« pou », « juska »*), le « caractère créole » pouvant uniquement se manifester de façon prosodique ou phonologique (*« pou » : [pu], [po]* ; *« juska » : [jiska], [ziska]*).

Si les prépositions *« à »* et *« de »* (mais également *« au »* et *« par »*) sont considérées absentes du système par une grande majorité des grammaires du créole, on constate dans les usages actuels des locuteurs réunionnais qu'elles peuvent être produites ; pour Souprayen-Cavery (2010), leur usage est très variable, et ces prépositions sont évitées lorsque la langue cible du locuteur est explicitement le créole. Néanmoins, d'après les corpus étudiés par cette chercheure, *« à »* et *« de »* peuvent être produits alors que l'énoncé est en créole :

(33) *i rann omaj inn ti pe a bokou de auteur-compositeur,*
'ça rend un peu hommage à beaucoup d'auteurs-compositeurs,

de chanteur de la réunion
de chanteurs de La Réunion' (extrait du JT en français ; *op. cit.* : 169).

On peut donc conclure que *« à »* et *« de »* font partie de l'usage actuel des locuteurs réunionnais. Souprayen-Cavery (2010) note également qu'on relève parfois des emplois qui ne correspondent pas aux usages :

(34) *i kraz su nou* (*op. cit.* : 167)
'ça s'écrase sur nous / ça nous écrase'

(35) *in tranblemandtèr la fé dan la politik* (*op. cit.* : 168)
'ça a fait un tremblement de terre dans la politique'

Ce phénomène rejoint l'analyse de Cellier (1985), qui note que les locuteurs créolophones font principalement des erreurs de type confusions (on parlerait quant à nous non pas d'erreurs, mais de formes variantes) concernant les prépositions autres que *« à »* et *« de »*.

Dans la dynamique interlectale, on constate également un usage variable des prépositions, avec une tendance plus ou moins forte d'utilisation de prépositions semblables sur le plan sémantique et syntaxique à celles du « français standard » :

(36) *èske ou la mèt tou sa par écri* (Souprayen-Cavery, 2010 : 175)
'est-ce que tu as mis tout ça par écrit'

Dont la forme créole selon la norme basilectale aurait été, selon Souprayen-Cavery :

(37) *èske ou la ékri tousala*

Il s'avère alors difficile de poser une véritable frontière entre système prépositionnel français et créole, du fait d'un usage irrégulier qui empêche la pose de règles d'usage (Souprayen-Cavery, 2010). Néanmoins, on constate clairement une non-coïncidence des prépositions françaises et créoles, ce qui justifie l'idée d'un fonctionnement syntaxique singulier à La Réunion, non assimilable au fonctionnement « standard ».

3.5.4.3. LE SYNTAGME PRÉPOSITIONNEL : NORMES RETENUES

Nous retiendrons les normes de fonctionnement suivantes :

	Français	***Créole***	***Formes attendues en contexte interlectal***
Architecture du syntagme	SP = Prep. + SN		
Les prépositions	Permet la construction d'une relation sémantique par le biais d'une construction syntaxique		
Sémantique des prépositions	*à* et *de* prépositions vides mais fréquentes	*à* et *de* absents	Usage variable de *à* et *de*
	Classement possible	Éparpillement sémantique plus fort	Emplois ne correspondant pas aux usages français
	Non-coïncidence totale des prépositions françaises et créoles		

Tableau 35. Normes de références concernant le syntagme prépositionnel

3.5.5. Les types de phrases obligatoires

Selon ce qu'il souhaite exprimer, le locuteur peut recourir à plusieurs *types* de phrases. Certaines phrases sont considérées obligatoires : il s'agit de la phrase déclarative, de la phrase interrogative et de la phrase impérative. La phrase exclamative, quant à elle, peut être considérée comme construite sur un modèle similaire à la phrase interrogative, mais possédant « une intonation différente traduisant un jugement affectif ou une émotion communiquée par l'énonciateur » (Cellier, 1985 : 113). **Qu'il s'agisse du français ou du créole, les constituants obligatoires sont les mêmes, ce que l'on peut symboliser par la règle suivante :**

$$\text{Const} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{décl.} \\ \text{inter.} \\ \text{impér.} \end{array} \right\}$$

Ces trois types de phrases s'excluent mutuellement : toute phrase doit obligatoirement obéir à un type, mais ne peut pas, par exemple, être à la fois interrogative et impérative.

Chacun de ces types de phrases peut se présenter sous plusieurs *formes*, ou *types facultatifs* : une phrase peut être affirmative ou négative, active ou passive, emphatique ou neutre (Dubois et Lagane, 2001).

Armand (1987) use quant à lui d'une autre terminologie : il distingue les *transformations unaires* (transformation déclarative, interrogative, impérative, négative ou expressive), la *transformation pronominale*, et les *transformations binaires* (transformations qui unissent deux phrases-noyaux par enchâssement : les complétives, les circonstancielles ou les relatives ; ou par attachement : les phrases coordonnées). Pour notre part, nous préférons parler, selon l'approche dite générative, des types et des formes de la phrase. Riegel *et al.* (1994) précisent à ce sujet que cette approche se situe entre l'analyse syntaxique et l'analyse énonciative, l'approche énonciative reposant sur la notion d'actes de langage. Selon cette approche, chaque acte est associé par convention à une structure de phrase déterminée, les trois actes fondamentaux du langage étant l'assertion, le questionnement et l'ordre. Nous nous consacrons dans cette section à l'étude des types obligatoires de la phrase, et nous aborderons dans la section 3.5.6. les différentes formes de la phrase. Mais avant toute chose, arrêtons-nous un bref instant sur la notion de phrase minimale, ou phrase de base.

3.5.5.1. LA PHRASE MINIMALE

La phrase minimale, ou phrase noyau, est constituée d'un syntagme nominal et d'un syntagme verbal. **On peut donc l'écrire : P = SN + SV.**

Selon le verbe employé, on peut également trouver la présence d'un ou de plusieurs compléments obligatoires, sans lesquels la phrase minimale cesse d'être une phrase (Dubois et Lagane, 2001). La structure de la phrase minimale peut donc changer quelque peu selon les énoncés.

A contrario, la phrase étendue, qui ne fait pas l'objet de notre propos ici, « se décrit comme le résultat de l'addition successive d'éléments facultatifs (expansions) aux éléments essentiels » (Riegel *et al.*, 1994 : 242). Elle inclut donc les modifieurs du nom, et des éléments facultatifs tels que l'adverbe ou le syntagme prépositionnel.

La suite « SN + SV » donne toujours au syntagme nominal la fonction de sujet, et au syntagme verbal la fonction de prédicat (Armand, 1987), le prédicat étant l'élément syntaxique de la phrase qui porte l'information principale, et à partir duquel les autres éléments constitutifs marquent leur fonction. Toutefois, comme le souligne Staudacher-Valliamée (2004), le prédicat peut également être porté par un nom, un pronom ou

encore un adjectif, ce qu'elle nomme la « latitude prédicative » (*op. cit.* : 51). Par exemple, *« gome »* peut être prédicat nominal dans *« la gome »* [la gomme], tandis qu'il est prédicat verbal dans *« i gome »* [ça gomme / efface].

3.5.5.2. LA PHRASE DÉCLARATIVE

Le type déclaratif, ou assertif, combine la structure de la phrase de base, possiblement suivie par un syntagme prépositionnel, et une intonation particulière, qui vise à l'assertion d'un fait (Cellier, 1985). **En français comme en créole, on écrira donc :**

P = SN + SV + (SP).

En créole néanmoins, le sujet présente la particularité de pouvoir être effacé, selon une règle contextuelle (Staudacher-Valliamée, 2004) :

(38) *I fatig*
ʻc'est fatiguant'

(39) *Lé parèy*
ʻc'est pareil'

[i] étant, nous le rappelons, un indice verbal et non une reprise pronominale ou un sujet impersonnel. **La phrase déclarative peut donc s'écrire, en créole réunionnais :**

P = Ø + SV.

Le syntagme verbal peut être constitué d'un groupe verbal seul, comme dans (38) et (39), ou d'un groupe verbal avec complément :

- complément d'objet : *« I fé fré »* [il fait frais], *« I fo travay »* [il faut travailler]
- déterminant : *« Lé parèy, mon tèt i tourn »* [c'est comme si ma tête tournait]

Staudacher-Valliamée (2004) mentionne également la possibilité d'une construction de type CVO (complément / verbe / objet), dont elle donne les exemples suivants :

(40) *Dan in karo i ginÿ sinkant*
ʻdans une parcelle, on en obtient cinquanteʼ

(41) *Sï son figïr lé gomé la bou*
ʻil a plein de boue sur sa figureʼ

3.5.5.3. LA PHRASE INTERROGATIVE

Un énoncé interrogatif dépend d'une phrase implicite (*« je te demande »*), qui se traduit dans la phrase par la présence d'une intonation particulière (généralement montante, mais parfois descendante), et, sur le plan syntaxique, par la présence d'un morphème interrogatif qui implique une transformation de la structure phrastique (Cellier, 1985). L'intonation peut suffire à marquer le type interrogatif de la phrase (*« Tu viens demain ? »*), et elle est facultative quand l'énoncé contient un mot interrogatif. On peut donc résumer les possibilités de poser une question comme ceci (Cellier, 1985) :

- l'intonation obligatoire ;
- l'inversion pronominale ;
- l'utilisation d'un morphème interrogatif.

On distingue deux types d'interrogation : l'interrogation globale (ou totale) et l'interrogation partielle. **Ces deux types d'interrogation se retrouvent en français et en créole.**

- ***L'interrogation globale***

L'interrogation globale amène une réponse par oui / non, ou tout autre réponse s'en approchant (*« je crois, je ne sais pas, peut-être... »*). En français « de référence », on transcrira ce type de phrase de cette manière (Cellier, 1985) :

$$\text{Inter} \rightarrow \left\{ \begin{array}{c} \text{P inter.} \\ \text{SN inter.} \end{array} \right\} + (\text{Inton. inter.})$$

P inter. désigne la structure de phrase interrogative, commençant par *« est-ce que »* ; *SN inter.* désigne l'inversion pronominale (*« Le bébé dort-il ? »*, *« Avez-vous répondu à toutes les questions ? »*). Dans les phrases avec *P inter.*, l'intonation (*Inton. inter.*), généralement montante pour cette forme d'interrogation, est facultative. Enfin, mentionnons qu'on ne peut trouver, dans une même phrase, *P inter.* et *SN inter.* (*« *Est-ce que le bébé dort-il ? »*).

En créole, Cellier (1985) postule que seule la construction avec intonation interrogative est possible dans le cadre de l'interrogation globale, ce qui amène alors à écrire : Inter. → Inton. Inter.

Le créole ne recourrait ni à l'inversion pronominale, ni au morphème interrogatif *« est-ce que »*. D'autres auteurs ne sont pas du même avis, et notre propre intuition de locutrice nous pousse à nuancer cette affirmation. Adelin (2008) mentionne l'existence d'un marqueur d'interrogation *« èské »*, qui serait l'équivalent du *« est-ce que »* français, et nous trouvons chez Staudacher-Valliamée (2004 : 165) et Souprayen-Cavery (2010 : 175) les exemples suivants :

(42) *Mé, eske ou fé, ou ?*
‘mais, est-ce que tu le fais, toi ?’

(43) *Èske ou la mèt tou sa par écri*
‘est-ce tu as mis tout ça par écrit ?’

L'inversion pronominale ne semble, par contre, pas davantage présente dans les usages de créole actuels :

(44) ** Le zanfan dor li ?*

Gadet (1997) souligne par ailleurs que l'inversion pronominale est évitée en situation de langage non surveillée, les locuteurs privilégiant les formes conservant l'ordre des mots.

Nous pouvons donc proposer la règle d'écriture suivante concernant le créole :

Inter → (P inter.) + Inton. inter.

- ***L'interrogation partielle***

L'interrogation partielle porte sur un élément de la phrase à l'aide d'un morphème interrogatif, et amène une réponse précise. **En français « de référence », on écrira la règle suivante :**

$$\textbf{Inter} \rightarrow \left\{ \begin{array}{c} \textbf{(SN inter.)} \\ \textbf{(P inter.)} \end{array} \right\} \textbf{ + SNque + (Inton. inter.)}$$

La phrase est toujours introduite par un adverbe ou un pronom interrogatif (*SNque*), comme dans :

(45) *Qui est là ?*

Et on peut parfois attester une inversion pronominale (*SN inter.*) :

(46) *Que fais-tu ?*

L e *P inter. « est-ce que »* peut, dans certains cas, être couplé au *SNque*, et se trouve dans ce cas postposé au morphème interrogatif :

(47) *Qui est-ce que tu appelles ?*

SN inter. et *P inter.* sont dans tous les cas facultatifs, et ne peuvent se retrouver dans le même énoncé. L'intonation interrogative (généralement descendante dans le cas de l'interrogation partielle) est également facultative.

En créole, l'inversion pronominale n'est pas non plus attestée dans les interrogations partielles. On écrira donc : Inter → SNke + (Inton. inter.).

On peut répartir les marqueurs de l'interrogation selon plusieurs types (Adelin, 2008) :

- *Les marqueurs portant sur le sujet (qui, quoi) :*
  - humain : *« ki, kisèk, kisa, kisak, kik »*
  - non humain : *« koué, kosa, kosak, kouk / kok »*

  Ils peuvent être suivis par le morphème *« sa »* (*« Kisa sa ? »* [qui est-ce ?]). Adelin (2008) précise également que les marqueurs terminant par -k ne peuvent se trouver qu'en début d'énoncé (*« Kik ou yèm ? »* [qui aimes-tu ?]) ;
- *Les marqueurs portant sur l'objet (quoi) :* ils sont identiques à la classe précédente. On peut attester également *« kèl, lékèl, lakèl »*, recensés par Staudacher-Valliamée (2004) ;
- *Les marqueurs portant sur le prédicat : « fé + kosa »* (*« Kosa li la po fé ? »* [qu'est-ce qu'il est en train de faire ?] *; « Li la po fé kosa ? »* [il est en train de faire quoi ?]) ;
- *Les marqueurs portant sur le temps (quand) : « kansa, kan, ziskakan, dépikan, kank »* (*« kank »* est recensé par Cellier (1985), et est très certainement une variante sociolectale, d'après l'exemple d'Adelin (2008 : 539) : *« Sé kank vi revien shé nou »* [c'est quand que vous revenez chez nous ?]*) ;*
- *Les marqueurs portant sur le lieu (où) : « ousa, ou, ousak »*, ainsi que l'expression figée *« oukilé »* [c'est où ?] ;
- *Les marqueurs portant sur la cause (pourquoi) : « akoz, afèr, poukosa, poukoué » ;*
- *Les marqueurs portant sur la manière (comment) : « koman, komank, par koman » ;*
- *Les marqueurs portant sur la mesure (combien) : « konbien, konbienk » ;*
- *Les marqueurs à rôle de déterminant* (*« Quel, quelle »* + GN : *« kèl, ki »* (*« Kèl linj »* [quel vêtement]). Adelin souligne que *« ki »* semble peu employé dans ce sens, au profit de *« kèl »* (*« Kèl moun ? »*), ce que l'on peut également retrouver en « français standard » (*« Quelle personne ? »*).

De façon générale, les marqueurs interrogatifs du créole sont mobiles dans la phrase, à l'exception de ceux portant la finale -k, uniquement attestés en début d'énoncé.

3.5.5.4. LA PHRASE IMPÉRATIVE

La phrase impérative est une phrase par laquelle on exprime, à un ou plusieurs interlocuteurs, un ordre, un conseil, un souhait ou une prière (Dubois et Lagane, 2001). Le SN peut ne pas être exprimé, mais uniquement lorsqu'il se rapporte à des animés (*« tu, vous, nous »*). Cellier (1985) remarque que le fonctionnement de l'impératif est très proche de celui de l'indicatif, la différence résidant en l'effacement du nom personnel, en principe élément obligatoire de la phrase de base.

La règle d'écriture de la phrase impérative pour le français est la suivante (Cellier, 1985) : Imp. → Int. imp. + inj.

Selon cette règle, l'intonation impérative (intonation descendante) est obligatoire, et se couple à un injonctif (*inj.*). *« Inj. »* entraîne une transformation en trois temps :

- le choix du SN
- le choix du temps
- et l'effacement du nom personnel sujet.

La règle d'écriture est identique pour le créole, et « Inj » amène également une transformation en trois temps :

- Le choix du SN
  - le choix du marqueur pré-verbal de l'impératif : Ø, *« alé »*, *« alon »*, *« anon »* (*« Alon dansé ! »* [dansons !], ou [allons danser !]), ces deux derniers marqueurs impliquant l'énonciateur
  - et le choix du temps (forme verbale courte ou longue)
- L'effacement du nom personnel sujet.

À noter qu'il existe également en créole réunionnais des formes de renforcement, par l'utilisation du pronom personnel disjoint emphatique :

(48) *Travèrs aou !* [va-t'en !]

(49) *Rant azot !* [rentrez !]

À ne pas confondre avec le pronom personnel conjoint :

(50) *Mi done azot* [je vous donne]

Cellier (1985 : 127) conclut son analyse du type impératif en remarquant que les différences relevées (marqueur pré-verbal de l'impératif, renforcement possible) ne plaident pas pour une réécriture de la règle générale ; en effet, « les différences viennent du système de base qui affecte le système verbal dans chacune des langues ».

3.5.5.5. LES TYPES OBLIGATOIRES DE LA PHRASE : NORMES RETENUES

Nous faisons figurer dans ce tableau synthétique les grandes lignes de fonctionnement des types obligatoires de la phrase :

	Français	***Créole***
Phrase déclarative	**P = SN + SV + (SP)**	
	Structure SVC	- possibilité d'un sujet ø - possibilité structure CVO
Phrase interrogative	*Globale :* * avec *est-ce que* * inversion pronominale * intonation facultative	*Globale :* * avec *èské* * intonation obligatoire
	Partielle : * Adverbe / Pronom interrogatif (SNque) introducteur * inversion pronominale possible * SNque + *est-ce que* possible * intonation facultative	*Partielle :* * SNke obligatoire, mobile dans la phrase * intonation facultative
Phrase impérative	**Intonation obligatoire + *injonctif* en trois temps :** 1) Choix du SN	
	2) Choix du temps	2) * choix du marqueur pré-verbal * choix de la forme verbal
	3) effacement nom personnel sujet	
		Formes de renforcement : *rant azot !*

Tableau 36. Normes de référence concernant les constituants (types) obligatoires

Il reste difficile, concernant les types de phrase obligatoires, de prédire les énoncés interlectaux que l'on pourrait rencontrer. Nous imaginons que le locuteur réunionnais navigue entre formes du français et formes du créole, tout en respectant certaines règles qui ne peuvent être enfreintes sans verser dans l'agrammaticalité (inversion pronominale non possible dans un énoncé en créole par exemple).

3.5.6. Les formes de la phrase

Dans cette section, nous traiterons des trois formes, aussi nommées types facultatifs, que peut prendre la phrase : la négation, la passivation, et l'emphase. Nous nous attarderons plus longuement sur la négation, car celle-ci fait l'objet, dans notre outil, de deux épreuves spécifiques. Nous aborderons plus brièvement les deux autres formes, qui, si elles ne font pas l'objet d'une évaluation spécifique, peuvent se retrouver dans les énoncés de notre outil ou dans les corpus de nos sujets.

Tandis que les types de phrases sont des éléments obligatoires, les formes sont facultatives, et peuvent se cumuler entre elles ; ainsi une phrase peut être assertive, et également négative et à la voie passive. Les formes entraînent une réorganisation de la phrase, puisque chaque forme est dotée, comme nous allons le voir, d'un matériau morphologique propre (Riegel *et al.*, 1994). En revanche, les formes de la phrase n'ont pas d'intonation spécifique. Contrairement aux types obligatoires, les formes ne correspondent pas à des actes de langage, mais vont néanmoins affecter l'organisation sémantique de la phrase.

3.5.6.1. LA FORME NÉGATIVE

La négation est un procédé qui consiste à nier ou à réfuter un énoncé. La forme de la phrase se caractérise principalement par l'utilisation de formes discontinues, associant le morphème *« ne »* et d'autres adverbes de négation (*« pas, plus, jamais »*...), également appelés les *forclusifs*. Sont également utilisés des pronoms tels que *« personne »*, *« rien »*, ou des déterminants comme *« aucun »* (Riegel *et al.*, 1994). On distingue, selon la portée de la négation, deux formes (Dubois et Lagane, 2001) :

- La négation portant sur l'ensemble de la phrase (la n**égation totale**) : *« Je ne suis pas une enfant » ;*
- La négation portant sur un de ses constituants (la **négation partielle**) : *« Il n'a rien mangé »*.

Riegel *et al.* (1994) mentionnent également l'existence de la forme de **négation exceptive**, ou **restrictive**, qui se construit avec *« ne … que »* (*« Je ne suis qu'un homme »*), et des phrases avec un *« ne »* **explétif** (*« Je crains qu'il ne fasse une bêtise »*). Néanmoins pour ces auteurs, il ne s'agit pas réellement de négation, la négation exceptive étant l'équivalent des adverbes *« seulement »* ou *« uniquement »*, et le *« ne »* explétif n'ayant pas de réelle valeur négative.

Dans certains cas (phrases indépendantes ou principales, langue soutenue), on peut trouver l'emploi de *« ne »* seul (*« Je ne sais Ø quoi vous dire »*). L'effacement du forclusif relève donc du verbe utilisé et de considérations stylistiques. Dans le français ordinaire, on atteste souvent l'absence de *« ne »* ; comme le précise Gadet (1997), *« ne »*, élément redondant et de plus phonologiquement faible, est facilement omis (il est d'ailleurs considéré par les grammaires comme facultatif), mais néanmoins aucun locuteur ne l'omet systématiquement : les facteurs de conservation sont forts concernant cet adverbe de négation. Son absence est ainsi conditionnée par des facteurs linguistiques (nature du sujet, nature de la phrase...) et communicationnels (type d'échange, degré de surveillance...).

En français, on écrira donc la règle suivante : Nég → (Ne) + adv. nég.

Les adverbes de négation s'insèrent dans le syntagme verbal : *« ne »* est antéposé au verbe, tandis que le forclusif (*« pas »* par exemple) se place derrière le verbe conjugué (*« Je ne mange pas de salade »*), ou à la fin de la phrase (*« Je ne crains personne »*). Dans les formes verbales avec auxiliaires, le forclusif se trouve situé entre l'auxiliaire et le participe (*« Je n'ai pas mangé de salade »*). Adelin (2008) souligne cependant, en s'appuyant sur des exemples du français parlé, que les forclusifs sont relativement mobiles, sans que cela n'affecte fondamentalement le sens de l'énoncé, comme en (51) :

(51) *J'ai rien envie de faire*

En créole, quelques différences structurelles poussent à réécrire la règle de la manière suivante : Nég → adv. nég.

En effet, le créole n'utilise jamais l'adverbe *« ne »* du français ; le forclusif se place quant à lui de diverses manières, en fonction de la forme verbale et des marqueurs aspectuels ou temporels, comme nous le verrons plus avant.

Dans les variantes acrolectales du verbe (verbes avec désinence), ou dans les énoncés impératifs, où le verbe est de « forme simple », l'adverbe de négation se place toujours après le verbe (ou thème verbal) :

(52) *Mi manjra pa*
ʻje ne mangerai pas'

(53) *Kan mi té pti, mi manjé pa banane*
ʻquand j' étais petit, je ne mangeais pas de bananes'

(54) *Ou yèmré pa alé sinéma ?*
ʻtu n' aimerais pas aller au cinéma ?'

(55) *Manj pa sa !*
ʻNe mange pas ça !'

On pourrait résumer de la sorte : l'adverbe de négation « se place presque toujours après un premier élément du système auxiliaire du verbe ou après celui-ci s'il est seul » (Cellier, 1985 : 136). Cependant, certaines phrases dérogent à cette règle :

(56) *Zot té i shant pa*
ʻils ne chantaient pas'

Ainsi, (56) semble plutôt vérifier l'hypothèse suivante :

> « avec les marqueurs aspecto-temporels nécessitant un auxiliaire, le marqueur de négation se trouvera entre la copule portant la marque du

> temps et le marqueur aspectuel, tandis qu'au présent ou au passé 2 (inaccompli), celui-ci se placera après le thème verbal » (Adelin, 2008 : 559).

Ce qui se vérifie dans les phrases suivantes, où le marqueur de négation est effectivement inséré entre la copule et le marqueur aspectuel :

(57) *Moin lé pa antrinn fé la piont moin la !*
'je ne suis pas en train de me pavaner là !'

(58) ** Moin lé antrinn pa fé la piont moin la !*

Tentons de synthétiser la position des marqueurs de négation avec verbe composé dans le tableau suivant, en nous basant sur les normes provisoires proposées par Adelin (2008) :

Forme verbale composée	***Placement du marqueur***	***Exemples***
Auxiliaire « èt » et « avoir »	entre auxiliaire et V	*Nou la pa manjé* [on n'a pas mangé]
Progressif	avant marqueur aspectuel	*Moin lé pa antrinn manjé* [je ne suis pas en train de manger]
Prospectif	entre marqueur et V	*Zot i sar pa manjé* [ils ne vont pas manger]
Terminatif récent	après le marqueur aspectuel	*Ou sort pa di amoin le kontrèr ?* [tu ne viens pas de me dire le contraire ?]

Tableau 37. Position des marqueurs de négation avec les formes verbales composées en créole

Comme le remarque Adelin, l'adverbe de négation peut, pour des raisons énonciatives ou des raisons d'emphase, être déplacé dans l'énoncé ; comme en français, on peut alors considérer qu'il jouit d'une certaine mobilité.

Cellier (1985) constate également que l'adverbe de négation peut transformer le marqueur temporel du procès ; aussi existe-t-il des règles contextuelles qui affectent le choix du forclusif :

(59) *Moin la fine manjé*
ʻj'ai déjà mangé'

(60) **Moin la pa fine manjé*
ʻ*je n' ai pas déjà fini de manger'

(61) *Moin la pankor manjé*
ʻje n' ai pas encore mangé'

Ainsi, la transformation de (59) à la forme négative avec l'adverbe *« pa »* est considérée agrammaticale, puisqu'il y a conflit entre le sens du marqueur terminatif *« fine »* et l'adverbe de négation *« pa »*. On préférera alors utiliser l'adverbe *« pankor »*, comme dans (61).

Les adverbes de négation *« rien »* et *« personne »* ont également en créole un fonctionnement particulier : ils peuvent en effet se combiner avec un autre adverbe de négation :

(62) *Na poin rien tèr la*
ʻil n'y a rien ici'

(63) *Na poin pèrsone ?*
ʻil n'y a personne ?'

(64) *Moin la pa vu rien*
ʻje n'ai rien vu !'

(65) *Moin la pa vu pèrsone*
ʻje n'ai vu personne'

Ce qui est également possible, mais plus rare en français (*« On ne fait jamais rien »*) ; on parle alors de *double négation*.

- ***Les adverbes de négation du créole***

Cellier (1985) précise que les adverbes (ou marqueurs) de négation créoles sont de manière générale similaires à ceux du français. Seul *« ne »* est absent du système des marqueurs de négation, très certainement du fait de sa fragilité en français parlé. On recense donc (Adelin, 2008) :

- *« pa, poin, pi »* (variantes *« pu, plu, pli »*), *« jamé »* ;
- Des adverbes de manière secondaires spécifiquement négatifs (Cellier, 1985) : *« ditou »*, *« mèm »* (*mèm + pa*), *« tèlman »* (*pa + tèlman*), *« trotro »* (*plu + trotro*), *« non plu »*, *« pankor »* (*pa + ankor*) et ses nombreuses variantes (*« pa ankor, ponkor, pokor, porkor »*), *« rien »*, *« pèrsone »* ;
- Le marqueur de la négation restrictive : *« rienk »* (*« Li té ve manj rienk frit »* [il ne veut rien manger d'autre que des frites]).

Nous présentons dans le tableau ci-dessous le fonctionnement et le placement des différents marqueurs de négation :

Marqueurs de négation	***Contexte d'apparition***	***Exemples***	***Combinaisons possibles***
pa (pu, pi, plu)	*pa* + « avoir » présentatif possible *pa* + « avoir » verbe copule	*Na pa solèy jordi ?* [il n'y a pas de soleil aujourd'hui ?] *La pa besoin fé out sinéma* [c'est pas la peine de faire ton cinéma]	Ne se combine pas avec *pi* et *poin* Se combine avec *pèrsone*, *ni … ni*, *rienk* (est antéposé)
pi (pu, plu, pli)	Emploi avec tous les sens de « avoir » (copule, verbe ordinaire, présentatif)	*Na pi solèy ?* [il n'y a plus de soleil ?] *Ou na pi le ju ?* [tu n'as plus de jus ?]	Ne se combine pas avec *pa* et *poin* Se combine avec *pèrsone*, *ni … ni*, *rienk* (est antéposé)
poin	*poin* + « avoir » présentatif ou verbe ordinaire uniquement	*On na poin in ti ju ?* [tu n'aurais pas du jus ?] *Navé poin solèy ièr* [il n'y avait pas de soleil hier]	Ne se combine pas avec *pa* Se combine avec *pèrsone*, *ni … ni*, *rienk* (est antéposé)

Marqueurs de négation	*Contexte d'apparition*	*Exemples*	*Combinaisons possibles*
jamé	*jamé* avant ou après *pi* *jamé* après *pa* ou *poin*	*Jamé pu mi koz èk li* [jamais plus je ne lui parlerai] *Li vien pa jamé* [il ne vient jamais] *Mi boir jamé koka* [je ne bois jamais de coca]	Se combine avec *pa, pi, poin* Emploi seul possible
ditou	*ditou* après *pa, pi, poin*	*Ma la pa ditou antann ali* [je ne l'ai pas entendu du tout]	Se combine avec *pa, pi, poin* Emploi seul possible en réponse absolue
mèm	*mèm* avant ou après *pa, pi, poin*	*Li manj pa mèm* [il ne mange toujours pas] *Mi manj mèm pa* [je ne mange même pas]	Se combine avec *pa, pi, poin*
nonplu	*nonplu* après *pa, pi, poin, jamé*	*Mi ve pa nonplu* [je ne veux pas non plus]	Se combine avec *pa, poin, pi, jamé*
pankor et variables	accompli : entre marqueur et V	*Lavé poin ankor manjé* [il n'avait pas encore de quoi manger] *Moin lavé pankor manjé* [je n'avais pas encore mangé]	Combinable avec *poin*
	non accompli : entre marqueur et V (*té*), ou après V (*té i*)	*Moin té pankor manjé [je n'avais pas encore mangé]* *Moin té i manj pa ankor* [je ne mangeais pas encore]	
	prospectif : après V	*Mi manjra pa ankor* [je ne mangerai pas encore]	

Tableau 38. Fonctionnement et placement des marqueurs de négation en créole

Nous précisons pour conclure cette partie, comme l'a fait Adelin (2008), qu'il reste difficile de recenser de manière exhaustive toutes les possibilités de constructions et toutes les combinaisons possibles des marqueurs de négation. Nous avons toutefois tenté d'être suffisamment précise pour que l'analyse des productions langagières de nos sujets pré-testés soit rendue possible.

3.5.6.2. LA FORME PASSIVE

La forme passive se caractérise par la permutation des groupes nominaux sujet et objet, et par l'adjonction d'une préposition (*« par »*, ou, plus rarement, *« de »*), ainsi que de l'auxiliaire *« être »*. Le sujet actif devient alors *complément d'agent*, tandis que le complément devient sujet (Riegel *et al.*, 1994). En principe, une phrase possédant un verbe transitif direct peut être transformée à la voix passive sans changement de sens (Dubois et Lagane, 2001) ; cependant on constate que certaines phrases passives ayant pour sujet un non animé sont maladroites, et nous citerons pour illustrer ceci un exemple de Dubois et Lagane (*op. cit.* : 168) :

(66) *? Ce roman est lu avidement par Paul*

De la même manière, quand le sujet de la phrase est l'énonciateur (*« je »*), l'énoncé peut être bancal :

(67) *? La maison est construite par moi*

L'idée passive ne s'exprime pas uniquement par la voie passive : les verbes pronominaux peuvent également remplir cette fonction (Cellier, 1985 ; Dubois et Lagane, 2001):

(68) *Le thé se boit très chaud chez nous*

Tandis que la phrase *« ? Le thé est bu très chaud chez nous »* est moins courante (on peut d'ailleurs douter de son acceptabilité).

En français, on écrira la règle de passivation suivante : Passif → V. passif + SP passif

Le verbe passif (*V. passif*) étant constitué de l'auxiliaire et de la forme participe du verbe, et le SP passif étant constitué de la préposition passive et du SN. Cellier (1985)

décrit également une forme passive qu'il nomme la *passive incomplète* (*« Tous les livres ont été vendus »*) ; dans ce cas le SP passif est absent.

Plusieurs grammairiens postulent l'absence de la forme passive en créole réunionnais : bien que l'on peut trouver, dans un « créole très francisé » selon Cellier, ce type de phrase, le créole lui préfère la phrase active. Certains énoncés créoles prêtent cependant à confusion (*op. cit.* : 145) :

(69) *Li la gingn in bèzman èk son monmon*
'il a été corrigé par sa maman'

(70) *Bisik la bien vand*
'les bichiques se sont bien vendus'

Pour Cellier, la traduction de ce type d'énoncés peut effectivement orienter vers l'hypothèse de l'existence d'un passif, cependant la transformation de (69) et (70) à la voie passive montre que l'on a affaire à des phrases actives d'une toute autre structure (*« Mon monmon la done amoin in bèzman »* [ma maman m'a donné une correction] ; *« (Nou) la bien vand bisik »* [on a bien vendu les bichiques]). Les phrases d'apparence passive du créole seraient donc en réalité soit des « faux passifs » (phrases ressemblantes mais syntaxiquement différentes), soit des calques du français, et Cellier insiste alors sur le danger de la traduction, danger que souligne également Martinet (1967) : traduire un énoncé dans sa langue relève de l'interprétation, et il faut alors se détacher de ses propres repères linguistiques et repères grammaticaux, au risque de calquer sur la langue étudiée le fonctionnement de la nôtre.

Qu'en est-il dans les usages actuels des locuteurs réunionnais ? Souprayen-Cavery (2010 : 185) constate que les locuteurs, sous l'influence du français, produisent parfois des formes passives :

(71) *Bokou demoun la été oblijé kit zot maison*
'beaucoup de personnes ont été obligées de quitter leur maison'

(71) est indéniablement un énoncé interlectal : on y voit cohabiter des formes prototypiquement créoles (*« demoun »*, *« kit zot maison »*, ainsi que l'absence notable de

la préposition *« de »* après la tournure passive) et des formes s'approchant du français (*« bokou », « la été oblijé »*). Reste à savoir la fréquence de production de ce type d'énoncés chez les locuteurs d'aujourd'hui. Nous pouvons néanmoins, en tant que clinicienne, mentionner que si Souprayen-Cavery recense ce type de productions chez des locuteurs adultes, parmi les jeunes enfants que nous sommes amenée à rencontrer, peu sont capables de produire des énoncés à la voie passive, même sur sollicitation. Chez les jeunes enfants créolophones, nous constatons par ailleurs l'évitement de ce type de structure jusqu'à un âge avancé. Rappelons par contre que, selon les données développementales, la voie passive n'est acquise que vers l'âge de 7-8 ans.

3.5.6.3. LA FORME EMPHATIQUE

L'emphase est un procédé d'insistance ou de mise en relief (Riegel *et al.*, 1994), très utilisé à l'oral. Elle est le plus souvent caractérisée par le déplacement de l'élément sur lequel on veut insister. On distingue trois moyens de formation de l'emphase :

- **L'accent d'insistance :** il permet de mettre en valeur un des constituants de la phrase (sujet verbe, complément...) ;
- **L'extraction :** le constituant est encadré par *« c'est »* placé en tête de phrase, et par *« que »* ou *« qui »*. L'extraction peut concerner le sujet (*« C'est moi qui décide »*), l'objet (*« C'est lui que j'aime »*), ou encore un complément (*« C'est aujourd'hui que j'ai une réponse »* ; *« C'est de cela que je voulais parler »*). Les compléments du verbe sont par contre plus difficilement déplaçables (Dubois et Lagane, 2001 : 172) : *« *À ce sujet il s'intéresse ».*
- **Le détachement, ou la dislocation :** le constituant est détaché au début ou à la fin de la phrase, et il y a reprise pronominale : *« **Paul**, il est gentil »* ; *« **Le gâteau**, il l'a mangé »* ; *« **Toi**, tu es vraiment méchant »*.

  Les pronoms démonstratifs *« cela, ça, ce »* sont fréquemment employés à la place du pronom de reprise : quand l'objet mis en relief est un nom animé (*« **Les maths**, j'aime pas ça »*, mais également quand il s'agit d'un animé (*« **Les enfants**, ça bouge beaucoup »*).

On peut écrire la règle de base suivante (Cellier, 1985) :

$$\textbf{Emph.} \rightarrow \left\{ \begin{array}{c} \textbf{SN} \\ \textbf{SA} \\ \textbf{SP} \end{array} \right\} + \textbf{Accent emph.}$$

Selon Cellier, l'accent emphatique serait donc toujours obligatoire, et ne serait pas uniquement une possibilité de formation de l'emphase.

La règle d'écriture semble identique pour le créole ; on notera par contre que le créole recourt également à l'emphase double :

(72) *Amoin, mi manj shokola moin*
'moi, je mange du chocolat'

L'emphase peut aussi concerner les phrases à sujet zéro :

(73) *Sa i fé mal sa !*
'ça, ça fait mal !'

Le créole peut également utiliser d'autres procédés morphosyntaxiques pour la mise en relief : l'utilisation de *« mèm »*, ou le redoublement (Cellier, 1985 : 141) :

(74) *Li lété malad mèm*
'lui, il était vraiment malade'

(75) *Li té malad malad*
'il était vraiment / très malade'

Cependant, dans (74), on peut se demander si l'on a affaire à une véritable tournure emphatique, ou à un procédé d'adverbialisation (*« Li lé tré malad »*).

3.5.6.4. LES FORMES DE LA PHRASE : NORMES RETENUES

Nous retiendrons, concernant les formes de la phrase, les normes de fonctionnement suivantes :

<table>
<tr><th></th><th>Français</th><th>Créole</th><th>Productions attendues en contexte interlectal</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Négation</td><td>Nég → (ne) + adv. nég.</td><td>Nég. → adv. nég.</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>- ne antéposé au verbe

- forclusif derrière verbe ou en fin de phrase</td><td>- absence de ne

- place du forclusif dépendante de la forme verbale et des marqueurs temporels (tableau 37)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Adverbes de négation relativement similaires</td></tr>
<tr><td>Passivation</td><td>Passif → V. passif + SP passif</td><td>- absence de la voie passive
- existence de « faux passifs »</td><td>Production d'énoncés à la voie passive dans des énoncés créoles</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Emphase</td><td colspan="2">Emph. → {SN ou SA ou SP} + Accent emph.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Moyens :
1) accent d'insistance
2) extraction
3) détachement</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Moyens supplémentaires :
- « mèm »
- redoublement</td><td rowspan="2">Utilisation de mèm, du redoublement, de l'emphase double dans des énoncés français</td></tr>
<tr><td></td><td>Emphase double :
amoin, mi manj shokola moin</td></tr>
</table>

Tableau 39. Normes de référence concernant les formes facultatives de la phrase de base

3.5.7. Les transformations

Dans cette section, nous aborderons les principales transformations qui permettent la réalisation de la *phrase complexe*. Une phrase est considérée complexe si (Riegel *et al.*, 1994) :

- **Elle a globalement les attributs de la phrase :** elle a un type (déclaratif, interrogatif, impératif), une structure prédicative et constitue un énoncé complet ;
- **Elle comprend un constituant qui présente une structure de phrase**, et qui est mis en relation de **dépendance** (subordination) ou d'**association** (juxtaposition, coordination) avec une autre structure de phrase.

On désigne alors par le terme *« proposition »* les phrases constituantes de la phrase complexe. Nous nous penchons ici sur le cas de la subordination exclusivement ; **concernant la coordination, peu étudiée par les grammaires, nous pouvons simplement signaler que le créole utilise lui aussi ce procédé.** Chaudenson (1974) juge néanmoins le créole très pauvre en conjonctions de coordination ; il n'en cite en effet que quelques-unes, tandis que nous trouvons chez Staudacher-Valliamée (2004) un inventaire un peu plus fourni.

Dans le cas de la subordination, la phrase complexe est construite sur le rapport de la dépendance entre une proposition dite subordonnée, et une proposition principale (Riegel *et al.*, 1994). Les propositions subordonnées sont généralement introduites par des conjonctions de subordination, des pronoms relatifs ou des morphèmes interrogatifs. Il existe cependant des cas de subordination sans terme introducteur (les infinitives, les participiales...).

3.5.7.1. LA SUBORDINATION : LES COMPLÉTIVES

Les propositions complétives sont des propositions subordonnées qui se substituent, dans certains cas, à des groupes nominaux constituants du groupe verbal (donc compléments d'objet) :

(76) *Je vous annonce que j'ai eu une augmentation*

On va distinguer plusieurs formes de complétives (Dubois et Lagane, 2001) :

- **les constructions conjonctives :** la proposition est introduite par *« que »* ;
- **les constructions infinitives :** *« Je te promets d'attendre » ;*
- **les constructions interrogatives :** on établit une subordination sous la forme

d'une complétive interrogative, également appelée interrogative indirecte : *« je te demande où tu vas »*. Comme dans le type interrogatif, l'interrogation de la proposition complétive peut être totale (*« J'aimerais savoir si tu pars »*) ou partielle (*« Je te demande où tu vas »*).

On distingue également la complétive complément du nom et la complétive complément de l'adjectif (Dubois et Lagane, 2001) :

(77) *Il a l'espoir que Jean revienne*
(78) *Il espère que Jean reviendra*
(79) *Il est sûr que Jean reviendra*

Dans (77) et (78), la complétive porte en effet sur « l'espoir » et sur le verbe *« espérer »* (qu'on considère, d'un point de vue grammatical, comme un « nom abstrait », autrement dit un verbe représentant un nom et pouvant être remplacé par lui), tandis que dans (79), la complétive porte sur l'adjectif *« sûr »*.

- ***Architecture de la subordination complétive***

On peut représenter la transformation complétive (T Compl.) en français par la règle suivante (Cellier, 1985) : T. Compl. → V + que + {P enchâssée}

P enchâssée (phrase enchâssée) pouvant être composée d'un SN et d'un SV (cas de (77), (78) et (79)), ou d'un infinitif (*« Il pense venir »*). **En créole, *« ke »* (*« que »*) est facultatif :**

(80) *Mi majine ke ou la manj mon gato*
'j' imagine que tu as mangé mon gâteau'

(81) *Mi majine Ø ou la manj mon gato*

Cellier (1985) cite également des cas d'utilisation d'une proforme nominale :

(82) *Ma di aou* *in afèr...*
ʿje vais te dire quelque chose'

Ce qui représente une alternative à la construction *« ke »* + *{P enchâssée}*. Nous trouvons mentionné chez Staudacher-Valliamée (2004 : 109) une structure similaire :

(83) *La di konmsa* *i fo* *boir* *in ta*
ʿon dit qu' il faut boire beaucoup'

Staudacher-Valliamée estime qu'il s'agit là d'un des deux procédés permettant la construction de la complétive, l'autre procédé étant l'ajout d'une marque intonative ascendante (que nous symbolisons « ↑ »), comme dans : *« Mi koné ↑ ou atann amoin »*. Chaudenson (1974 : 379) mentionne quant à lui l'existence d'une conjonction *« k »*, comme dans :

(84) *Mi krwa k li lé fou*
ʿje crois qu'il est fou'

Tandis que Staudacher-Valliamée ne mentionne ni l'existence de *« ke »*, ni celle de *« k »*. Il semblerait alors que l'existence même de la conjonction *« ke »* en créole pour l'introduction des complétives soit controversée (Souprayen-Cavery, 2010). Qu'en est-il, alors, des usages actuels des Réunionnais ?

Souprayen-Cavery (2010) constate que les locuteurs ont tendance à préférer l'emploi de la conjonction *« ke »* pour introduire des complétives dans leur discours. Ce phénomène est certainement majoré par les phénomènes de calques (*« Mi kroi ke... »*, calque de *« Je crois que »*). Toutefois, l'usage de *« ke »* n'est pas systématique : lorsque les locuteurs cherchent à « faire créole », ils vont avoir tendance à l'effacer. Tout pousse alors à croire que *« ke »* existe bien dans le système du créole réunionnais, et qu'il est effectivement facultatif, son omission permettant de donner à l'énoncé un caractère basilectal. Pour Chaudenson (1974), qui mentionnait son existence, *« ke »* semblait être

dans les années 80 un marqueur sociolinguistique, son utilisation ou son omission traduisant un niveau de langue différent.

En ce qui concerne la complétive infinitive, Cellier (1985) estime la construction impossible en créole puisque le verbe créole ne présente pas de conjugaison. Si certains verbes semblent, par analogie avec le français, posséder une terminaison les rapprochant de l'infinitif (*« parti / partir »*), leur usage annihile l'hypothèse d'un infinitif. Ainsi, on peut tout aussi bien dire :

(85) *Li la fini fé*
ʻil a fini de faire'

(86) *Li la fini fèr*
ʻil a fini de faire'

Finalement, résume Cellier (1985), la complétive en elle-même n'est pas une structure qui diffère fortement entre français et créole, mais elle introduit une complexification de la phrase qui entraîne des modifications syntaxiques au sein d'autres opérations linguistiques : concordance des temps, utilisation des modes, absence du sujet, ou encore reprise pronominale.

3.5.7.2. LA SUBORDINATION : LES RELATIVES

Les propositions relatives sont des propositions subordonnées introduites dans le SN par un terme relatif (pronom le plus souvent, parfois déterminant ou adjectif relatif). On considère qu'elles remplacent les groupes du nom compléments d'objet, les sujets ou les attributs d'une phrase simple. On va distinguer deux sortes de relatives (Dubois et Lagane, 2001):

- **Les relatives déterminatives :** leur suppression entraîne un changement sémantique de la phrase (*« Emmène ceux que tu préfères »*) ;
- **Les relatives explicatives :** leur suppression n'entraîne pas de réel changement sémantique (*« Les fruits que j'ai achetés au marché sont délicieux »*).

Cellier (1985) préfère quant à lui parler de relatives restrictives pour désigner les relatives déterminatives, la proposition relative portant sur l'énoncé dans sa totalité, et de relatives appositives dans le cas des relatives explicatives, la relative ne portant que sur une partie de la construction. La relative restrictive s'applique à un SN contenant un article défini, tandis que la relative appositive est le plus souvent l'expansion d'un SN où le déterminant n'est pas un article défini.

On cite également l'existence de relatives sans antécédent, nommées les relatives indéfinies (Dubois et Lagane, 2001) :

(87) *Qui va à la chasse perd sa place*

- ***La relative restrictive***

En français, on pourrait écrire la règle suivante concernant la relative restrictive :

T rel. → [SN + Pron. rel. + {P enchâssée}] + SV

P enchâssée étant le plus souvent composée d'un SN et d'un SV. Son SN peut contenir un sujet exprimé (*« Emmène ceux que **tu** préfères »*), ou reprend le SN de la principale, en l'incluant dans le Pronom relatif (*Pron. rel.*), que Cellier (1985) nomme également le démonstratif (*« La table **[qui** est basse] est dans le salon »* ; qui = que + elle [la table]). Le démonstratif est alors « le résultat d'une opération qui définit un référent en le montrant » (*op. cit.* : 160).

En créole, le pronom relatif est facultatif. Nous reprenons pour illustrer ceci quelques exemples cités par Cellier (1985) :

(88) *Sak létablisman na in klos i fé lèv azot*
'chaque établissement a une cloche qui les fait se lever'

(89) *Na dmoun i gardé le feu le soir*
'il y a des gens qui gardaient le feu le soir'

On remarque également que le sujet de *P enchâssée* est souvent effacé (*« Sak létablisman na in klos **(li)** i fé lèv azot »*), s'il est l'anaphore de l'antécédent de la

principale. Ce qui implique, pour Cellier, l'inexistence du pronom *« qui »* en créole, qui, nous le rappelons, inclut le sujet de la principale.

- ***La relative appositive***

On peut conserver la même règle d'écriture que pour la relative restrictive, soit :

T rel. → SN [+ Pron. rel. + {P enchâssée}]+ SV

En effet, l'opposition restrictive / appositive repose principalement sur une différence sémantique (article défini / article indéfini). Cependant, une analyse plus poussée de la structuration de la relative appositive, que nous ne ferons pas ici, montrerait la particularité (le caractère facultatif, et donc le fonctionnement autonome) de ce type de relative (nous renvoyons pour cela aux travaux de Cellier (1985), qui a analysé en détail le procédé de formation et d'enchâssement des subordonnées).

Pour Cellier, la relative appositive peut être considérée comme l'équivalent d'un syntagme prépositionnel inséré dans la principale :

(90) *Nana inn klos k i fé lèv azot i sonn gran matin*
'il y a une cloche qui les fait se lever, qui sonne de bonne heure'

(91) *Nana klos la, **la klos i fé lèv azot**, ke i sonn gran matin*
'il y a cette cloche, la cloche qui les fait se lever, qui sonne de bonne heure'

Ce qui implique alors que la subordonnée s'insère après un SN qui est un déictique (*« Klos la »*), et qui a une fonction circonstancielle.

- ***Les pronoms relatifs***

On distingue généralement, pour le français « de référence » (Riegel *et al.*, 1994) :

- les relatifs à forme simple : *qui, que, quoi, dont, où*
- les relatifs à forme composée : *lequel, auquel, duquel...*

Les pronoms relatifs ont trois fonctions : ils ont le rôle d'introducteur de la proposition relative (**fonction démarcative**), ils sont coréférents à l'antécédent (**fonction anaphorique**), et ils présentent une variation formelle en fonction du rôle grammatical dans la phrase (**fonction casuelle**).

En français ordinaire (Gadet, 1997 : 115), il n'est pas rare que le locuteur opte pour un pronom relatif ou une tournure phrastique jugés non adaptés selon le français « de référence », dans une tournure dite « populaire » (92) ou dans le cadre d'une hypercorrection (93) :

(92) *L'homme que je parle*
(93) *L'homme dont je parle de lui*

C'est donc la fonction casuelle (choix du pronom en fonction de la fonction du nom repris) qui semble, dans les usages, la fonction la plus soumise à la variation.

En ce qui concerne le système des pronoms relatifs du créole, Chaudenson (1974) recense les relatifs *« k »*, *« ki »* et *« sak »*. Nous constatons qu'il recense *« ki »*, que Cellier (1985) estime pourtant absent du système du créole. Chaudenson estime que l'utilisation du pronom relatif est un marqueur sociolinguistique : il est souvent produit par les locuteurs des classes socialement favorisées.

3.5.7.3. LA SUBORDINATION : LES CIRCONSTANCIELLES

Les subordonnées circonstancielles remplacent des groupes prépositionnels compléments circonstanciels (Dubois et Lagane, 2001) :

(94) *Il est venu chez moi à 9 heures*
(95) *Il est venu chez moi quand il était 9 heures*

Ce sont des compléments facultatifs, indépendants de la valence du verbe contrairement aux autres subordonnées, et pour la plupart d'entre eux déplaçables dans la phrase (Riegel *et al.*, 1994). Les subordonnées circonstancielles s'organisent autour d'un mot-tête, qui est le verbe ; elles constituent de ce fait des « propositions et entrent dans un

système de valeurs sémantiques (temps, aspect, mode, diathèse) étranger aux termes correspondant de la phrase simple » (*op. cit.* : 842).

On distingue différents types de subordonnées circonstancielles : les circonstancielles de temps, de cause, de concession, de condition, ou encore de conséquence. À l'exception de la conséquence, tous les autres rapports peuvent à la fois être exprimés par des subordonnées ou par des groupes prépositionnels circonstanciels.

Les propositions circonstancielles sont introduites par des conjonctions ou des locutions conjonctives (syntagmes construits ; par exemple *« en attendant que »*).

- ***Architecture de la subordonnée circonstancielle***

La structure de la subordonnée circonstancielle est assimilable à celle de la subordonnée complétive (Cellier, 1985) ; la différence réside dans l'insertion de la subordonnée. En effet, la complétive s'introduit dans le SN, à la manière d'un complément COD, tandis que les circonstancielles sont introduites dans un syntagme prépositionnel (Cellier, 1985 : 158) :

(96) *I savir marmit pou fé arèt la pli*
'on renverse la marmite[55] pour faire arrêter la pluie'

(97) *Moin la asté in pin pou moin manjé*
'j' ai acheté du pain pour manger'

- ***Les subordonnants***

Nous présentons dans le tableau suivant quelques-uns des subordonnants (ou conjonctions) recensés par Chaudenson (1974) et Staudacher-Valliamée (2004) :

55 « savir marmit » est une locution adverbiale (Armand, 1987) ; nous l'avons traduite littéralement mais elle désigne l'opération destinée à faire partir un visiteur importun.

Valeur	*Subordonnants*
temporelle	*dépi* (depuis que) *avan (k)* (avant que) *kan(k)* (quand) *tèl* (comme) *lèr* (comme) *dèk* (aussitôt) *dépi lèrk, lèrk* (depuis) *ziska tan* (jusqu'à ce que)
modale	*koman* (comment) *parkoman* (en quoi) *kèl, kèl kalité* (quel) *kèl manièr* (comment) *kèl pri* (combien), *kèl kantité* (combien), *kèl grandèr* (quelle taille) *pangar, tansion* (de peur que) *san, sank* (sans)
causale	*akoz (k), afèr, pou fé kosa, pou fé koué* (pourquoi) *piské* (puisque) *parské* (parce que) *parapor* (comme, étant donné que)
spatiale	*par ousa* (par où) *ousa, kèl androi, kèl koté* (où)
conditionnelle	*si...si* *si tèlman* (si seulement) *pou* (pour que)
autres	*kom, komsi* (comme si) *akoz kan* (parce que... quand) *si kan* (si … quand)

Tableau 40. Les subordonnants du créole (liste non exhaustive)

3.5.7.4. LES TRANSFORMATIONS : NORMES RETENUES

Voici les normes de fonctionnement que nous retenons concernant les transformations subordonnées en français et en créole :

	Français	*Créole*	*Productions attendues en contexte interlectal*
Les complétives	T. Compl. → V + que + {P enchâssée}	T. Compl. → V. + (ke) + {P enchâssée} *ke* facultatif	Utilisation plus fréquente de *ke*
		Formes alternatives : - intonation - proforme nominale (*La di komsa*)	
Les relatives	T rel. → [SN + Pron. rel. + {P enchâssée}] + SV	- pronom relatif facultatif - effacement possible du sujet de P enchâssée	Utilisation des pronoms relatifs français dans des énoncés créoles
	Pronoms relatifs : - à forme simple - à forme composée	Relatifs *k, ki, sak*	
Les circonstancielles	Idem structure de la complétive MAIS circonstancielle s'insère dans un SP		

Tableau 41. Normes de références concernant les transformations de la phrase

Conclusion de la quatrième partie

Nous avons dans cette partie élaboré notre référentiel, en distinguant deux grands ensembles : les normes développementales et les normes linguistiques. Cette référenciation a été précédée d'une réflexion portant sur l'activité normative, au cours de laquelle nous avons tenté de répondre à quelques questions fondamentales : qu'est-ce que normer ? Comment rendre une démarche de normalisation cohérente avec une approche sociolinguistique ? Comment normer le créole, langue abondamment décrite par plusieurs grammaires mais néanmoins non standardisée ? Nous avons posé comme principe théorique que notre référentiel, indispensable pour notre travail de conceptualisation, ne doit pas être lu comme un travail prescriptif, mais comme un ensemble d'hypothèses normatives, basé sur la description des grammaires et sur l'observation des pratiques linguistiques.

Lors de l'élaboration de nos normes développementales, nous avons fait des aller-retours entre notre posture de chercheur et notre posture de concepteur d'un outil d'évaluation : nous avons de fait montré en quoi certaines données développementales pouvaient être prises en compte dans le cadre d'une démarche évaluative. Nous avons également dû faire face à une difficulté majeure : les différents travaux sur lesquels nous nous sommes appuyée portent soit sur des contextes de monolinguisme, soit sur des contextes de bilinguisme qui diffèrent du contexte réunionnais. Nous avons tenté de pallier cette difficulté en nous interrogeant régulièrement sur la validité de certains concepts en contexte réunionnais, partant du concept théorique du macrosystème.

Pour ce qui est de l'élaboration des normes linguistiques, nous avons tenté de combiner et de synthétiser le point de vue de différents auteurs, ce qui ne fut pas toujours chose aisée, chaque linguiste ayant une manière spécifique de concevoir et d'organiser les faits grammaticaux. Nous avons tâché de ne pas uniquement nous focaliser sur certaines variantes (la variante basilectale par exemple), et, dès que cela fut possible, nous nous sommes interrogée sur les usages actuels des Réunionnais. Nous avons pu voir à quel point il était difficile de définir des règles d'usage, et de prédire l'ensemble des formes

linguistiques possibles, ce qui nous conforte dans l'adoption de notre cadre théorique (le macrosystème).

Notre développement grammatical se situe à mi-chemin entre l'analyse linguistique formelle et l'essai de vulgarisation : ceci est un souhait délibéré, car il ne s'agissait pas pour nous ici de mener une analyse grammaticale complète (et complexe) du créole, mais d'esquisser dans les grandes lignes un fonctionnement linguistique, permettant de comprendre nos choix linguistiques et grammaticaux pour notre outil d'évaluation. Dans cette optique, nous avons délibérément écarté l'étude de certains points grammaticaux (la classe des adverbes par exemple) ; nous en sommes restée, pour certains autres, à une description de surface, sans entrer dans des débats et démonstrations théoriques, et nous avons, tout au long de notre travail, résumé dans des tableaux synthétiques les points essentiels à retenir.

Université de La Réunion

U.F.R Lettres et Sciences Humaines

Création du BÉOCLER :
Batterie d'Évaluation Orthophonique des Compétences Langagières des Enfants Réunionnais
De la conceptualisation à l'expérimentation

Thèse de Doctorat en Sciences du Langage

présentée par Audrey NOËL

- Mai 2015 -

Sous la direction du Professeur Lambert Félix PRUDENT

Co-encadrement par Mme Mylène LEBON-EYQUEM

Après avis de :

DE ROBILLARD D.	Professeur – Université François-Rabelais, Tours
BLANCHET P.	Professeur – Université Rennes 2, Rennes

Devant la commission d'examen formée de :

DE ROBILLARD D.	Professeur – Université François-Rabelais, Tours
BLANCHET P.	Professeur – Université Rennes 2, Rennes
ROUSSEY J.-Y.	Professeur – ESPE Aix Marseille Université, Aix-en-Provence
PRUDENT L. F.	Professeur – ESPE Guadeloupe, Université des Antilles, Abymes
LEBON-EYQUEM M.	Maître de conférences – Université de La Réunion, Saint-Denis

Création du BÉOCLER :
Batterie d'Évaluation Orthophonique des Compétences Langagières des Enfants Réunionnais
De la conceptualisation à l'expérimentation

Volume 2

Cinquième partie. Les outils

Chapitre 1. Préambule

Dans la quatrième partie de notre travail, nous avons posé le cadre de références nécessaire à la construction de notre outil d'évaluation : nous avons élaboré notre *référentiel*. Nous allons maintenant présenter les différents outils qui constituent notre dispositif d'évaluation. Nous nous attarderons surtout sur notre démarche de réflexion concernant la conception et la contextualisation de nos outils ; nous évoquerons certains problèmes que peuvent poser, en contexte réunionnais, la démarche évaluative (comment attribuer une note, comment interpréter les productions langagières...).

Nous souhaitons en tout premier lieu répondre aux questions finales posées dans notre troisième partie, relatives à la démarche de conceptualisation. Nous avions délimité notre démarche en deux temps :

- une réflexion épistémologique ;
- une réflexion technique.

Nous nous centrerons ici sur la réflexion épistémologique ; notre réflexion et notre démarche technique seront amplement détaillées tout au long de cette cinquième partie.

1.1. Notre définition de l'évaluation

Notre évaluation se veut être de type diagnostique, puisqu'il s'agit, pour nous, de concevoir un dispositif permettant l'évaluation orthophonique des compétences linguistiques des jeunes enfants, aboutissant donc à un diagnostic orthophonique. En ce sens elle sollicite des notions telles que la norme, ou encore la cotation.

Nous voulons éviter le biais qui consiste à nier la valeur, d'autant qu'en tant que créolophone, nous connaissons la place ambivalente que peut prendre le créole dans la construction identitaire, langue minorée mais ô combien chargée d'affects, partie prenante de l'identité créole. Certains discours pourraient dire le contraire, et nous serions la première à pouvoir en donner des exemples, issus de nos précédents travaux sur les représentations et les choix linguistiques des Réunionnais. Mais nous pensons

intimement que le créole a beaucoup plus de place dans le cœur et dans le langage des Réunionnais qu'ils peuvent parfois se l'avouer. Aussi, il nous faudra prendre garde à ce que notre évaluation ne nuise pas à la construction identitaire du sujet évalué.

Sur le plan éthique, notre démarche a donc pour but d'améliorer la phase diagnostique des troubles du langage chez les jeunes enfants réunionnais. Nous ne prenons pas partie pour une des langues au profit de l'autre, notre projet n'a pas un caractère militant, qui viserait à réaffirmer ou surévaluer la place du créole. Notre démarche est au contraire objective, basée sur des constats scientifiques et sur les données de la littérature récente. Il n'est pas question ici de verser dans une quelconque idéologie. Nous avons constaté des faits, des problématiques, et nous souhaitons y trouver des réponses. En tant que professionnelle amenée à rééduquer des troubles langagiers, nous nous devons d'apporter à la population qui fait l'objet de notre intervention des réponses adéquates. Notre but est toujours de mettre en œuvre tout ce qui est en notre pouvoir pour faire de notre intervention un acte efficace ; la création d'outils est alors nécessaire quand il est mis en évidence qu'il s'agit d'un moyen d'améliorer l'efficacité de notre tâche.

Bien évidemment, notre statut de Réunionnaise n'est pas étranger à notre démarche, et nous facilite en partie les choses, car, en sus des connaissances scientifiques que nous avons apprises au cours de nos recherches, nous avons une connaissance plus « intime » du terrain réunionnais. En tant que Réunionnaise, nous nous sentons directement concernée par la problématique de l'évaluation, et nous ressentons le besoin de permettre à tous les Réunionnais d'avoir une meilleure prise en compte de leurs besoins, une prise en compte (plus qu'une prise en charge) qui ne nierait pas leur langue, mais qui ne nierait pas non plus le besoin et le droit d'acquérir la langue française, qui est leur langue tout comme le créole l'est. Mais au-delà de ce statut, qui forcément influe sur notre engagement dans notre travail de recherche et concourt à faire de nous un chercheur passionné par notre objet d'étude, c'est notre goût pour la recherche, pour la démarche réflexive, qui a motivé notre travail.

Notre phase d'expérimentation nous permettra de répondre en partie à la question de la *valeur* : est-ce que véritablement notre outil nous apporte des informations pertinentes, et contribue ainsi à attribuer de la valeur ? Comment les sujets testés réagiront-ils, quel sens ce type d'évaluation aura-t-il pour eux ? Que nous en diront-ils ?

1.2. Notre posture dans l'évaluation

Notre exercice professionnel nous pose déjà comme évaluateur, sans que nous ayons mené une démarche réflexive concernant ce statut. Si nous souhaitions aujourd'hui nous définir, en dépassant la simple vision de l'évaluateur-technicien, que dirions-nous ?

En nous inscrivant dans ce travail, nous acquérons un triple statut : nous sommes à la fois chercheur, concepteur et évaluateur. Ce qui implique que nous devons à la fois créer un outil, en tenant compte des différents paramètres et des recommandations épistémologiques et techniques, l'utiliser pour vérifier sa pertinence intrinsèque (la pertinence des épreuves), et sa pertinence dans une acception évaluative, et mener une réflexion linguistique, plus distancée, sur notre démarche en la considérant sous l'ange de la recherche.

La finalité de notre outil nous place ainsi davantage dans la posture de l'évaluateur-expert, puisque que nous recherchons l'objectivité, en élaborant dans cette optique un ensemble, une *batterie*, d'épreuves. Mais nous devons aussi apprécier notre démarche au cours de l'évaluation, dans le but de l'améliorer (en ce sens nous serons évaluateur-juge), et nous devons, surtout, interpréter les résultats mais également le déroulement de notre évaluation, les réactions de l'évalué, ses difficultés, ses stratégies (posture de l'évaluateur-philosophe). Il s'agira alors, pour nous, de naviguer entre les trois postures de l'évaluateur.

1.3. Nos intentions et notre objet d'évaluation

Notre intention dominante, du fait du type d'évaluation que nous envisageons, est de mesurer, dans le but d'interpréter puis de diagnostiquer. L'adoption d'une vision normative est alors difficile à contourner ; aussi nos normes ont-elles été posées dans la partie précédente, discutées, interrogées, et sujettes à des choix.

La référentialisation que nous avons menée nous pousse à nous interroger sur l'*objet* de notre évaluation : au vu des données exposées, qui ont mis en lumière, sur le plan développemental, la complexité de l'acquisition et de la structuration des différentes composantes langagières des enfants bilingues, et sur le plan linguistique, la forte

imbrication des systèmes linguistiques du français et du créole, il nous semble illusoire de vouloir évaluer les compétences linguistiques en créole, sans qu'il y ait participation des compétences linguistiques en français. Une évaluation de type binarisée (créole *versus* français) apparaît alors, comme le souligne Adelin (2008), assez artificielle, du fait de la difficulté à poser des frontières. L'objet, la langue de notre évaluation, doit alors être repensé : n'est-il pas plus judicieux, et plus approprié, de chercher à évaluer non pas le créole, mais plutôt les compétences linguistiques de façon plus globale ? Si par exemple, dans le domaine de la morphosyntaxe, nous pouvons aisément imaginer des épreuves portant spécifiquement sur le système de la langue créole, dans le domaine de la composante lexicale ou de la composante phonologique, cet objectif est plus difficilement atteignable. Nous craignons alors d'aboutir à un outil d'évaluation ne correspondant pas réellement à la situation linguistique réunionnaise telle que nous l'avons décrite, et ne correspondant pas aux données récentes issues des recherches sur le fonctionnement bilingue. Aussi nous choisissons de définir ainsi notre outil d'évaluation : il s'agit d'un outil visant à investiguer, composante langagière par composante, les *compétences langagières* des jeunes enfants créolophones (autrement dit des enfants dont la langue dominante, au moment de l'évaluation, est le créole). Par cette terminologie, nous entendons les compétences linguistiques, et non les compétences communicationnelles, qui sont, comme le souligne Gueunier (1995), trop abstraites à évaluer et insuffisamment informatives sur le niveau de langue. Parfois l'évaluation du créole de façon plus spécifique sera possible (structures morphosyntaxiques particulières, items lexicaux endogènes...) : il sera alors intéressant d'avoir à notre disposition des épreuves pouvant investiguer ces domaines.

Qu'allons-nous précisément évaluer ? Dans son travail de thèse, Adelin (2008) s'était intéressée spécifiquement à la composante syntaxique. Elle précisait la difficulté, et la charge de travail que cela impliquait, d'envisager la création d'outils pour les différentes composantes langagières. Il faut, en effet, élaborer pour chaque composante un référentiel normatif, et envisager des pré-tests. Pour notre part, si la composante morphosyntaxique est d'un intérêt indiscutable, nous pouvions difficilement faire l'économie d'épreuves explorant les autres composantes du langage ; une évaluation diagnostique doit en effet porter sur l'ensemble du langage. La part morphosyntaxique et métalinguistique ayant été largement traitée par Adelin, notre travail à ce sujet a consisté

en l'adaptation de certaines épreuves proposées par elle, afin qu'elles soient utilisables dans une perspective orthophonique. Nous avons alors pu nous concentrer davantage sur les autres composantes langagières, à savoir la phonologie et le lexique.

La question du contenu à évaluer s'est alors posée : devait-on chercher à évaluer ce qui est linguistiquement semblable entre français et créole (par exemple, les phonèmes ou les items lexicaux partagés par les deux langues), ou au contraire cibler les éléments différentiels ? Pour Chaudenson (1995), conserver les éléments différentiels, qui peuvent s'avérer problématiques pour l'interprétation, peut être très pertinent : on peut d'une part ainsi vérifier qu'ils sont effectivement difficiles, et d'autre part ils peuvent aider à une plus grande discrimination entre les locuteurs (locuteurs qui font l'erreur attendue *versus* locuteurs qui l'évitent, montrant ainsi de très bonnes compétences en français). Il nous est apparu que les deux options étaient tout aussi valables, et que le contenu évalué dépendait, en définitive, des objectifs de chaque épreuve : aussi certaines épreuves sont conçues pour l'évaluation de structures communes, et d'autres sont plus spécifiquement destinées à évaluer les structures linguistiques différentielles.

Nous pourrions, finalement, résumer notre travail et nos intentions de la sorte : si, à certains moments, il nous est apparu indispensable de faire des choix, aussi bien sur un plan théorique que méthodologique, à d'autres moments le choix a pu consister à... ne pas en faire, et à se focaliser sur l'existant ; ce qui consistait alors, pour nous, à vouloir « inventer une articulation entre différents registres qui peuvent apparaitre contradictoires de prime abord » (Lemaire et Lespinasse, 2013 : 70).

Construire dans le chaotique, dans le complexe, normer dans la variation, c'est alors, parfois, chercher à réunir, à articuler, plutôt qu'à catégoriser. Ne serait-ce pas là le chemin de l'*orthophonie de la variation* ?

Chapitre 2. Conventions de transcription adoptées

2.1. Choix graphiques

Il convient maintenant de présenter nos choix graphiques, concernant la transcription des énoncés en créole présents dans notre outil, et concernant les corpus recueillis lors de notre phase d'expérimentation (nos conventions sont également reproduites en annexe ; voir annexe C). Pour la transcription des énoncés en créole, nous avons fait le choix d'une graphie phonétisante, nous inspirant de la graphie « Lekritir 77 » (les principes de cette graphie sont détaillés dans l'ouvrage de Baggioni (1987). Une graphie de type phonétique nous semblait la plus adaptée pour notre travail, permettant une bonne lisibilité des transcriptions et une clarté des énoncés ; nous aurions pu faire le choix de transcrire nos énoncés en Alphabet Phonétique International (API), que nous utilisons également à maintes reprises dans notre travail, mais nous avons jugé que des énoncés entièrement transcrits en API seraient trop fastidieux à lire. Le recours à une graphie étymologique, plus facile à lire pour quiconque n'est pas habitué aux transcriptions en créole réunionnais, pose néanmoins le problème majeur de présupposer à l'ensemble de la langue créole une étymologie française (ce qui n'est pas le cas), et peut également entraîner des contre-sens, du fait de l'existence des faux-amis (par exemple, *« lé gayar »* transcrit *« l'est gaillard »* peut induire en erreur sur le sens de cette expression). L'utilisation d'une graphie phonétisante nous est alors apparue comme un compromis pertinent. Mais l'établissement de conventions de transcription n'a pas été pour nous chose aisée. Nous avons longuement hésité sur les graphèmes à adopter : par exemple, *« dessus »* devrait-il être transcrit *« dési »*, *« desi »*, *« desu »* ? Chacune de ces transcriptions renvoie à une variété de créole particulière, à une forme phonologique spécifique, et sous-entend l'utilisation par le locuteur de la variante basilectale ou acrolectale. Or, si la question se pose moins lorsqu'il s'agit de transcrire des corpus de locuteurs enregistrés, car il convient alors d'adopter le code graphique qui reflète au mieux sa variante de créole et sa prononciation, dans notre travail, nous avons également transcrit des énoncés qui se veulent être des exemples de consignes, créés par nous-même. Nous sommes alors nous-même le locuteur à transcrire, ce qui nous pousse à

devoir analyser notre discours : estimons-nous utiliser plutôt une variante acrolectale, ou basilectale ? Comment qualifier notre créole, et quelle serait la meilleure graphie à adopter pour nous transcrire ?

Nous nous sommes rendu compte de la complexité de ces questions ; en réalité, en effectuant un retour sur notre propre discours, nous avons réalisé à quel point nos énoncés étaient interlectaux, tant sur un plan syntaxique que phonologique : notre statut de professionnelle et nos automatismes linguistiques nous font parfois adopter des formes acrolectales, que nous combinons avec des formes basilectales, ou des formes clairement mixtes. Nous avons réalisé que nous gardons toujours, pour certains items créoles, la même prononciation, tandis que d'autres acceptent les variantes : aussi nous pouvons tout à fait dire de façon égale *« dé zoizo »* [deux oiseaux] ou *« deu zoizo »*, alors que nous ne nous imaginons pas dire *« in voitir »* [une voiture], car cela ne correspond pas à nos habitudes linguistiques. Cette brève introspection nous a également amenée à réaliser qu'il est difficile de percevoir la singularité propre à son discours, de s'en détacher, et de l'envisager comme une forme possible parmi d'autres, qui peuvent être malaisées à imaginer tant elles s'écartent de notre norme individuelle.

Les énoncés en créole sont les consignes des épreuves ou les exemples de réponses acceptables produites par l'évalué. En ce sens nous souhaitions qu'ils conviennent à la grande majorité des locuteurs, mais nous nous sommes rendu compte que cela était illusoire : il y a autant de formulations possibles que de locuteurs, et dégager, comme il est d'usage en orthophonie dans un souci de standardisation, des consignes qui soient identiques pour tous est une entreprise délicate pour le créole, et s'oppose à notre volonté de proposer un outil ouvert à la variation. Aussi nous ne proposons ici que des *exemples d'énoncés*, tels que nous les produirions en situation d'évaluation, mais qu'il est libre à chacun de modifier sur le plan de la forme.

Nos conventions de transcription sont alors les suivantes :

Voyelles simples	Consonnes simples	Semi-voyelles	Graphèmes complexes
« a » → **a** « eu » → **e** « é, -er, -ez... » → **é** « è, ai, ei... » → **è** « i » → **i** « -lli, aï » → **ï** (ex. *maï,* [maïs]) « o, au... » → **o** « u » → **u**	**b, d, f, l, m, n, p, r, s, t, v, z** « c, q, k » → **k** le son [g] → **g** (*gitar* [guitare]) le son [ʒ] → **j** le son [ʃ] → **sh**	Son [j] : - transcrit **y** en début et en fin de mot (*yapana* [yapane, plante], *papay* [papaye]) - transcrit **i** en milieu de mot (*papié* [papier]) Son [ɥ] → transcrit **ui** (*fé kui* [faire cuire])	« ou » → **ou** « an, am... » → **an** « in, im... » → **in** « on, om... » → **on** « ien » → **ien** « oi » → **oi** « gn » → **gn**
Sons nasaux			
ann (la kann [canne] : [kɑ̃n]) **inn** (l'Inn [l'Inde] : [lɛn])	**anm** (fanm [femme] : [fɑ̃m]) **inm** (minm [même] : [mɛm])		**onm** (zonm [homme] → [zɔ̃m])

Tableau 42. Conventions graphiques pour le créole

Dans le tableau ci-dessus ont été soulignées nos adaptations graphiques par rapport à « Lekritir 77 » : le son [y] sera ainsi transcrit « u » quand le choix entre « u » et « i » est possible (ex. *« voitur »*), et nous laissons libre choix à l'évaluateur de lire « u » ou « i » ([voitʊʀ], [voitiʀ]) . Les sons [ʒ] et [ʃ], absents du lecte « créole basilectal », sont néanmoins présents dans la forme acrolectale ; nous faisons donc le choix de les transcrire de cette manière dans nos énoncés pour les items concernés (exemples : *« le sha »* [le chat], *« la jou »* [la joue]), et ici encore l'évaluateur sera libre d'adapter la prononciation comme elle lui convient. Le son [ø] est quant à lui transcrit « e », mais libre à l'évaluateur de prononcer « e » (*« nana de »* [il y a deux]), « é » (*« nana dé »* [il y a deux]), ou « è » dans certains cas (*« talèr »* [tout à l'heure]).

En ce qui concerne les corpus des sujets de notre phase exploratoire, nous nous devons également de préciser les conventions adoptées pour la transcription des énoncés en français, en créole et des énoncés interlectaux :

- Pour le français, nous avons opté pour une transcription en orthographe ordinaire, sans modification typographique, en nous appuyant pour les identifier sur l'ouvrage de Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987).
- Pour les énoncés interlectaux, nous avons fait le choix d'une transcription en graphie phonologisante, et nous les matérialisons en les soulignant dans notre corpus afin de les distinguer des énoncés en créole. Pour identifier ces énoncés

interlectaux, nous nous baserons sur une démarche d'identification par élimination, conformément à la définition des productions interlectales de Prudent (1981) : les énoncés interlectaux sont des énoncés non prédictibles, non rattachables à une grammaire précise, ou présentant un haut degré d'alternance codique qui rend l'analyse fastidieuse en ces termes. Ainsi, les énoncés ne répondant pas clairement à la grammaire du français ordinaire, ni à celle du créole (acrolectal ou basilectal) sont considérés comme interlectaux et analysés comme tels. Les énoncés interlectaux provisoires (qui relèvent de l'interlangue) et les essais intrasystémiques (qui relèvent soit de l'interlangue, soit du langage enfantin) seront également signalés de cette manière[56].

- Les énoncés à dominante créole, outre leur transcription en graphie phonologisante, seront matérialisés en gras dans le texte. Soulignons néanmoins la difficulté de distinguer énoncés créoles et énoncés interlectaux : où s'arrête le créole, et ou commence l'interlecte ? Si nous laissons entendre ici qu'il reste possible de compartimenter les énoncés des locuteurs, nous avons déjà montré (et notre corpus illustrera également ce fait) que les pratiques linguistiques des locuteurs sont plus complexes à analyser que le laissent entendre les classifications typologiques.
- Enfin, nous faisons le choix de matérialiser certaines marques intonatives : les pauses courtes sont notées /, les pauses longues //, les hésitations et les phrases non achevées sont signalées par /.../. Nous conservons telles quelles les marques de ponctuation « ! » et « ? ».

2.2. Choix en termes de variétés linguistiques

De la même manière qu'il nous a été difficile de statuer sur la meilleure façon de transcrire des items soumis à la variation phonologique (*« voiture », « voitir »*), il nous a été parfois difficile de trancher entre les différentes possibilités lexicales ou morphosyntaxiques. Doit-on, par exemple, privilégier l'utilisation du mot *« kaz »* pour

56 Nous renvoyons à la section 1.7.2.2. de la deuxième partie (p. 196) pour l'explicitation de la typologie des formes interlectales, typologie sur laquelle nous nous appuierons pour les analyses de corpus.

« maison », ou au contraire conserver *« maison »*, qui est maintenant fréquemment employé en créole ? Doit-on opter pour *« li sar joué »* [il va jouer], ou *« li sava joué »* [idem] ?

Ce type de questions s'est posé pour de nombreux items récurrents dans notre outil ; ainsi, le terme *« maintenant »*, transcrit *« minnan »* dans notre protocole (car cela correspond à notre usage linguistique personnel), aurait aussi pu s'écrire *« mintnan »*... Mais nous aurions aussi pu opter pour les termes synonymes *« koméla »*, ou *« astèr »*. Encore une fois, nous avons dû faire des choix, et nous nous sommes pour cela appuyée sur notre propre « norme » de locutrice, mais cela n'exclue pas, bien évidemment, toutes les autres possibilités.

En ce qui concerne les formes morphosyntaxiques, nous avons fait figurer dans le protocole de passation (voir annexe D) toutes les possibilités que nous pouvions imaginer acceptables dans le cadre d'une évaluation. Mais ce recensement des formes possibles n'a concerné que les réponses attendues, et non les énoncés des consignes (qui, nous le rappelons, ne sont à considérer que comme des exemples de consignes).

En ce qui concerne le choix du lexique, nos motivations ont plutôt été d'ordre sociolinguistique : le lecte basilectal étant encore souvent stigmatisé, il nous est apparu plus pertinent d'utiliser un lexique que nous jugions plus neutre. Pour reprendre l'exemple de *« maison / kaz »*, il nous est arrivé à plusieurs reprises de rencontrer des enfants qui ne souhaitaient pas dire *« kaz »*, car cela ne correspondait pas à leur créole. Aussi il nous a semblé qu'opter pour du matériel linguistique prototypiquement basilectal pourrait gêner certains enfants, tandis que des formes plus neutres leur laissaient la possibilité d'utiliser de façon plus libre leur variante linguistique usuelle.

Chapitre 3. Construction méthodologique des épreuves

3.1. Les épreuves de phonologie

3.1.1. Contexte théorique général : quelques rappels

La phonologie désigne les sons propres d'une langue déterminée.

- ***Normes développementales :*** **cf. section 2.2. (« La composante articulatoire et phonologique ») de la quatrième partie (p. 299).**

→ *À retenir :*

Pour le développement bilingue, l'hypothèse actuellement avancée est celle de l'existence d'un système phonologique interactionnel (deux systèmes distincts mais en perpétuelle interaction). Est-ce le cas chez les locuteurs réunionnais ? Ne pourrait-on pas considérer au contraire qu'ils n'ont qu'un système linguistique ?

L'hypothèse du *sous-système* (Paradis et Lebrun, 1983) nous apparaît la plus plausible en contexte réunionnais : il y aurait donc un système unique, un *diasystème*, organisé en plusieurs sous-systèmes, en fonction des lectes parlés et de leurs particularités phonologiques.

- ***Normes linguistiques :*** **cf. section 3.3. (« La phonologie ») de la quatrième partie (p. 343).**

→ *À retenir :*

- Le locuteur réunionnais, dans une dynamique interlectale, peut se rapprocher plus ou moins du tableau phonologique du « français standard » ou de celui du lecte « créole basilectal ». Les formes phonologiques du français ordinaire, du français réunionnais et du créole acrolectal tendent quant à elles à se rapprocher.
- Les différences se retrouvent : sur le plan vocalique (variation des degrés d'aperture, présence / absence des voyelles postérieures...), sur le plan consonantique (présence / absence de certains phonèmes, comportement spécifique du /ʀ/...), sur le plan de la chaîne parlée (fréquence plus ou moins forte

des facilités de prononciation), et sur le plan phonique (prosodie, mode d'articulation, rythme syllabique...).

- ***Évaluation :*** **cf. section 2.2. (« Composante articulatoire et phonologique ») de la quatrième partie (p. 299).**

→ *À retenir :*

- Il faut réussir à distinguer différence phonologique et trouble phonologique. Les différences phonologiques seraient systématiques en cas de bilinguisme.
- L'utilisation d'un matériel linguistique non signifiant semblerait plus pertinent pour l'évaluation de la phonologie (Laloi *et al.*, 2012) : nous nous proposons de tester cette hypothèse au cours de notre phase d'expérimentation.
- Les résultats diffèrent selon le type de tâche proposée (tâche de répétition, de dénomination de matériel imagé...), car les processus cognitifs mobilisés ne seraient pas les mêmes (attention auditive seule, attention auditive et visuelle, accès au lexique... Rondal, 2003). Aussi il est recommandé de proposer à la fois des épreuves portant sur du matériel signifiant et non signifiant, et des épreuves de répétition et de dénomination.

3.1.2. Motivations pour le choix des épreuves et indicateurs

Considérant les données théoriques qui composent notre référentiel, nous avons fait le choix de proposer trois épreuves différentes : une épreuve portant sur du matériel non signifiant (ce qui permettrait, selon la littérature, d'annihiler le recours au « dictionnaire mental » : sens du mot, représentations sur le signifiant... et inciterait donc l'évalué à faire appel à l'ensemble de son système phonologique), une épreuve de dénomination d'images, et une épreuve de répétition de mots phonologiquement complexes.

Concernant nos indicateurs, nous émettons l'hypothèse que la présence de difficultés à répéter du matériel non signifiant peut être un signe de déficit langagier chez les enfants réunionnais.

3.1.3. Épreuve de répétition de non-mots

- ***Objectifs généraux***

Cette épreuve investigue les capacités phonologiques expressives de l'enfant. D'après l'étude de Girbau et Schwartz (2008), les enfants bilingues présentant un trouble sévère du langage oral auraient un déficit de *mémoire de travail phonologique :* autrement dit, la sous-composante mnésique dédiée aux sons de la langue serait déficitaire. Ce déficit peut être mis en évidence lors d'une tâche de répétition d'un matériel non signifiant (les « non-mots »). On constate également un effet de longueur des items, d'où l'intérêt de proposer une épreuve proposant des items de longueur croissante. Un tel déficit aurait un impact sur le plan lexical : il affecterait l'acquisition de nouveaux mots, celle-ci étant rendue plus complexe du fait du déficit mnésique. Nous pouvons néanmoins émettre une objection quant à ce dernier point : l'acquisition lexicale ne repose pas uniquement sur la composante phonologique, les aspects sémantique et pragmatique tenant également un rôle majeur dans le développement du lexique.

Lors de cette épreuve, l'enfant doit répéter les mots soumis par l'évaluateur, qui sont de longueur croissante. La tâche est basée sur un principe de complexité croissante : outre l'effet de longueur (les mots sont de plus en plus longs, et par conséquent de plus en plus difficiles à répéter sans erreur), nous avons tenu compte de la fréquence des phonèmes, et nous avons émis comme hypothèse que les phonèmes les moins fréquents sont plus complexes à répéter que les phonèmes les plus fréquents. Du fait de ce principe de complexité, nous avons proposé un seuil d'arrêt (arrêt au bout de 4 échecs consécutifs). Étant donné que cette épreuve, faisant appel à la mémoire phonologique, mobilise plus largement la mémoire, et plus spécifiquement la mémoire immédiate, nous avons adopté une consigne supplémentaire pour la passation : chaque item peut ainsi être proposé trois fois (soit une première présentation, et deux répétitions possibles de l'item), ce qui devrait avoir pour but de contourner la limitation de la mémoire immédiate.

L'épreuve est scindée en deux parties : une partie (la série A), composée d'items construits sur le modèle CV (consonne + voyelle), et une autre (la série B), composée d'items construits sur le modèle CVC. La série B permet de s'intéresser plus

spécifiquement au traitement des consonnes finales, souvent élidées par les jeunes enfants ou par les enfants porteurs d'un trouble langagier. Nous proposons dans les tableaux ci-dessous quelques exemples d'items proposés :

Série A			
Liste 1 (deux syllabes)	**Liste 2 (trois syllabes)**	**Liste 3 (quatre syllabes)**	**Liste 4 (cinq syllabes)**
rila ʀila	*salari* salaʀi	*ralisseutai* ʀalisøtɛ	*lirasseutaipé* liʀasøtɛpe
seuté søte	*télasseu* telasø	*saitourileu* sɛtuʀilø	*saitoudikapi* sɛtudikapi
kapai kapɛ	*kipaita* kipɛta	*képaipisé* kepɛpise	*teupémukavi* tøpemykavi

Tableau 43. Exemples d'items de la série A (épreuve de répétition de non-mots)

Série B			
Liste 1 (deux syllabes)	**Liste 2 (trois syllabes)**	**Liste 3 (quatre syllabes)**	**Liste 4 (cinq syllabes)**
rilak ʀilak	*salaride* salaʀid	*ralisseutair* ʀalisøtɛr	*lirasseutapaide* liʀasøtapɛd
sétède setɛd	*télasseur* telasœr	*saitourileune* sɛtuʀilœn	*saitoudikapine* sɛtudikapin
kapaile kapɛl	*kipaitave* kipɛtav	*képaipissive* kepɛpisiv	*teupémukavip* tøpemykavip

Tableau 44. Exemples d'items de la série B (épreuve de répétition de non-mots)

La série A est proposée dans son intégralité (quatre listes de non-mots, de deux syllabes à cinq syllabes) ; en fonction de la réussite de l'enfant, on choisit ensuite la liste adaptée à ses compétences mnésiques dans la série B.

Notre dispositif d'évaluation se voulant être un outil facilement interprétable, et répondant à certaines normes professionnelles, il nous fallait, pour chaque épreuve,

concevoir un système de notation. Nous avons imaginé pour cette épreuve le barème de cotation suivant :

- 2 points si l'item est correctement répété, sans transformation ;
- 1 point lorsque l'item est correctement répété au deuxième ou troisième essai (après répétition) ;
- 0 point en cas de transformation phonologique de l'item (substitutions, inversions, omissions de phonèmes ou de syllabes).

Nous aurions pu proposer un système de cotation plus complexe, permettant de prendre en compte, par exemple, le nombre de transformations phonologiques au sein des mots, ou la nature des transformations (voyelles ou consonnes, substitutions ou omissions...). Mais nous craignons que l'épreuve ne devienne alors trop complexe à analyser ; nous préférons, à ce stade, proposer un système de cotation sommaire et donner une plus large place à l'analyse clinique. Nous verrons lors de notre phase d'expérimentation si notre barème de cotation doit être repensé.

Dans le cadre de notre recherche, nous interpréterons les résultats sous un angle sociolinguistique (que nous apprend cette épreuve sur les compétences phonologiques des enfants réunionnais ? Certaines particularités linguistiques, que l'on pourrait imaginer en lien avec le contexte créolophone, émergent-elles ?). Sous un angle plus professionnel, nous nous poserons les questions suivantes : les enfants en échec à cette épreuve présentent-ils d'autres difficultés langagières ? Peut-on considérer que cette épreuve permet effectivement, comme le suggère la littérature, de mettre en évidence l'existence d'un trouble phonologique ?

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Nous nous sommes inspirée de la méthodologie de Girbau et Schwartz (2008) et nous avons pris en compte les recommandations de Rondal (2003) concernant la conception des épreuves de phonologie. Nous avons construit des listes de non-mots (matériel non signifiant) contenant des phonèmes de la langue française, appariés de manière aléatoire, mais apparaissant dans l'ordre de fréquence relative des phonèmes du français (Rondal, 2003 : 65). Chaque liste introduit donc progressivement les phonèmes

selon leur fréquence en français. Ceci pose, en contexte réunionnais, un premier problème : nous ne savons pas ce qu'il en est de la fréquence des phonèmes en français réunionnais et en créole. Apparaissent-ils dans le même ordre qu'en français métropolitain ?

Pour tenter de pallier cet écueil, nous avons mené quelques adaptations. Certains phonèmes ont été écartés : les voyelles /ɑ/, /œ̃/ (qui sont en voie de disparition dans le français « de référence »), les semi-voyelles /ɥ/, /w/, /j/, et la consonne /ŋ/. Expliquons notre choix :

- Les semi-voyelles ne sont pas des phonèmes fréquemment victimes d'altérations dans le cadre d'un déficit phonologique. Leur prise en compte dans cette épreuve aurait allongé la tâche sans que cela n'ait réellement de pertinence. De plus, dans le lecte « créole basilectal », les semi-voyelles ne se présentent pas comme phonétiquement stables (/ɥ/ et /w/ ne sont pas différenciés, /j/ est absent dans certains contextes phonologiques). Nous aurions donc, sans que cela ne soit véritablement pertinent, complexifié et allongé notre épreuve, nous retrouvant plausiblement avec des altérations qui relèvent de la différence phonologique et non du trouble phonologique ;
- La consonne /ŋ/ ne se retrouve que dans de rares mots, très souvent des emprunts lexicaux passés dans le vocabulaire commun (exemple : *« parking »*). Étant donné qu'elle n'est pas, selon les ouvrages de référence sur lesquels nous nous basons, répertoriée comme un son du français, nous avons jugé non nécessaire de l'inclure dans cette épreuve.

Précisons également que les phonèmes /ɔ/ et /œ/ ne figurent que dans la série B, conformément à leur contexte d'apparition en français (produits dans un contexte syllabique fermé, CVC). Concernant les phonèmes /ɛ/ et /ø/, qui sont évalués dans cette épreuve, rappelons que les travaux de Carayol (1977) et Bordal et Ledegen (2009) ont mis en évidence le fait qu'ils pouvaient ne pas figurer dans le système vocalique des locuteurs réunionnais, tout du moins dans celui des locuteurs du lecte « créole basilectal ». Dans ce lecte également, on note l'absence des voyelles /œ/ et /y/, ainsi que l'absence de /ʃ/ et /ʒ/. Il peut donc apparaître risqué d'évaluer ces phonèmes, de la même manière qu'il est risqué d'évaluer les semi-voyelles (qui ont finalement été écartées de

l'épreuve). Ne va-t-on pas observer un remplacement de ces phonèmes chez les enfants créolophones ? Ne va-t-on pas pénaliser des enfants qui ne les ont pas dans leur système phonologique ? Nous pensons qu'il reste très important de les évaluer dans le cadre de cette épreuve : l'acquisition des phonèmes du français est indispensable pour les enfants créolophones, qui vont entrer dans le langage écrit en français, et il faut donc pouvoir cerner avec précision quels sont les phonèmes absents et les phonèmes présents. S'il est nécessaire de prendre garde à la pose d'un diagnostic abusif (un trouble d'articulation, un retard de parole chez un enfant créolophone qui présente une différence et non un trouble phonologique), il s'agit avant tout d'une remise en question de *l'étiquette* posée. Ne plus parler de retard de parole ne signifie pas s'abstenir de pointer qu'il existe des différences phonologiques et des phonèmes absents, que l'enfant devra rapidement acquérir pour le bon déroulement de ses apprentissages. Nous pensons également que le fait d'avoir adopté un matériel non signifiant, et d'avoir opté pour une tâche de répétition, introduit suffisamment de contraintes pour que l'enfant produise des phonèmes qu'il n'utilise pas forcément dans son langage spontané. Pour ces raisons, nous conservons donc les phonèmes /ʃ/ et /ʒ/.

Concernant les consonnes constrictives, nous souhaitons rappeler encore une fois qu'elles ne sont correctement produites chez les enfants monolingues francophones que vers 7 ans (Rondal, 2003). Il faudra donc se garder de toute interprétation hâtive concernant l'absence de production ou la déformation de ces consonnes.

Il convient enfin de rappeler le comportement spécifique du phonème /ʀ/ en contexte créole : il peut être effacé en contexte postvocalique, et modifie le noyau syllabique qui le précède (Bordal, 2006 ; Bordal et Ledegen, 2009). Le phonème /ʀ/ peut donc dans certains cas devenir difficilement perceptible, voire être absent. Ces rappels soulignent l'importance de considérer avec attention la nature des phonèmes substitués ou omis.

3.1.4. Épreuve de dénomination

- ***Objectifs généraux***

Cette épreuve évalue la composante phonologique en situation de dénomination d'images, ce qui a pour but de déterminer le ou les sous-système(s)[57] phonologique(s) mobilisé(s) par l'enfant en situation semi-dirigée. L'inclusion de cette épreuve dans notre protocole permet de respecter les recommandations de l'évaluation du langage : Rondal (2003) préconise en effet de coupler, lors de l'évaluation d'une composante, épreuve de répétition et épreuve de dénomination, qui permettent d'évaluer deux types de production.

Selon certaines données de la littérature, l'enfant bilingue utiliserait l'ensemble de son système phonologique en situation de communication, afin de garantir son efficacité, mais serait capable de différencier des sous-systèmes pour des éléments langagiers spécifiques. Notre épreuve se donne pour but de vérifier cette hypothèse : l'objectif est de cerner la manière dont l'enfant va réagir et mobiliser son système phonologique. S'appuiera-t-il sur un seul sous-système, et si oui, lequel ? Mobilisera-t-il au contraire, dans une dynamique interlectale, son *diasystème phonologique* dans son intégralité, ce qui se traduirait alors par la production de formes tantôt « standard », tantôt créoles, tantôt mixtes ? Car si les productions des locuteurs réunionnais peuvent s'avérer métissées d'un point de vue morphosyntaxique, elles peuvent également l'être sur le plan phonique.

Lors de cette épreuve, l'enfant doit dénommer des images[58]. Au cas où il peinerait à trouver le mot, nous avons imaginé proposer une *aide sémantique* (phrase lacunaire, explication du mot, aide par le contexte) ; si cette aide n'est pas facilitatrice, le mot sera

57 Nous parlons de « sous-système », car nous émettons l'hypothèse que les locuteurs réunionnais ont un système phonologique unique, mais néanmoins organisé en fonction des lectes parlés (voir section 2.2.4. de la quatrième partie, p. 304).

58 Les images de l'outil d'évaluation que nous présentons ont été créées spécifiquement pour cette recherche. Nous avons fait appel à une illustratrice, avec qui nous avons réfléchi à la contextualisation des images (choix du graphisme, des personnages, des détails vestimentaires...). Des exemples sont reproduits en annexe D.

dit, et il sera demandé à l'enfant de le répéter. Nous avons imaginé le barème de cotation suivant :

- Pour chaque item, il est précisé la manière dont la production a été obtenue (dénomination, avec aide, répétition), afin que les productions ne soient pas mises sur le même plan ;
- On détermine ensuite si la production de l'enfant s'apparente à la forme du « français standard », s'il s'agit d'une variante phonologique (en fonction de la liste des productions attendues), ou d'une forme autre (forme non décrite comme étant une variante, déformations phonologiques). La case correspondante est cochée « + ». À la fin de l'épreuve, les « + » sont comptabilisés pour les trois situations.

Voici comment nous imaginons interpréter les résultats de cette épreuve :

- Si les *« formes standard »* prédominent, on pourra en conclure que l'enfant peut mobiliser le sous-système phonologique du « français standard », ou mobilise l'ensemble de son diasystème phonologique. En couplant les résultats de cette épreuve à ce qui est observé dans le langage spontané, on pourra également supposer le sous-système préférentiellement mobilisé par l'enfant. Si la répétition a été souvent proposée, nous pourrons penser qu'il peut mobiliser le sous-système phonologique du « français standard » en situation contrainte (répétition du modèle « standard »), mais nous ne pouvons supposer que c'est celui qui est mobilisé en situation langagière plus libre ;
- Si les *« variantes phonologiques »* prédominent, on pourra en conclure que l'enfant utilise préférentiellement, ou du moins qu'il a mobilisé préférentiellement dans le contexte de l'évaluation, le sous-système phonologique du créole. Pour identifier de façon plus précise le sous-système phonologique mobilisé, on s'appuiera sur ce que nous avons nommé les *« indicateurs de basilecte »* (voir plus bas). Notre évaluation ne rend pas possible la discrimination entre système phonologique du français réunionnais et système phonologique du créole acrolectal (sur le plan théorique, cette distinction est également discutable).

  Si la répétition a été souvent proposée, mais que les formes dominantes restent les variantes phonologiques, nous pourrons en conclure que l'enfant mobilise très peu

le sous-système phonologique du « français standard », ou que celui-ci n'est pas encore complet. Il lui est alors impossible de répéter des formes qui ne sont pas permises par son diasystème phonologique. Il est alors fort possible qu'en situation langagière plus libre, le sous-système phonologique mobilisé de façon préférentielle ne soit pas celui du « français standard ».

– Si les *« formes autres »* prédominent (substitutions, inversions, omissions non prévues dans la fiche de passation), on peut conclure à la présence d'un déficit de la composante phonologique.

Dans les trois cas, si le recours à la répétition a été souvent nécessaire, on pourra s'interroger tout d'abord, en tant que concepteur, sur la pertinence de l'épreuve (les items choisis sont-ils, en fin de compte, non connus par les enfants ? L'épreuve n'est-elle pas trop difficile ?), mais on pourra s'interroger également sur le fonctionnement de la composante lexicale de l'évalué.

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Les sous-systèmes phonologiques des variantes du français et des variantes du créole se caractérisent par un fonctionnement en « présence / absence » de certains phonèmes, et par un fonctionnement en « plus ou moins » de certaines formes phonologiques (facilités de prononciation par exemple). Une grande majorité des phonèmes reste partagée (autrement dit similaires dans les deux langues), et de nombreux phénomènes phonologiques se retrouvent aussi bien en français ordinaire qu'en créole (nous renvoyons à la section sur les normes linguistiques : section 3.3. de la quatrième partie, p. 343).

L'évaluation des phonèmes partagés doit se faire, conformément aux travaux de Goldstein et Fabiano (2007), dans le cadre d'un inventaire phonétique et phonologique, basé sur des échantillons langagiers dans chaque langue. Notre but ici n'est pas l'évaluation de ce qui est partagé, mais l'évaluation de ce qui diffère ; nous avons donc construit une épreuve composée de mots qui se prêtent volontiers à la *variation phonologique* : mots contenant des groupes consonantiques complexes en diverses positions (initiale de mot, position médiane, position finale), mots dont l'initiale est

soumise, en contexte réunionnais, à modification, ou encore mots contenant des sons voyelles non présents dans le sous-système phonologique du lecte basilectal. Par *variation phonologique*, nous entendons toute production qui s'écarte de la forme de référence (le « français standard »), mais qui reste pour autant correcte si l'on modifie les repères normatifs (comparaison à ce qui est attendu chez un locuteur du créole basilectal par exemple). Dans ce contexte, nous considérerons que [arb] n'est pas la forme « standard » ([arbr]), mais n'est pas pour autant une forme fautive, une « erreur phonologique », car elle est une forme phonologique attestée en français ordinaire, et également en créole (où elle est plus fréquente).

Pour construire la liste de nos items, nous nous sommes principalement appuyée sur les travaux de Carayol (1977) et de Bordal et Ledegen (2009) : nous avons d'abord dressé, d'après les travaux de Carayol, la liste des groupes consonantiques complexes sujets à la simplification en français réunionnais, selon leur position dans le mot (initiale de mot, finale de syllabe médiane, finale de mot). Nous avons ensuite cherché des mots contenant ces groupes consonantiques complexes ; n'étant pas dans une visée d'évaluation du lexique, notre sélection des items ne prend pas en compte les phénomènes de fréquence lexicale ou de représentativité. Nous avons eu néanmoins le souci de ne pas biaiser notre épreuve par la composante lexicale ; aussi nous avons tâché de sélectionner tout particulièrement des mots concrets, facilement représentables et donc facilement reconnaissables par un enfant. Lorsque le choix entre plusieurs items, tous concrets, facilement représentables et potentiellement connus par l'enfant s'est présenté, nous avons choisi celui qui avait l'avantage de contenir d'autres phonèmes soumis à la variation phonologique que les groupes consonantiques complexes (tels que le [ø] ou le [y]) : c'est le cas par exemple de l'item *« statue »*, qui peut être réalisé [staty], [stati], [ɛstaty] ou [ɛstati].

Afin de respecter un de nos principes, qui est que nous devons disposer d'un nombre d'items suffisamment conséquent, nous avons souhaité sélectionner deux items par groupe consonantique testé, afin d'avoir deux possibilités de tester le même phénomène. Pour certains groupes consonantiques, ceci ne fut pas possible : si nous avions trouvé plusieurs mots contenant les structures phonétiques que nous souhaitions évaluer, ces mots n'étaient pas concrets, donc difficilement représentables, et surtout supposés non connus par les évalués (des enfants). Nous ne souhaitions pas pour autant

abandonner l'évaluation des phénomènes que nous avions sélectionnés. Aussi nous avons décidé de créer une troisième épreuve de phonologie, contenant ces items non représentables, non concrets, que l'on peut qualifier de « mots complexes ». Nous décrivons cette épreuve plus loin.

Nous avons déterminé pour chaque item les formes attendues compte tenu des variations phonologiques. La détermination de ces formes variantes a été possible en prenant en compte les travaux portant sur la phonologie à l'île de La Réunion, mais également sur notre jugement de locutrice : quelle forme avons-nous déjà entendue, imaginons-nous pouvoir entendre et accepter ? Cette tâche reste aisée dans le domaine de la phonologie, car les formes possibles sont rapidement déterminées et sont en nombre fini ; il est alors possible de dresser la liste de toutes les possibilités. Enfin, nous avons complété l'épreuve en ajoutant six items permettant d'évaluer la production des phonèmes /ʃ/ et /ʒ/ (en position initiale uniquement), items qui peuvent être remplacés par [s] et [z] en contexte réunionnais, par les locuteurs du lecte « créole basilectal ».

Nous faisons figurer ci-après quelques exemples d'items de cette épreuve :

Phonème / groupe évalué	Items	Variations attendues
	En initiale de mot	
[st-]	**st**ylo **st**atue	On peut s'attendre à l'ajout d'un ou de plusieurs phonèmes en initial : [ɛstilo, lɛstilo] « statue » est un **indicateur de basilecte** : en cas de remplacement de [y] par [i], on peut conclure à l'utilisation prédominante du sous-système phonologique basilectal
[sp-]	vaisseau **sp**atial **sp**aghettis	
[ʒ-]	**ju**pe	Ces trois items sont des **indicateurs de basilecte**. Si le sous-système phonologique préférentiel est celui du créole basilectal, on s'attend à : – un remplacement de [y] par [i] dans l'item « jupe » – un remplacement de [ʒ] par [z]
	jaune	
	journal	
[ʃ-]	**ch**apeau	/ʃ/ est soumis à la variation phonologique. On peut s'attendre à un remplacement de [ʃ] par [s] (ou par un phonème intermédiaire), qu'on retrouve en français réunionnais et dans les variantes du créole
	chat	
	chaise	
	Position médiane	
[-sk-]	e**sc**argot e**sc**alier	**En créole basilectal**, on peut s'attendre à une aphérèse (effacement du phonème initial) ; **en français réunionnais et dans les variantes du créole**, on peut retrouver un ajout de phonème en position initiale ([l], plus rarement [z]).
[-sp-]	a**sp**irateur	
[-st-]	e**st**omac	
	Position finale de mot	
[-pl]	tem**ple**	Que ce soit en français parlé, en français réunionnais, ou en créole, on peut s'attendre à une simplification du groupe consonantique final : – sabre : [sab] – lettre : [lɛt] – cercle : [sɛʀk] La tendance est néanmoins plus forte dans le français réunionnais et le créole. Les items « sucre » et « muscle » sont des **indicateurs de basilecte** : si le sous-système phonologique préférentiel est celui du créole basilectal, il y aura remplacement de [y] par [i]
[-bʀ]	sa**bre** zè**bre**	
[-tʀ]	le**ttre** extra-terres**tre**	
[-dʀ]	ca**dre** cen**dre**	
[-kʀ]	su**cre** an**cre**	
[-kl]	cer**cle** mus**cle**	

Tableau 45. Exemples d'items de l'épreuve de dénomination (phonologie)

Ce tableau appelle deux commentaires :

- L'épreuve teste la simplification des groupes consonantiques complexes en fin de mot, ce qui n'est pas spécifique à la langue créole ; comme nous l'avons mentionné, ce type de simplification se retrouve également en français parlé. Toutefois, les travaux sur lesquels nous nous sommes appuyée mentionnent une plus forte fréquence de ces simplifications à La Réunion, aussi il nous a semblé intéressant d'inclure des items de ce type dans notre protocole.
- Nous avons établi des « indicateurs de basilecte », qui désignent les phénomènes phonologiques que nous pensons retrouver uniquement dans le lecte basilectal :
  - le remplacement de /y/ par /i/ ;
  - et le remplacement de /ʒ/ par /z/.

  Nous pensons que l'observation de ces phénomènes nous permettra de conclure que certains enfants mobilisent plus spécifiquement le sous-système phonologique du basilecte (tandis que les autres phénomènes peuvent se retrouver dans le basilecte, mais également dans l'acrolecte, le français réunionnais et le français ordinaire). Il nous a semblé pertinent d'avoir la possibilité de « détecter » les enfants mobilisant ce sous-système phonologique : en effet on peut s'attendre à ce que les locuteurs mobilisant ce sous-système produisent davantage de formes variantes dans toutes les épreuves (la forme basilectale étant décrite comme la plus éloignée du « français standard »), ce que nous pourrions, grâce à l'éclairage de cette épreuve, analyser en termes de *différence linguistique* et non d'*erreur*. Autrement dit, connaître le sous-système mobilisé par les enfants permettrait de ne pas qualifier de manière hâtive leurs productions comme déviantes.

  Ceci amène néanmoins une remarque : en adoptant le cadre du macrosystème interlectal, nous affirmons la capacité des locuteurs réunionnais à naviguer entre les différents lectes, et rien ne nous prédit donc que l'enfant mobilisant tel sous-système au cours de cette épreuve le fasse également dans d'autres contextes... La pertinence de nos « indicateurs de basilecte » devra donc être discutée lors de notre phase exploratoire.

Abordons pour terminer un problème que nous pensons rencontrer lors de la mise en œuvre de cette épreuve : le « biais lexical », et la répétition. Dans cette épreuve, nous nous sommes en effet basée sur une « impression » de concret et sur une supposée connaissance du lexique par les enfants réunionnais. Il est possible qu'en réalité, certains items ne soient pas connus ; dans ce cas nous avons prévu d'aider l'enfant (définition, indices, explication par le contexte...), et si notre aide n'est pas concluante, de lui faire répéter le mot. Mais dans ce cas, outre le fait que le type de production évalué ne soit plus le même, se pose le problème de la forme phonologique du modèle : doit-on proposer le modèle du « français standard » ? Celui du français réunionnais, du créole ? L'enfant n'est donc plus en situation de dire de manière spontanée, mais en situation de répéter une « bonne forme ». Proposer comme « bonne forme » le « français standard » nous dérange quelque peu, car nous avons l'impression de reproduire ici ce que nous combattons : « parler français = parler bien ». Mais il nous semble que c'est malgré tout ce qui demeure le plus approprié dans le cadre de cette épreuve : le « français standard » constituant la forme phonologique la plus complète du mot, l'objectif serait alors de voir si l'enfant est en mesure de répéter cette forme dans son intégralité ou s'il la modifie.

3.1.5. Épreuve de répétition de mots complexes

- ***Objectifs généraux***

Cette épreuve évalue, tout comme la première épreuve, la composante phonologique en situation de répétition immédiate. Elle focalise sur l'évaluation de la production des groupes consonantiques complexes, cette fois-ci concernant du matériel signifiant (mots existant dans la langue française).

Lors de cette épreuve, l'enfant doit répéter le mot énoncé par l'évaluateur. Ce mot pourra être répété deux fois (soit trois présentations au total). Le mot est toujours proposé sous sa forme phonologique de « français standard ». Concernant l'analyse des productions linguistiques de l'enfant, on déterminera si la forme produite s'apparente à la forme « standard », s'il s'agit d'une variante phonologique (en fonction de la liste des productions attendues), ou d'une forme autre (forme non décrite comme étant une variante, déformations phonologiques).

Comme pour l'épreuve précédente, nous proposons d'interpréter les productions de la sorte :

- Si les *« formes standard »* prédominent, on pourra en conclure que l'enfant est capable de mobiliser volontairement le sous-système phonologique du « français standard », et que celui-ci semble complet, ou alors qu'il mobilise de façon adéquate l'ensemble de son diasystème phonologique ;
- Si les *« variantes phonologiques »* prédominent, on pourra en conclure que l'enfant n'a pas mobilisé le sous-système phonologique du « français standard », ou que celui-ci est incomplet. Il ne lui est pas possible de répéter des formes que ne permettent pas son diasystème phonologique actuel. On pointera alors l'existence de *différences phonologiques ;*
- Si les *« formes autres »* prédominent (substitutions, inversions, omissions non prévues dans la fiche de passation), on peut conclure à la présence d'un déficit de la composante phonologique.

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Cette épreuve découle directement de la précédente (épreuve de dénomination de mots). Lors de la construction de cette dernière, nous avions réalisé qu'il ne nous serait pas possible d'évaluer tous les groupes consonantiques complexes que nous souhaitions investiguer en dénomination ; en effet, pour certains groupes consonantiques complexes, il n'existait dans la langue française que quelques items, soit peu fréquents et très certainement inconnus des enfants, soit trop abstraits pour être représentés. Nous avons donc préféré proposer cette troisième épreuve, qui se veut complémentaire, afin de pouvoir évaluer l'ensemble des groupes consonantiques complexes rencontrés en français.

Comme lors de l'épreuve précédente, chaque groupe consonantique est évalué par deux items ; des exceptions avaient dû être faites pour certains groupes, les mots trouvés n'étant pas satisfaisants. Certains groupes consonantiques n'étaient alors évalués que par un seul item (c'est le cas de [sp], qui n'est évalué dans l'épreuve de dénomination que par l'item *« aspirateur »*), ce qui ne convenait pas aux principes et précautions retenus pour

notre tâche de conceptualisation. Nous avons donc choisi de reprendre dans cette troisième épreuve les groupes consonantiques évalués de manière partielle lors de l'épreuve de dénomination, et également les items ayant permis leur évaluation.

La présence d'items similaires dans les deux épreuves peut paraître au premier abord redondante, mais permet une comparaison intéressante entre les productions. L'enfant dit-il de la même manière dans les deux contextes, dénomination et répétition ? Au contraire, dit-il différemment ? Ceci nous permettra de poser d'autres hypothèses quant aux compétences phonologiques des enfants réunionnais.

Nous avons sélectionné les items de la même manière que précédemment (nous avons cherché des mots contenant des groupes consonantiques complexes sujets à variation, selon les travaux de Carayol (1977). Nous reproduisons dans le tableau suivant quelques exemples d'items de cette épreuve :

Groupe consonanti--que évalué	Items	Variations attendues
	En initiale de mot	
[sl-]	**sl**ip **sl**alom	On peut s'attendre soit à l'ajout d'un phonème en initial, soit à un raccourcissement de la durée du phonème [l], voire à son effacement, permettant la production de ce groupe consonantique
[ps-]	**ps**eudonyme **ps**aume	On peut s'attendre à la simplification du groupe consonantique, par omission du phonème initial
	Position médiane	
[-ps-]	la**ps**us rha**ps**odie	On peut s'attendre à l'effacement de [p], qui peut être accompagné d'un allongement phonémique
	Position finale	
[-pʀ]	pro**pre**	Que ce soit en français parlé, en français réunionnais ou en créole, on peut s'attendre à une simplification du groupe consonantique final.
[-pl]	peu**ple**	

Tableau 46. Exemples d'items de l'épreuve de répétition de mots complexes

3.1.6. Conclusion pour les épreuves de phonologie

Nos épreuves respectent les normes imposées par le cadre psycholinguistique, et prennent en considération les spécificités du contexte réunionnais. Nous verrons, à l'issue

de notre phase de pré-test, si elles remplissent les objectifs fixés.

Eu égard à la nature de notre recherche, une interprétation professionnelle (l'enfant réussit-il ou échoue-t-il ? Pourquoi ?) est inévitable. Mais cette interprétation est avant tout linguistique, et en tant que chercheur, elle nous permettra de mieux comprendre le fonctionnement linguistique des enfants réunionnais.

Afin de mieux comprendre en quoi les épreuves élaborées sont pertinentes dans une visée diagnostique, nous proposons dans le tableau ci-dessous un récapitulatif des objectifs et des attentes vis-à-vis des épreuves de phonologie :

Objectif général	***Épreuves concernées***	***Indicateurs de pathologie***	***Variable testée (structures communes VS structures différentes)***
Visée diagnostique	Répétition de non-mots	Déformations phonologiques nombreuses	Matériel linguistique commun (phonèmes partagés) en situation contrainte
Visée « compréhensive »	Dénomination	Formes autres (non attendues) prédominantes	Matériel linguistique différentiel en situation semi-dirigée
	Répétition de mots complexes		Matériel linguistique différentiel en situation contrainte

Tableau 47. Intérêt diagnostique des épreuves de phonologie

3.2. Les épreuves de lexique

3.2.1. Contexte théorique général : quelques rappels

Le lexique désigne l'ensemble des unités porteuses de sens (mots, ou morphèmes), qui constituent le matériau de base d'une langue. Il est donc à concevoir comme un stock de mots, un « dictionnaire mental » (Riegel *et al.*, 1994).

- ***Normes développementales :*** **cf. section 2.3. (« La composante morpho-lexicale ») de la quatrième partie (p. 308).**

→ *À retenir :*

- Les différences interindividuelles sont très importantes sur le plan morpho-lexical (rythmes différents d'acquisition).
- L'enfant acquiert de nouveaux mots, et apprend dans le même temps à les organiser et à les catégoriser. Le lien entre lexique et système sémantique est fort, de même que le lien entre acquisition du lexique et compétences cognitives.
- Si les recherches portant sur le bilinguisme plaident le plus souvent pour l'existence d'un système lexical par langue, les différents systèmes fonctionnant en interdépendance, en contexte réunionnais, et au vu du cadre théorique que nous adoptons, nous penchons pour l'hypothèse de l'existence d'un seul système lexical, un diasystème que l'on pourrait nommer le « lexique réunionnais ».

- ***Normes linguistiques :*** **cf. section 3.4. (« Le lexique ») de la quatrième partie (p. 356).**

→ *À retenir :*

- Le « lexique réunionnais » est composé, aux trois quarts, de mots du français « de référence ». Le quart restant peut être qualifié de lexique spécifique. On recense, concernant cette part de lexique :
  - des changements de signifiant ou de signifié ;
  - des changements d'appartenance catégorielle ;
  - l'existence de mots d'origine non française.

  Ces phénomènes peuvent avoir une influence sur l'intercompréhension, tout particulièrement les deux premiers phénomènes, l'incompréhension pouvant ne pas être d'emblée discernée car les termes utilisés restent français.
- Il y a vraisemblablement des différences de fréquence lexicale, touchant l'ensemble du lexique réunionnais. On peut alors postuler, au vu des particularités lexicales observées, que l'organisation lexicale des locuteurs réunionnais diffère de celle de locuteurs métropolitains.

- ***Évaluation :*** **cf. section 2.3.7. (« La composante morpho-lexicale : considérations pour l'évaluation ») de la quatrième partie (p. 319).**

→ *À retenir :*

- Concernant l'évaluation, il est recommandé de construire des épreuves s'appuyant sur la fréquence lexicale ou sur les prototypes lexicaux. Ceci complexifiait grandement la tâche de conceptualisation d'épreuves d'évaluation du lexique pour les enfants réunionnais, car jusqu'à présent, il n'existait pas de listes de fréquence lexicale concernant La Réunion. Nous pouvons désormais nous appuyer sur les nouvelles normes que nous avons établies à l'issue de nos recherches sur l'organisation lexicale des locuteurs réunionnais (Lebon-Eyquem et Noël, 2014).
- Classiquement, les différentes langues d'un enfant bilingue sont évaluées de façon distincte (une épreuve pour chaque langue). Appliquer cette méthodologie en contexte réunionnais soulevait la question de la distinction entre lexique français et lexique créole : comment séparer deux lexiques qui s'interpénètrent ? Quels items doivent être considérés comme prototypiquement créoles ? Que faire des items français dont l'usage est rare en France métropolitaine, mais encore vivace à La Réunion ? Sont-ils à classer dans le lexique français ou dans le lexique créole ?

  Pour pallier cette difficulté, nous avons fait le choix de ne pas distinguer items français et items créoles, mais de proposer des épreuves ayant pour but d'évaluer la composante langagière dans son ensemble. Ce choix méthodologique correspond à notre positionnement théorique.

3.2.2. Motivations pour le choix des épreuves et indicateurs

Nous avons, conformément aux données théoriques, construit nos épreuves en posant comme postulat que dans le contexte réunionnais, une évaluation du lexique créole, ou du lexique français (soit une évaluation séparée des langues) est une impasse ; nos épreuves ont donc pour but d'évaluer l'ensemble de la composante lexicale, et de jauger si possible la part du créole et la part du français dans le vocabulaire de l'enfant. Nous avons pour objectif majeur d'investiguer l'organisation du réseau lexical et la disponibilité lexicale (capacité à récupérer un item dans le lexique interne).

Concernant nos indicateurs de déficit lexical, chez l'enfant bilingue, le principe de précaution est de mise : les données de la littérature, encore trop contradictoires, empêchent l'établissement d'indicateurs de pathologie. Nous pensons dans ce cadre que seul le critère d'écart par rapport à la norme apparaît pertinent et fiable (ce qui suppose une normalisation des épreuves proposées).

3.2.3. Épreuve de dénomination étendue

- ***Objectifs généraux :***

Cette épreuve vise l'évaluation des capacités lexicales expressives, et la connaissance de signifiants multiples pour un même signifié. Nous partons du postulat théorique qu'un enfant bilingue peut avoir dans une de ses langues un vocabulaire plus étendu que dans l'autre, en fonction de la quantité d'input linguistique reçu dans cette langue. Le vocabulaire est également différent sur le plan qualitatif : si la *La*[59] est parlée essentiellement à la maison, le vocabulaire domestique a de grandes chances d'être plus vaste en *La* qu'en *Lb*[60]. Le vocabulaire dépend également grandement du langage des personnes familières (en particulier de la mère), qui constitue pendant longtemps l'essentiel de l'input linguistique. L'enfant apprend progressivement à étendre la classe des référents, et va, lorsque cela lui est possible, attribuer à un même référé les référents existants dans les deux langues. C'est partant de ces notions que nous avons imaginé cette première épreuve lexicale, qui vise à investiguer l'étendue des connaissances lexicales de l'enfant (Un seul référent par référé ? Plusieurs ? Dans quelle langue ?).

Il est demandé à l'enfant de dénommer des images, en donnant le plus de référents possibles. Un exemple lui est préalablement proposé. Pour l'inciter à proposer d'autres mots, nous avons quasi-systématiquement demandé s'il connaissait une autre, ou plusieurs autres façons d'appeler l'objet ou l'action. En cas de difficultés, nous avons proposé une aide sémantique ou une *ébauche orale (« C'est une v... une ves... »).*

59 *La* : Langue A. Nous privilégions cette appellation de *L a* à celle de L1, qui sous-entend un ordre d'acquisition des langues.

60 *Lb* : Langue B.

Toutes les productions de l'enfant ont été transcrites sur la feuille de passation dans l'ordre de dénomination. Nous avons imaginé le barème de cotation suivant :

- attribuer un code au premier item cité (« FS » si « français standard », « R » si réunionnais) ;
- comptabiliser, en excluant les intrus, le nombre de mots donnés.

Cette épreuve nous permet de tirer plusieurs conclusions, concernant :

- Le lexique mobilisé préférentiellement par l'enfant : spontanément, utilise-t-il le « français standard » ou le « réunionnais » ?
- Les caractéristiques globales de son lexique : utilise-t-il plusieurs signifiants pour un même signifié ? Utilise-t-il des termes génériques ? Si oui, cela semble-t-il indiquer une bonne organisation catégorielle, ou cela semble-t-il pallier des insuffisances lexicales ?
- La récupération lexicale : la dénomination est-elle aisée ou non ? Y a-t-il des difficultés manifestes d'accès au mot, et ce dès la première dénomination ?

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Nous nous sommes basée sur l'ouvrage de Carayol (1984), *Particularités lexicales du français réunionnais*, pour l'établissement de la liste des items de cette épreuve. Cet ouvrage prend le parti de s'intéresser au français réunionnais, et non au créole ; une rapide consultation d'autres ouvrages met en évidence que les particularités lexicales répertoriées par Carayol sont ailleurs considérées comme des items appartenant au lexique créole (voir par exemple Baggioni, 1987). Nous voyons bien que la délimitation des lexiques n'est pas chose aisée, et que les faits de langue sont interprétés différemment selon l'angle de vue et le positionnement théorique des auteurs. Pour notre propos, la distinction français réunionnais / créole nous importe peu ; nous avons surtout souhaité dans cette épreuve nous focaliser sur la distinction entre une *La*, qui serait le français « de référence », et une *Lb*, qui serait autre chose. Si notre choix s'est davantage porté sur l'ouvrage de Carayol, c'est que celui-ci propose également un classement du lexique en plusieurs catégories, qui a facilité la recherche des items de notre épreuve. Carayol (1984) distingue ainsi :

- Les mots et phrases d'origine française, considérés actuellement comme désuets, et très fréquemment employés en français réunionnais (classe C1) ;
- Les mots français ayant un contenu sémantique différent, aussi nommés les « faux-amis » (classe C2) ;
- Les mots qui ne sont pas considérés comme appartenant au « français standard » :
  - qui ont un équivalent sémantique assez précis en français, et peuvent donc être « traduits » ($C3_1$) :
  - ou qui n'ont pas en français un équivalent sémantique précis, et doivent donc être expliqués ou « traduits » au moyen d'une périphrase ($C3_2$) ;
- Et enfin, les mots « graphiquement complexes » : les mots composés ($C4_1$) ou les syntagmes verbaux figés ($C4_2$).

Pour Carayol, la catégorie C2 est numériquement la plus importante, et c'est également celle qui est la plus problématique, notamment sur le plan scolaire, car la différence de référé n'est pas toujours immédiatement perçue par les interlocuteurs. C'est pourquoi nous nous sommes principalement appuyée sur cette catégorie pour la construction de notre épreuve. Notre but étant de rechercher des items lexicaux ayant plusieurs signifiants possibles, nous avons sélectionné, au sein des catégories C2 et $C3_1$, les items que nous pensons être connus des jeunes enfants, et proches de leurs intérêts. Pour certains d'entre eux, deux dénominations sont possibles ; d'autres items admettent trois ou quatre dénominations. Notre épreuve ainsi conçue ne tient pas compte des recommandations de Rondal (2003) concernant la sélection des items lexicaux ; mais ici notre objectif est avant tout de savoir si l'enfant utilise plusieurs signifiants pour un même signifié, et comment les connaissances lexicales se partagent dans les deux langues. Il nous paraissait alors plus judicieux de nous baser sur les dictionnaires que sur des faits d'ordre psycholinguistique (fréquence / prototypie lexicale) pour cette épreuve.

Nous reproduisons dans le tableau ci-après la liste des items de l'épreuve, ainsi que leur catégorie selon la classification de Carayol :

Items et liste des signifiants	*Catégorie (Carayol, 1984)*
Substantifs	
Exemple : **paletot**, veste, *linge*	C2
Bébète, monstre	$C3_1$
Anneau, boucle d'oreille	C2
Case, maison	C2
Bringelle, aubergine	$C3_1$
Bibe, araignée, *insecte*	$C3_1$
Tangue, hérisson, *animal*	$C3_1$
Zourite, poulpe, *pieuvre*	$C3_1$
Cabri, chèvre, *animal*	C2
Canot, canote, barque (de pêche)	$C3_1$
Galet, pierre, *caillou*	C2
Pastille, bonbon, *sucrerie*	C2
Savate, tong, chaussure	C2
Boutique, épicerie, *magasin*	C2
Margouillat, gecko, lézard, *insecte*	$C3_1$
Granmoune, vieillard, *personne âgée, pépé, papi, monsieur*	$C3_1$
Verbes	
Rôder, chercher	C2
Causer, parler, discuter	C2
Casser, cueillir, ramasser	C2
Peser, appuyer, écraser	C2
Gommer, tâcher, *salir*	C2
Tirer, retirer, *enlever*	C2
Larguer, abandonner, laisser (échapper)	C2
Moquer, narguer, se moquer, *moucater*	C2
Occuper, prendre soin, *soigner, veiller*	C2

Tableau 48. Liste des items de l'épreuve de dénomination étendue

Nous avons sélectionné deux types d'items : des substantifs et des verbes. Dans ce tableau figurent en première position les entrées de l'inventaire de Carayol (items du français réunionnais, matérialisés en gras dans le tableau), en seconde position l'équivalent en « français standard », et en italique les autres dénominations que nous

pouvons imaginer pour chaque item, et qui ne figurent pas dans l'ouvrage de Carayol. Nous n'avons pas retenu certains signifiants car nous les jugeons inconnus des enfants (par exemple, pour *« tangue »*, l'équivalent français *« tanrec »* proposé par Carayol).

Nous avons respecté la graphie proposée par Carayol, graphie française puisque les items sont pour lui ceux du français réunionnais. Notre tâche n'étant pas de définir avec davantage de précision le lecte parlé par l'enfant (français réunionnais, créole acrolectal, créole basilectal), nous estimons que la graphie française reste appropriée.

Ainsi pensée, cette épreuve nous apparaît adaptée au contexte linguistique réunionnais ; néanmoins nous pouvons nous demander, de manière plus générale, dans quelle mesure la dimension *méta* va influencer les performances de l'enfant. Autrement dit, pour que cette épreuve soit réussie, il s'avère nécessaire que l'enfant ait compris le caractère arbitraire du signe, ait conscience que le mot ne fait pas la chose et, donc, que plusieurs mots peuvent désigner la même chose ; aussi des difficultés à cette épreuve pourraient aussi bien mettre en jeu une faiblesse de conscience métalinguistique, qu'une faiblesse lexicale. Nous pourrions également penser que le fait d'avoir conscience de l'existence, à La Réunion, de plusieurs codes linguistiques, influerait la réussite à cette épreuve. On pourrait en effet imaginer que des enfants ayant conscience de parler plusieurs langues seraient davantage poussés à rechercher des dénominations dans chacune des langues, néanmoins rien n'est moins sûr : notre étude sur l'organisation lexicale des Réunionnais avait au contraire montré que les locuteurs ne semblaient pas compartimenter leur lexique en fonction des différents lectes.

3.2.4. Épreuve de désignation

- ***Objectifs généraux***

Il s'agit d'évaluer ici les capacités lexicales sur le versant compréhension, autrement dit le *stock lexical passif* de l'enfant. Ce type d'épreuve est assez classique dans un outil d'évaluation (l'enfant doit désigner une image selon le mot donné par l'évaluateur), et peut paraître peu adapté aux individus bilingues : en effet la cotation n'admet pas de demi-mesure (la désignation est correcte ou non), et si l'épreuve ne prend

pas en considération le contexte de bilinguisme et ses conséquences sur le versant lexical, il peut y avoir sous-estimation du lexique compris par l'enfant.

Pour pallier ce problème, il convient, selon Rondal (2003) :

- D'élaborer d'une part une épreuve suffisamment longue, le vocabulaire ne pouvant être évalué sur la base d'une dizaine d'items seulement ;
- Et d'autre part de choisir les items en fonction de leur fréquence dans la langue, ou du phénomène de prototypie lexicale, que nous avons explicité à la section 2.3.1. de la quatrième partie (p. 308).

Nous montrerons plus loin comment nous avons pris en considération ces deux recommandations. En ce qui concerne la mise en œuvre de cette épreuve, il est demandé à l'enfant de désigner, sur une planche contenant six images (toutes de la même catégorie sémantique), l'image correspondant au mot énoncé. En cas de mauvaise désignation, un deuxième essai est proposé. Nous avons conçu le barème de cotation suivant :

- 1 point en cas de bonne réponse ;
- Sont comptabilisées de manière distincte les réussites au premier essai et celles obtenues au deuxième essai.

Cette épreuve étant relativement simple du fait des items sélectionnés, nous postulons qu'elle sera réussie très tôt, et par la majorité des enfants. De ce fait une note basse à cette épreuve nous orienterait d'emblée vers l'hypothèse d'un trouble d'ordre lexical. Le facteur attentionnel peut également avoir un impact : nous imaginons, par exemple, que certains enfants seront peu attentifs lors du premier essai, ce que nous imputons aux capacités attentionnelles.

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Afin de pouvoir concevoir cette épreuve, nous avions réalisé une étude préalable concernant le lexique des locuteurs réunionnais (Lebon-Eyquem et Noël, 2014). En effet, bien qu'il existe des listes de fréquence lexicale sur lesquelles nous pouvions nous baser (par exemple, les listes d'Étienne Brunel), il n'en existait pas pour le terrain réunionnais,

or nous étions persuadée que locuteurs réunionnais et locuteurs métropolitains n'utilisent pas les mots du français à la même fréquence. Utiliser des listes lexicales pré-existantes aurait été à l'encontre des recommandations concernant l'évaluation en milieu bilingue, et aurait également été à l'encontre de notre démarche de chercheur.

Notre étude sur la prototypie lexicale nous a permis de dégager des *normes catégorielles* : nous avons ainsi obtenu, pour 21 catégories sémantiques, des listes de mots qui ont été classés en fonction de leur occurrence de citation. Notre étude avait mis en évidence, tout comme une étude similaire de Dubois (1983) sur des locuteurs francophones, un phénomène de variabilité inter-catégorielle : toutes les catégories ne présentent pas le même niveau de stabilité et n'admettent pas le même nombre de prototypes (va de zéro prototype à plus de cinq). Notre objectif ici n'est donc pas de vérifier la présence ou l'absence de prototypes lexicaux, mais de vérifier la connaissance des items les plus fréquemment cités, ce qui diffère sur le plan théorique (le prototype renvoie à l'organisation cognitive, la fréquence renvoie à l'organisation lexicale).

À partir des normes catégorielles obtenues, nous avons élaboré notre protocole : nous pensions au départ adopter une méthodologie souvent usitée pour les épreuves lexicales en désignation, à savoir des planches présentant un item cible et plusieurs distracteurs[61] (exemples : distracteur phonémique *« poule / moule »* ; distracteur sémantique *« clou / vis »* ; distracteur visuel *« bouton / roue »*). Cette méthodologie nous est par la suite apparue complexe dans sa mise en œuvre (ainsi, comment décider quel est le meilleur distracteur phonologique ou visuel ?) sans qu'elle nous paraisse indispensable à la validité de notre épreuve, aussi nous avons préféré conserver une présentation par champ sémantique. Nous avons donc créé 19 planches, chacune concernant un champ sémantique distinct, et chacune contenant 6 images, illustrant les 6 items lexicaux les plus fréquemment cités par les enfants âgés de 5 à 9 ans. Notons que les normes catégorielles des enfants de cette tranche d'âge précise sont quasiment similaires (mises à part quelques différences mineures) aux normes catégorielles de la population totale de notre étude sur la prototypie lexicale (142 sujets, âgés de 4 ans 6 mois à 81 ans). En revanche, les normes catégorielles sont très différentes entre la classe d'âge 0-4 ans et la

61 Un distracteur est un élément servant à perturber la réponse à une consigne donnée (complexifie la tâche demandée à l'évalué).

classe d'âge 5-9 ans, ce qui nous amène à supposer l'inadéquation de cette épreuve pour des enfants âgés de moins de 5 ans.

Les catégories sémantiques *« boissons »* et *« armes »* n'ont pas été conservées pour cette épreuve (catégories jugées non pertinentes et / ou peu avenantes dans un test destiné à un public enfantin). Par ailleurs, si nous avons retenu de manière générale les six premiers items de chaque champ sémantique, certains items ont été exclus ; c'est le cas par exemple dans la catégorie *« insectes » : « abeille »* est le deuxième lexème le plus fréquemment cité mais il a été exclu de la liste d'items étant donné la forte ressemblance visuelle qu'il présente avec *« guêpe »*, premier lexème le plus fréquemment cité. De la même manière, nous n'avons pas retenu *« cafard »*, qui est le cinquième lexème le plus cité de la catégorie sémantique *« insectes »*, car il désigne la même réalité que l'item *« cancrelat »*, deuxième item le plus fréquemment cité, retenu dans notre protocole.

Voici ci-dessous quelques exemples des items retenus pour cette épreuve (voir annexe D pour la liste totale) :

Catégories sémantiques	Items cibles	Autres items de la planche
Moyens de transport	voiture / moto	bus / camion / avion / vélo
Fruits	pomme / banane	orange / ananas / poire / raisin
Légumes	salade / carotte	tomate / chouchou / concombre / radis
Animaux	chat / chien	girafe / cheval / éléphant / lion

Tableau 49. Exemples d'items de l'épreuve de désignation (lexique)

Comme le présente ce tableau, nous avons décidé de définir deux items cibles par planche (nous demandons à l'enfant de désigner deux images). Ces items cibles sont en règle générale les deux premiers items les plus fréquemment cités d'après notre étude préalable ; les quatre autres items font office de distracteurs sémantiques.

Cette épreuve présente néanmoins un biais, que nous pouvons nommer le phénomène de la « double étiquette lexicale » : par exemple, pour l'item *« cafard »*, il se peut que l'enfant connaisse davantage la dénomination *« cancrelat »* et désigne alors une autre image. Nous avons normalement considérablement réduit ce biais en établissant nos

normes catégorielles préalables à partir de la dénomination des enfants et non à partir d'une langue donnée (par exemple, nous conservons l'appellation *« pied de mangue »* pour le manguier, car cette forme linguistique est la plus fréquente et la plus citée par les enfants).

3.2.5. Épreuve de fluence verbale

- ***Objectifs généraux***

Cette épreuve permet l'évaluation de la capacité d'évocation verbale (*fluence verbale*) à partir d'une catégorie sémantique donnée. La fluence verbale est une épreuve classiquement proposée dans les outils d'évaluation du langage, aussi bien pour les jeunes enfants que pour les adultes. Ce type d'épreuve permet d'investiguer d'une manière différente le stock lexical actif, en mobilisant dans le même temps les capacités cognitives (stratégies de récupération lexicale, capacités d'évocation).

On demande à l'enfant de donner le plus de mots possible, et on lui précise que l'épreuve est chronométrée. L'enfant dispose d'une minute par catégorie. Il peut être nécessaire d'expliquer à l'enfant la signification des catégories (nous avons par exemple lors de notre étude sur la prototypie très souvent expliqué ce que veut dire *« partie du corps »* – de manière générale, montrer sur nous ou sur l'enfant que l'on parle du corps humain suffit). Il peut également être nécessaire d'aider l'enfant par des encouragements ou des sollicitations à poursuivre (*« Super ! Et qu'est-ce que tu connais d'autre ? »*).

La cotation est assez simple : après avoir exclu les intrus, il convient de comptabiliser les mots donnés. Le plus complexe est de déterminer ce qui relève de l'intrus sémantique (par exemple, doit-on accepter *« pomme golden »* si l'enfant a déjà cité *« pomme » ?*). Le nombre de mots par champ sémantique est ensuite comparé à la moyenne (trois étalons possibles : les 0-4 ans, les 5-9 ans, ou les 10-19 ans). Ce type d'épreuve s'interprète essentiellement au regard du score obtenu par l'enfant.

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

C'est à la suite de notre étude sur les normes catégorielles et la prototypie lexicale (Lebon-Eyquem et Noël, 2014) que nous avons eu l'idée d'ajouter cette épreuve à notre batterie. En effet, outre les listes de fréquence lexicale, nous avions établi pour chaque catégorie sémantique la moyenne et l'écart-type du nombre de mots donnés (nous rappelons que l'écart-type est l'écart normal par rapport à la moyenne qui permet de situer l'individu par rapport à celle-ci, et de pointer un éventuel écart pathologique). Une épreuve de fluence verbale n'étant pertinente qu'au regard de la présence de normes, que nous avions d'ores et déjà élaborées, il nous semblait judicieux d'inclure ce protocole pour l'évaluation de la composante lexicale. Cette épreuve, classique dans sa facture, présente ici l'intérêt d'être déjà normée spécifiquement pour la population réunionnaise, et c'est ce qui fait son intérêt au sein de cette batterie.

Il ne nous est pas apparu nécessaire de tester ici un grand nombre de catégories sémantiques : lors de notre étude préalable sur la prototypie lexicale, nous avions par ailleurs constaté le côté lassant de ce type d'exercice, tout particulièrement chez les jeunes enfants. Nous avons donc porté notre choix sur quatre catégories sémantiques (ce qui donne un temps de passation de 4 minutes pour cette épreuve), catégories qui étaient apparues, au cours de l'étude sur la prototypie lexicale, assez attrayantes pour nos sujets et d'une difficulté mesurée : les catégories *« fruits »*, *« animaux »*, *« parties du corps »* et *« instruments de musique »*. Ces catégories présentent également l'avantage d'être plus fermées que d'autres (*a contrario* une catégorie comme *« aliments »* est plus ouverte).

La catégorie *« parties du corps »* présente également l'intérêt d'évaluer un champ sémantique bien précis, celui du schéma corporel, qui fait souvent l'objet lors de l'évaluation orthophonique d'investigations plus ou moins poussées (dessin du bonhomme, imitation de praxies bucco-faciales[62], désignation et / ou dénomination des parties du corps...), tant l'on reconnaît maintenant l'importance de la représentation corporelle pour la communication et le développement du langage.

62 Les praxies bucco-faciales sont les mouvements mettant en jeu les muscles et tissus du visage et de l'appareil buccal.

Étant donné que cette épreuve est déjà contextualisée, du fait de l'existence de normes réunionnaises, nous considérons qu'elle ne devrait pas poser de difficulté majeure lors de sa mise en œuvre.

3.2.6. Conclusion pour les épreuves lexicales

Il n'est pas aisé d'établir des épreuves évaluant la composante lexicale, en prenant en compte tous les facteurs (données développementales, particularités du bilinguisme, particularités de la situation linguistique réunionnaise, absence de données psycholinguistiques pour le cadre réunionnais si ce n'est les normes lexicales dégagées à la suite de notre étude sur la prototypie lexicale...). Beaucoup de questions émergent à l'issue de la conception de ces épreuves : nos choix sont-ils véritablement pertinents ? Nos épreuves sont-elles véritablement adaptées à la population ciblée ? Sont-elles trop difficiles, ou au contraire sont-elles trop simples ? Nous discuterons ces différents points ultérieurement en faisant le bilan de notre démarche exploratoire.

Nous souhaitons également préciser que nous n'avons évalué, dans l'épreuve de désignation, qu'un seul type de compréhension, la compréhension de mots isolés (substantifs), ce qui peut apparaître imparfait pour certains auteurs (Joole, 2011). En effet, si l'on considère que le lexique est un ensemble de termes structurés en réseau, il n'est pas pertinent de chercher à évaluer des mots de manière isolée et sortis de leur contexte. Néanmoins, l'évaluation du lexique en focalisant sur la mise en réseaux peut mettre en échec certains enfants, car ceci fait également appel à des ressources cognitives qui peuvent être difficilement mobilisées chez des enfants avec trouble langagier.

Il aurait été également intéressant de pouvoir évaluer, conformément à l'approche de Rondal (2003), les marquages lexico-sémantiques (flexion en genre et en nombre des mots), ou la morphologie référentielle et dérivationnelle ; néanmoins ce type d'épreuves nous apparaît trop proche du domaine morphosyntaxique, et compte tenu des différences importantes entre français et créole à ce niveau, nous estimons plus judicieux de les traiter sous l'angle morphosyntaxique.

Nous résumons dans le tableau ci-après les objectifs et les attentes pour les épreuves lexicales :

Objectif général	*Épreuves concernées*	*Indicateurs de pathologie*	*Variable testée (structures communes VS structures différentes)*
Visée diagnostique	Désignation	Erreurs de désignation → méconnaissance lexicale	Épreuves basées sur de nouvelles normes lexicales → lexique considéré dans son unicité
	Fluence verbale	Peu de mots cités → difficultés d'évocation / récupération lexicale	
Visée « compréhensive »	Dénomination	Difficultés de dénomination → méconnaissance lexicale, récupération	Matériel linguistique différentiel (plusieurs signifiants pour un signifié)

Tableau 50. Intérêt diagnostique des épreuves de lexique

Intéressons-nous maintenant aux épreuves permettant d'évaluer la composante morphosyntaxique.

3.3. Les épreuves morphosyntaxiques

3.3.1. Contexte théorique général : quelques rappels

La morphosyntaxe désigne l'étude des différents éléments constituant la phrase (appelés les syntagmes), et des règles de combinaison de ces éléments, qui permettent de produire des phrases.

- ***Normes développementales :*** **cf. section 2.4. (« La composante morphosyntaxique ») de la quatrième partie (p. 320).**

→ *À retenir :*

– Le développement de la compréhension morphosyntaxique commence vers 12-18 mois ; on estime ensuite que l'enfant comprend l'essentiel du langage à 4-5 ans. À 6 ans, tout le langage est compris.

Entre 2 et 3 ans, l'enfant peut faire des phrases de 3 ou 4 mots ; à 4 ans, le genre et le nombre, les articles, pronoms et les adverbes principaux sont acquis ou en bonne voie d'acquisition. À 5-6 ans, l'enfant peut produire des phrases

complexes ; à 6 ans le développement morphosyntaxique est en grande partie abouti.

- Le développement morphosyntaxique est intimement lié au développement lexical : l'enfant ne peut entrer dans la dimension syntaxique s'il n'a pas un lexique suffisamment développé.
- Concernant l'enfant bilingue, le développement de la composante morphosyntaxique va être très dépendant des caractéristiques structurelles des langues, de leur degré de similitude et de différence. Le schéma d'acquisition est similaire à celui des enfants monolingues, mais n'est pas pour autant identique, du fait de l'influence interlinguistique.

  Les enfants bilingues, qui, selon la terminologie acquisitionniste, entrent dans le cadre de ce que l'on nomme le « développement atypique » (le monolinguisme – qui est pourtant, de nos jours, de moins en moins fréquent – étant considéré comme le contexte typique), présenteraient des difficultés à acquérir certains points complexes de la langue, tout particulièrement lorsque celle-ci n'est pas la langue majeure, ou a été acquise plus tardivement que l'autre. Il conviendrait donc de prendre garde à ne pas confondre les spécificités liées au contexte de bilinguisme et les difficultés indiquant un retard ou un trouble langagier. Selon Paradis (2001), les phénomènes de transfert et de calque concerneraient les structures porteuses d'une *ambiguité structurelle linguistique*, autrement dit des structures pour lesquelles une des deux langues aurait plusieurs possibilités, tandis que l'autre n'en aurait qu'une seule.
- Concernant les jeunes enfants réunionnais, la proximité structurelle du français et du créole entraîne l'émergence de productions mélangées, interlectales, et entretient l'idée reçue que ces deux langues fonctionnent de manière identique puisqu'elles se ressemblent. De nombreuses questions restent en suspens (émergence de la capacité à mélanger, étapes de l'acquisition de la morphosyntaxe...) et seraient à creuser pour mieux comprendre l'acquisition langagière en contexte réunionnais.

- ***Normes linguistiques :*** **cf. section 3.5. (« La syntaxe ») de la quatrième partie (p. 364).**

→ *À retenir :*

- On distingue différents types de syntagmes, qui ont chacun un fonctionnement spécifique : le syntagme nominal, le syntagme verbal, le syntagme adjectival, ou encore le syntagme prépositionnel. Le syntagme verbal est considéré comme l'élément central de la phrase, aussi bien en français qu'en créole.
- Chaque phrase a obligatoirement un type, qui correspond à un des actes de langage : la phrase peut donc être déclarative, interrogative ou impérative. Ces types obligatoires se retrouvent en français et en créole.
- La phrase peut également prendre différentes formes, qui sont facultatives et cumulables entre elles ; on distingue la forme négative, la forme (ou voie) passive et la forme emphatique.
- Des procédés de transformation permettent la réalisation de la phrase complexe : il s'agit de la juxtaposition, de la coordination ou de la subordination. Ces transformations entraînent des modifications morphosyntaxiques (utilisation de morphèmes spécifiques, modification des relations sémantiques et syntaxiques).
- Le fonctionnement du français et du créole est similaire sur de nombreux points, mais diffère sur d'autres. Une analyse détaillée des différents syntagmes et procédés de formation de la phrase est alors nécessaire.

- ***Évaluation :*** **cf. section 2.4.7. (« La composante morphosyntaxique : considérations pour l'évaluation ») de la quatrième partie (p. 332).**

→ *À retenir :* La morphosyntaxe est une composante vaste, difficile à délimiter, que l'on peut décrire de plusieurs manières : en procédant par sous-composantes, en procédant par catégories (nom, verbe, adjectif) ou par fonctions syntaxiques (Rondal, 2003). Aucune de ces sous-composantes ne se développe au même rythme et ne présente le même degré de complexité. Par conséquent, il est nécessaire d'opter pour un angle descriptif spécifique, de délimiter les faits grammaticaux à observer, et de concevoir des épreuves respectant le principe : « une chose évaluée à la fois ».

3.3.2. Motivations pour le choix des épreuves et indicateurs

Pour les épreuves de morphosyntaxe, qui sont pour la majorité destinées, contrairement aux épreuves phonologiques et lexicales, à évaluer de façon plus spécifique le système linguistique du créole, nous nous sommes grandement inspirée du travail effectué par Adelin (2008). Certaines des épreuves proposées par cette chercheure ont été reprises avec peu de modifications : celles-ci ont alors principalement porté sur l'adaptation de l'épreuve au cadre orthophonique (établissement d'une grille de cotation, création d'un support jugé plus fonctionnel). D'autres ont été davantage modifiées : ajout ou suppression d'items, reformulations des objectifs et de la méthodologie de passation.

Si nous suivons les précautions formulées par Rondal (2003) concernant le choix et la conception des épreuves, la délimitation de ce qui est évalué, nous précisons que notre objectif n'a pas été d'évaluer *toute* la composante morphosyntaxique : une telle tâche serait trop importante, et aboutirait à une somme d'épreuves dont la synthèse serait difficile à effectuer. Certaines structures, ou catégories syntaxiques, peuvent être évaluées de façon plus libre sur la base du discours spontané ou du discours recueilli, par exemple, lors d'un exercice de production de récit. Nous avons alors, sur la base des travaux d'Adelin (2008) et d'Adelin et Lebon-Eyquem (2010), centré nos épreuves sur les points suivants :

- *Le syntagme verbal* (système aspecto-temporel, valence verbale, utilisation des auxiliaires *« avoir »* et *« être »*) ;
- *La phrase interrogative* (type de phrase obligatoire selon Cellier, 1985) et *la phrase négative* (forme facultative) ;
- La *transformation pronominale* (utilisation des pronoms personnels) ;
- Et le *syntagme prépositionnel* (compréhension et production des prépositions).

Adelin (2008 : 164) précise s'être appuyée, pour déterminer les contenus grammaticaux à évaluer, sur les recommandations de Gueunier (1995) : cette auteure préconise en effet de se baser sur les structures de base de la phrase simple, et sur les principales transformations de surface. Il n'est pas pertinent d'évaluer les langues selon les mêmes critères, du fait de leurs différences structurelles. Les cinq points cités ci-

dessus nous sont apparus les plus pertinents : il s'agit en effet de traits syntaxiques où système français et système créole présentent des points de divergence importants.

Si l'on se réfère à nos indicateurs de pathologie, il s'agit également des domaines où l'on atteste le plus d'erreurs morphosyntaxiques. Rappelons en effet que la littérature pointe six catégories morphosyntaxiques où s'expriment les difficultés langagières[63] :

- Le syntagme verbal ;
- Le syntagme nominal ;
- Les pronoms ;
- Les phrases entraînant un déplacement ;
- Le passif ;
- Et les prépositions.

Pour que notre évaluation des aspects morphosyntaxiques soit la plus complète possible, il nous faudrait alors également investiguer la forme passive, et certaines autres catégories du système nominal, comme l'utilisation des déterminants. Néanmoins les descriptions grammaticales supposent l'inexistence du passif en créole, même si certains énoncés tendent à s'en rapprocher, ou sont des calques du français. Le fonctionnement des déterminants, quant à lui, pourrait mériter une attention plus spécifique, mais nous pensons qu'une analyse clinique des productions des évalués tout au long des épreuves proposées suffit à investiguer son fonctionnement.

Pour résumer, les points syntaxiques faisant l'objet de notre évaluation sont les suivants : (1) le système verbal ; (2) la phrase interrogative ; (3) la phrase négative ; (4) les pronoms personnels ; (5) les prépositions. Nous pensons ainsi avoir ciblé les éléments syntaxiques les plus pertinents dans le cadre d'une évaluation ayant pour but de mettre à jour un déficit sur le plan morphosyntaxique. Nous nous sommes à la fois basée sur les travaux antérieurs en termes d'évaluation de la composante morphosyntaxique (Adelin, 2008) et sur notre référentiel concernant les normes développementales et linguistiques. Décrivons maintenant chacune des épreuves retenues pour l'évaluation de cette composante.

63 Nous renvoyons à la section 2.4.5. de la quatrième partie (p. 328) pour une description détaillée des erreurs morphosyntaxiques rencontrées.

3.3.3. Évaluation du système verbal

*3.3.3.1. COMPRÉHENSION DES MARQUEURS ASPECTO-TEMPORELS : ÉPREUVE **SYSTÈME VERBAL (1)***

- ***Objectifs généraux***

Cette épreuve cible l'évaluation de la reconnaissance des marqueurs aspecto-temporels du progressif, du prospectif et du terminatif, sur le versant compréhension. Elle est reprise des travaux d'Adelin (2008), et vise à investiguer la perception des contrastes aspectuels, qui s'expriment en créole réunionnais par l'utilisation de morphèmes antéposés au verbe. Adelin proposait de tester cinq marqueurs : le marqueur du prospectif *« i sa »*, de l'accompli *« la fine »*, de l'inaccompli *« la pankor »*, et du progressif *« la trann »*, *« la pou »*. Notre classification des marqueurs aspecto-temporels diffère quelque peu de celle proposée par Adelin (voir section 3.5.2.4. de la quatrième partie, p. 384), mais conserve dans les grandes lignes le principe de contraste aspectuel.

En ce qui concerne la mise en œuvre de l'épreuve, il est demandé à l'enfant de désigner, sur des frises de trois images, celle qui correspond à l'énoncé proposé par l'évaluateur. Nous avons proposé un item exemple : nous avons tout d'abord demandé à l'enfant de produire un court récit à partir des images, puis nous avons reformulé en utilisant les marqueurs aspecto-temporels. Proposer un exemple permet également de mettre en évidence les relations temporelles entre les images : en effet, pour éviter le biais cognitif (par biais cognitif, nous entendons le raisonnement que l'enfant devra préalablement mener afin de comprendre qu'il s'agit d'une suite imagée en relation), il nous est apparu nécessaire de verbaliser le caractère séquentiel et les liens de temporalité entre les trois images.

Concernant le barème de cotation, nous avons attribué un point par image correctement désignée, chaque phrase pouvant faire l'objet, en cas d'échec, d'une deuxième présentation (deuxième essai). Le score obtenu par l'enfant permet par la suite de déterminer son degré de compréhension des marqueurs aspecto-temporels.

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Nous avons repris le protocole établi par Adelin (2008), ainsi que la liste des items élaborés par cette chercheure. Nous avons néanmoins modifié cette épreuve, afin que chaque marqueur soit testé par un nombre identique d'items ; ainsi, si *« la trann / la pou »*, *« la fine »* et *« i sa »* faisaient l'objet de trois items dans le protocole original, le marqueur *« la pankor »* n'était évalué que par un seul item, ce qui nous apparaissait insatisfaisant. Nous avons donc ajouté ou modifié certains énoncés afin de rééquilibrer l'épreuve. Nous avons également ajouté un item exemple. L'épreuve permet donc l'évaluation de la compréhension des marqueurs suivants :

- Le marqueur du progressif présent : *« la trann / la pou » ;*
- Le marqueur du prospectif : *« sa(r) / sava » ;*
- Le marqueur du terminatif passé 1 (ou accompli dans la terminologie d'Adelin) : *« la fine / fini » ;*
- Et un marqueur aspectuel, que nous avons dans nos normes linguistiques rattaché aux marqueurs de négation, car c'est là son rôle sémantique (inaccompli dans la terminologie d'Adelin) : *« pankor ».*

Nous proposons, pour chaque marqueur (à l'exception de *« pankor »*), les deux formes variantes possibles. Lors de nos pré-tests, nous avons alterné entre les différentes formes pour vérifier si l'enfant évalué les comprenait toutes.

Notre adaptation de cette épreuve a ensuite consisté en la création du support de l'épreuve (les images) et en la création d'un système de cotation. Si cette épreuve n'a à notre sens pas lieu d'être modifiée davantage, c'est que nous la jugeons pertinente sur le plan théorique (l'objet linguistique étudié), et fonctionnelle dans le cadre d'une évaluation orthophonique. Nous présentons dans le tableau suivant quelques exemples d'items de cette épreuve :

Frise exemple : « Le ballon »	*Le zanfan **{i sa(r) / sava}** lans le balon*	L'enfant va lancer le ballon
	*Le zanfan **la {fine / fini}** lans le balon*	L'enfant a lancé le ballon
	*Le zanfan **la pankor** lans le balon*	L'enfant n'a pas encore lancé le ballon
« Le toboggan »	*Le zanfan **{la trann / la pou}** glisé*	L'enfant est en train de glisser
	*Le zanfan **{i sa(r) / sava}** glisé*	L'enfant va glisser
« La douche »	*Le garson **la pankor** pran son doush*	Le garçon n'a pas encore pris sa douche
	*Le garson **la {fine / fini}** pran son doush*	Le garçon a déjà pris sa douche

Tableau 51. Exemples d'items de l'épreuve « Système verbal 1 »

*3.3.3.2. EXPRESSION DU PROGRESSIF – CONSTRUCTION SYNTAXIQUE : ÉPREUVE **SYSTÈME VERBAL (2)***

- ***Objectifs généraux***

L'épreuve vise à évaluer la production du marqueur aspecto-temporel du progressif (on attend donc l'emploi d'un marqueur du progressif avec adéquation du thème verbal – forme longue, ou à défaut la forme verbale Ø du présent : ***[i]*** + forme verbale courte), et le respect des règles de construction de la phrase par le biais de l'évaluation des constructions de valence verbale (bonne utilisation des actants, discrimination entre actant sujet et actant objet). Elle est également reprise des travaux d'Adelin (2008).

Lors de cette épreuve, on attend de l'enfant qu'il verbalise les images qui lui sont montrées par l'évaluateur. La consigne initiale (*« Kosa i spas su zimaj la ? »* [qu'est-ce qui se passe sur cette image ?]) est réitérée autant de fois que nécessaire. Étant donné qu'il est parfois difficile de comprendre une représentation iconographique d'actions, nous précisons que l'évaluateur peut bien sûr aider l'enfant, expliciter la scène (*« Ou voi, nana de lo i koul tèrla »* [tu vois, il y a de l'eau qui coule ici]), ou recourir au mime (*« Le ti garson i fé kom sa* [le petit garçon fait comme ça] *:* [secouer sa main]. *Kosa li fé ? »* [qu'est-ce qu'il fait ?]), ce que nous n'avons pas manqué de faire. Pour la première partie (évaluation de la production du progressif présent), si l'enfant ne produit que des structures à temps Ø ([i] + thème verbal), on pourrait également lui demander s'il sait dire d'une autre manière, dans le but d'obtenir le marqueur du progressif.

Nous avons tenté de recenser les principales formes syntaxiques possibles et leurs variantes, qui figurent sur le protocole de passation (voir annexe D). Néanmoins nous ne pouvons prédire les énoncés interlectaux, et nous verrons à l'issue de notre recueil de données en quoi ceux-ci peuvent consister.

Comment interpréterons-nous les productions des enfants et leurs résultats ? Il est actuellement difficile, en l'absence de corpus, de citer ici les difficultés et questionnements qui pourraient se poser lors de la phase d'interprétation des données. Nous nous contenterons de dire que toute production jugée non recevable doit être analysée, afin de cibler la nature de la difficulté et la raison de la non acceptabilité de la forme proposée par l'enfant.

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Cette épreuve est issue des travaux d'Adelin (2008), mais constitue une combinaison de deux épreuves : l'épreuve portant sur le progressif présent (Adelin, *op. cit* : 615) et celle portant sur la valence verbale (*ibid.* : 667). Nous avons réuni ces deux épreuves car nous souhaitions proposer une épreuve permettant l'évaluation de la structuration globale de la phrase, qui à notre sens recoupe l'évaluation du progressif présent, cet aspect étant le plus courant dans le langage.

Nous avons retenu une grande partie des items des épreuves proposées ; pour l'épreuve évaluant le progressif présent, nous avons néanmoins fait quelques modifications et allongé la liste des items, que nous jugions trop courte dans un contexte d'évaluation, et nous avons notamment ajouté des énoncés avec un sujet pluriel (*« banna »*), qu'il était à notre sens aussi intéressant d'évaluer. Concernant l'épreuve de valence verbale, nous avons également fait le choix de modifier le support de l'épreuve (Adelin propose l'utilisation de personnages à manipuler), en optant pour un support imagé. Voici dans le tableau suivant quelques exemples des items de cette épreuve :

Progressif présent	
Item exemple *{Le ti fiy / La tit fiy / Èl}* ***i manj*** *in glas* ***{la trann / lé antrinn / la pou / lé apré} manjé*** *Nana inn ti fiy* ***(ke) i manj*** *in glas*	Une petite fille est en train de manger une glace
{Le ti fiy / La tit fiy / Èl} ***i plèr*** *Èl* ***{la trann / lé antrinn / la pou / lé apré} pléré***	Une petite fille est en train de pleurer
Banna ***i boir*** *le ju* *Banna* ***{la trann / lé antrinn / la pou / lé apré} boir***	Un garçon et une fille sont en train de boire un jus d'orange
Valence verbale	
{Le ti fiy / la tit fiy} i done le bol {le / la} madam	La petite fille donne le bol à la dame
{Le / la} madam i amèn le bol dovan le ti garson	La dame amène le bol devant le petit garçon
{Le ti fiy / la tit fiy} i anbras (le) ti garson	La petite fille embrasse le petit garçon
Le ti garson i done {le ti fiy / la tit fiy} in zo *Le ti garson i done in zo {le ti fiy / la tit fiy}*	Le petit garçon donne un os à la petite fille
{Le ti fiy / la tit fiy} i manj le ti garson	La petite fille mange le petit garçon

Tableau 52. Exemples d'items de l'épreuve « Système verbal 2 »

La dernière phrase de cette épreuve est incongrue (sauf pour un enfant ayant beaucoup d'imagination !) ; il s'agit d'un choix délibéré, car nous souhaitons voir si l'enfant respecte bien le rôle des actants, et ce même dans le cas d'une situation impossible dans le réel.

3.3.3.3. EXPRESSION DU MARQUEUR ASPECTO-TEMPOREL DE L'ACCOMPLI : ÉPREUVE ***SYSTÈME VERBAL (3)***

- ***Objectifs généraux***

Il s'agit ici d'évaluer l'expression de l'accompli passé 2, le respect des règles de construction (utilisation du marqueur *« la »,* ou de sa variante *« lé »* + thème verbal) et le principe de troncation des formes verbales. Rappelons que *« la »* se combine au thème verbal, qui, selon les règles de troncation, présente une forme longue en *« é »* ou une forme courte. L'alternance des formes verbales semble en réalité régie par une règle prosodique et non grammaticale (voir section 3.5.2.3. de la quatrième partie, p. 379).

Pour cette épreuve, il est demandé à l'enfant de regarder une petite histoire (support informatisé) ou une frise séquentielle (support imagé), qui lui est ensuite cachée, mais qui peut lui être à nouveau montrée en cas d'oubli. Il doit ensuite raconter ce qu'il s'est passé (nous lui posons la question suivante : *« Kosa la spasé dann zistoir la ? »* [qu'est-ce qui s'est passé dans cette histoire ?]). Cette manière de procéder force à notre sens la production de l'accompli. Le barème de cotation prévoit un point par production attendue (forme verbale de l'accompli).

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Nous avons repris l'épreuve créée par Adelin (2008) pour l'évaluation de l'accompli présent. Cette épreuve n'est néanmoins pas reprise dans son intégralité : nous avons supprimé deux énoncés, qui nous paraissaient trop complexes sur le plan de la présentation (actions difficiles à réaliser ou à représenter).

Le problème majeur que nous avons rencontré pour cette épreuve concerne le support. Adelin préconise en effet l'utilisation de matériel à manipuler, ce que nous approuvons au vu de la structure évaluée (l'accompli), mais qui nous interroge néanmoins : comment mimer à l'enfant un énoncé tel que *« Le téléphone sonne, la dame va répondre, le chien tire sur la robe de la dame »* ? Une réalisation mimée à l'aide de personnages est-elle suffisamment parlante pour un jeune enfant ? De plus, notre expérience clinique nous a appris que le matériel manipulable détourne facilement l'enfant de la tâche à réaliser. L'utilisation d'un support imagé pose également problème : un tel support, bien que caché, reste matériellement présent sous les yeux de l'enfant, ce qui le poussera peut-être à utiliser davantage le progressif.

Nous en sommes venue à la conclusion qu'un support informatisé (des petits dessins animés) serait une bonne alternative : une fois l'histoire achevée, l'enfant serait peut-être plus enclin à utiliser l'accompli. Malheureusement, la création d'un support vidéo de type dessin animé se révèle d'une grande complexité pour un amateur ; faire appel à un tiers extérieur pour la conception de ce type de supports serait nécessaire mais représente un coût important que ne permet pas cette recherche actuelle. Nous avons alors opté pour une solution alternative : une présentation d'images fixes, liées entre elles et rendues « animées » par un jeu des transitions. Nous avons utilisé les deux types de

support (images *versus* présentation informatisée) lors de notre phase d'expérimentation dans une visée comparative. Voici ci-dessous quelques exemples d'items :

Liste des items	Exemples de productions attendues
Item exemple : La dame s'est assise / La dame s'est relevée / La dame a sauté	*{Le / la} madam* ***la asiz, la levé, {la soté / la debout pou soté}***
Le chien a monté les escaliers / Le chien a attrapé l'oiseau / Le chien a sauté sur la chaise	*Le shien* ***la {mont / monté}*** *{lé / in} zèskalié,* ***la trap*** *le zoizo, {****la {sot / soté}*** *su la shèz /* ***la parti*** *su la shèz}*
La dame avait un bébé dans les bras / Quand elle s'est assise le bébé a pleuré / Quand elle s'est levée le bébé a arrêté de pleurer	*{Le / la} madam navé in bébé dann bra, èl* ***la asiz****, le bébé* ***la pleré****, èl* ***la levé****, le bébé* ***la arèt pleré***

Tableau 53. Exemples d'items de l'épreuve « Système verbal 3 »

Le nombre d'items proposé reste quantitativement limité, néanmoins chacun d'entre eux amène la production de plusieurs structures verbales, ce qui permet une évaluation quantitativement satisfaisante des marqueurs de l'accompli.

3.3.3.4. HISTOIRE EN QUESTION : ÉPREUVE ***SYSTÈME VERBAL (4)***

- ***Objectifs généraux***

Cette épreuve évalue l'adéquation des choix aspecto-temporels, des structures en fonction du caractère présent, passé ou futur des actions, et le respect des règles de construction du discours. Elle est inspirée de l'épreuve *« Contraste aspecto-temporel »* d'Adelin (2008). Nous avons choisi de conserver cette trame d'épreuve, car elle permet d'évaluer de façon plus globale les différents marqueurs aspecto-temporels déjà testés de façon spécifique dans d'autres épreuves, et permet également l'évaluation de la structuration paragraphique (Rondal, 2003). L'épreuve se situe donc à mi-chemin entre l'évaluation de la morphosyntaxe et l'évaluation des compétences communicationnelles. L'attention est de ce fait à la fois portée sur la production morphosyntaxique et sur l'adéquation du discours en fonction des questions et sollicitations de l'interlocuteur.

La composante discursive est également mise en jeu, puisque le support utilisé est une histoire sans paroles, que l'enfant doit raconter. Il doit donc avoir accès à la compréhension de la structure narrative, et doit également être capable d'adapter la forme de son discours au locuteur adulte (choix du vocabulaire, auto-corrections et reformulations si nécessaire... Rondal et Brédart, 1997).

On montre à l'enfant une animation informatisée (conçue de la même manière que pour l'épreuve précédente : images fixes avec jeu de transitions), et on lui pose ensuite une série de questions en montrant certaines images de l'histoire (voir tableau ci-dessous).

Questions		Exemples de réponses attendues
Présent	La, kosa i spas la ? *Là, qu'est-ce qui se passe ?*	La (li) lé dann (le) boi, (l)i trouv karot *Là il est dans le bois, il trouve des carottes*
	Kosa le lapin trann fé la ? *Qu'est-ce que le lapin est en train de faire là ?*	Li {trann / lé antrinn / (la) pou} manj in karot *Il est en train de manger une carotte*
Passé	Kosa la spasé avan sa ? *Qu'est-ce qui s'est passé avant ça ?*	Le lapin la trouv karot, li la manj inn *Le lapin a trouvé des carottes, il en a mangé une*
	Kosa la riv ti lapin ? *Qu'est-ce qui est arrivé au petit lapin ?*	Le lièv la vol son karot *Le lièvre a volé ses carottes*
Futur	Nou artourn an arièr. Kosa i sa spasé la, just apré sa ? *On retourne en arrière. Qu'est-ce qui va se passer là, juste après ça ?*	Apré le lapin i {sa / sar / sava} dormi *Après le lapin va dormir*
	Kosa le lièv i sa fé just apré sa ? *Qu'est-ce que le lièvre va faire juste après ça ?*	Le lièv i {sa / sar / sava} vol le de karot *Le lièvre va voler les deux carottes*

Tableau 54. Exemples d'items de l'épreuve « Système verbal 4 »

La cotation tient compte de deux aspects : le choix des marqueurs aspecto-temporels (concordance avec le temps de l'action et de la question posée) et l'adéquation de la réponse à la question. Cette épreuve permet également d'appréhender la manière dont l'enfant construit un discours (coordination des syntagmes, coordination des phrases), mais ceci ne fait pas l'objet d'une cotation.

- ***Construction de l'épreuve et contextualisation***

Nous avons imaginé, à partir de l'épreuve d'Adelin, un scénario simple pouvant se prêter à cette épreuve. Nous avions pour but de faire réaliser un dessin animé à partir de notre script, mais comme expliqué précédemment dans le cadre de la description de l'épreuve ***« Système verbal (3) »***, la création de ce type de support n'a pu aboutir. Nous avons donc réalisé une présentation animée. Assez dubitative quant à la pertinence de cette présentation, nous avons effectué quelques pré-tests auprès de nos patients lors de séances de rééducation, afin de juger de la manière dont les jeunes enfants perçoivent et traitent ce support. Il apparaît que les enfants ont bien adhéré à cette présentation, qui ne s'est révélée pour eux ni surprenante ni étrange. Nous avons dû surveiller nos abus de langage, car si nous pouvons parler d'animation, d'histoire, l'appellation « dessin animé » n'a pas été acceptée par nos jeunes sujets (avec parfois une pointe de déception : *« Tu m'avais dit qu'on allait regarder un dessin animé, c'est pas un dessin animé ça... »*). Nous nous sommes ensuite inspirée de la liste des questions élaborées par Adelin pour construire notre propre protocole.

La trame de l'histoire est la suivante : *« Un lapin se promène – il trouve trois carottes – il en mange une – il s'endort avec les deux autres carottes à côté de lui – un lièvre arrive – il voit les carottes et les prend – il les met dans son sac – il s'en va avec son sac sur le dos – le lapin se réveille – il constate avec surprise qu'il n'y a plus de carotte – il cherche autour de lui mais ne trouve rien - il se met à pleurer. »*

Seuls deux items permettent d'évaluer les marqueurs aspecto-temporels du présent / progressif, ce qui n'est pas gênant ici car d'autres épreuves ont permis d'évaluer ces marqueurs de façon plus spécifique. Les marqueurs aspecto-temporels du passé / accompli et du futur / prospectif sont quant à eux évalués plus longuement (quatre questions pour le passé, quatre également pour le futur).

Adelin (2008) constatait, à la suite de ses enquêtes de terrain, que les stimuli au présent provoquaient chez les enfants davantage de mélanges temporels que les stimuli au futur ou au passé. Nous verrons si nos observations ultérieures corroborent ce fait.

*3.3.3.5. UTILISATION DES VERBES COPULES « ÈT » ET « AVOIR » : ÉPREUVE **SYSTÈME VERBAL (5)***

- ***Objectifs généraux***

Cette épreuve permet l'évaluation de l'utilisation des verbes copules *« èt »* et *« avoir »* en créole, ainsi que l'évaluation des capacités d'adéquation morphologique en fonction du temps (présent / passé). Nous avons fait le choix d'inclure une épreuve portant sur les verbes copules car ceux-ci sont présents à forte fréquence dans le système du créole réunionnais, et ont un rôle important au sein de l'auxiliarité du verbe (cf. section 3.5.2.6. de la quatrième partie, p. 396). Ils peuvent en effet se combiner aux marqueurs temporels et aspectuels, et peuvent, de manière isolée, exprimer sous forme copule l'aspect ou le temps.

Lors de cette épreuve sont présentées à l'enfant deux planches sur lesquelles figurent deux images à comparer. Il doit expliquer les différences entre les deux images, en répondant à la question *« Akoz lé de zimaj lé pa parèy ? »* [pourquoi les deux images ne sont pas pareilles ?] pour la première partie, et à la question *« Akoz lé de zimaj lété pa parèy ? »* [pourquoi les deux images n'étaient pas pareilles ?] pour la deuxième partie. Deux items exemples (un pour chaque partie) permettent une démonstration et un entraînement à l'épreuve. On prendra garde au facteur lexical, plus prégnant dans cette épreuve : aussi la non-connaissance des couleurs, des formes (« carré, rond ») peut pénaliser l'enfant. Nous avons aidé les enfants dès que cela s'est avéré nécessaire.

Adelin (2008) constatait également chez certains enfants une incapacité de discrimination des différences ; dans ce cas, nous imaginons que la marche à suivre serait de dire explicitement que les deux images sont différentes, et de donner des indices sur la ou les différence(s), afin de faciliter la tâche de l'enfant.

En ce qui concerne la cotation, celle-ci porte uniquement sur l'adéquation de l'utilisation des auxiliaires, et sur l'accord en temps (présent / passé). Toute difficulté autre (lexicale, perception des différences, élaboration du discours) n'intervient pas dans la cotation.

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Cette épreuve est inspirée de l'épreuve *« Èt et avwar »* créé par Adelin (2008 : 635). Nous avons repris la démarche de passation (comparaison de deux images et explicitation de la différence constatée), car elle convient d'emblée au cadre d'une situation d'évaluation orthophonique. Concernant les items, nous avons uniquement effectué des modifications mineures de la liste originale, visant à simplifier les planches (choix d'autres items lexicaux, réduction du nombre d'images présentées). Nous avons gardé la scission de l'épreuve en deux parties (la première investiguant le temps présent, et la deuxième le temps passé). Voici quelques exemples d'items de cette épreuve :

Partie A : « Akoz lé dé zimaj lé pa parèy ? »		
	Auxiliaire	**Exemple de production attendue**
Item exemple : un grand cheval / un petit cheval	*èt*	*Paske la le sheval lé gran é la li lé ti* Parce que là le cheval est grand et là il est petit
un camion vert / un camion à fleurs	*avoir - èt*	*La le kamion lé vèr, la {na / nana / néna} fler desu le kamion* Là le camion est vert, là il y a des fleurs sur le camion
un carré / un carré et un rond	*avoir*	*La {na / nana / néna} in karé, la {na / nana / néna} in karé é in ron* Là il y a un carré, là il y a un carré et un rond
Partie B : « Akoz lé dé zimaj lété pa parèy ? »		
Item exemple : un grand cheval / un petit cheval	*èt*	*La le sheval {lété / té} gran, la li {lété / té} ti* Là le cheval était grand, là il était petit
un bateau avec un drapeau / un bateau avec trois drapeaux et des poissons	*avoir*	*In bato {navé / lavé} in drapo, lot {navé / lavé} troi drapo èk in ta poison* Un bateau avait un drapeau, l'autre avait trois drapeaux et beaucoup de poissons
une voiture jaune / une voiture bleue	*èt*	*Inn voitur {lété / té} jone, lot {lété / té} ble* Une voiture était jaune, l'autre était bleue

Tableau 55. Exemples d'items de l'épreuve « Système verbal 5 »

3.3.4. Évaluation de la forme interrogative

*3.3.4.1. COMPRÉHENSION DE QUESTIONS : ÉPREUVE **QUESTIONS (1)***

- ***Objectifs généraux***

Il est évalué ici la compréhension de questions et la formulation d'une réponse adaptée. Nous sommes dans l'évaluation de ce que nous pourrions qualifier le *langage semi-spontané* : spontané car l'enfant reste libre de ses productions, mais « semi » car nous avons néanmoins établi un protocole de questions à poser à l'enfant. Il s'agit alors de « langage provoqué » (Adelin, 2008 : 672).

Cette épreuve peut être la première proposée à l'enfant, afin de pouvoir faire connaissance avec lui. Les conditions sont libres : au cours d'un jeu, en début d'examen ou au cours de celui-ci, à la fin du rendez-vous...

La compréhension des questions est estimée au vu des réponses fournies par l'enfant. On pourra juger, sur le plan clinique, de la qualité des réponses (longueur et complexité syntaxique des productions), mais ceci n'est pas présentement le but de cette épreuve. De façon plus générale, on appréciera la qualité de la relation : l'enfant est-il à l'aise dans la communication ? Ressent-il une gêne, se montre-t-il inhibé ?

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Nous nous sommes inspirée de l'épreuve *« Questions générales »* créée par Adelin. Nous avons gardé une partie des items qu'elle propose, et supprimé ceux que nous avons jugés moins intéressants, et moins parlants dans le cadre d'un exercice professionnel. La démarche que suggère cette épreuve n'est pas étrangère pour l'orthophoniste, qui est généralement habitué, en début d'examen, à discuter avec l'enfant, dans le but d'instaurer un climat plus détendu et de faire connaissance avec l'évalué. Aussi nous demandons, pour notre part, très souvent aux enfants leurs loisirs, le nom de leurs camarades, leurs matières préférées à l'école... La présente épreuve a l'avantage de proposer une trame d'entretien en créole, ciblant différents pronoms interrogatifs.

Adelin (2008) a constaté des confusions entre *« koué »* [quoi, qu'est-ce] et *« koi »* [quoi], *« koman »* [comment] et *« konbien »* [combien]. Nous verrons à la suite de notre phase exploratoire si les mêmes faits émergent.

Voici, ci-dessous, quelques exemples de questions (l'intégralité du protocole figure quant à lui en annexe D) :

Questions en créole	Traduction en français
Kèl *aj ou {néna / nana} ?*	Quel âge as-tu ?
Èske *ou {néna / nana} d-frèr ou bien d-sèr ?* ***Konbien*** *?* ***Koman*** *zot i apèl ?*	As-tu des frères et sœurs ? Combien ? Comment s'appellent-ils ?
Kosa *ou préfèr (a) lékol ?*	Qu'est-ce que tu préfères à l'école ?
Avèk kisa *ou joué pandan la rékréasion ?*	Avec qui joues-tu pendant la récréation ?
Kisa *i emèn aou lékol gran matin ?*	Qui t'emmène à l'école le matin ?

Tableau 56. Liste des items de l'épreuve « Questions 1 »

Chaque pronom interrogatif fait l'objet de deux questions au moins (*« Èske »* fait l'objet de trois items), à l'exception de *« Avèk kisa »* qui n'est évalué qu'une seule fois. Pour cet item, l'attention porte surtout sur la compréhension de *« kisa »* et sur l'adéquation de la réponse.

*3.3.4.2. PRODUCTION DE QUESTIONS : ÉPREUVE **QUESTIONS (2)***

Cette épreuve vise l'évaluation de la production de questions, et la qualité de la production (emploi du terme interrogatif, structuration syntaxique de l'énoncé interrogatif). Elle est inspirée de l'épreuve *« Questions générales »* créée par Adelin (2008). Elle fait suite à l'épreuve portant sur la compréhension des formes interrogatives, qui aura déjà familiarisé l'enfant au type de production attendu.

Nous reprenons les modalités de passation (support, consigne) proposées par Adelin, à savoir :

- L'utilisation de cartes où figurent des marqueurs interrogatifs créoles (*« koman »* [comment], *« kisa »* [qui], *« avèk kisa »* [avec qui], *« kosa »* [quoi], *« akoz »*

[pourquoi], *« ousa »* [où], *« kèl »* [quel], *« konbien »* [combien], *« èske »* [est-ce que]). Nous avons repris les termes interrogatifs testés lors de l'épreuve de compréhension, mais nous avons également ajouté deux termes non testés précédemment (*« akoz »* et *« ousa »*) ;

- La consigne donnée à l'enfant : celui-ci doit poser des questions à l'évaluateur afin de mieux le connaître, en utilisant les mots figurant sur les cartes proposées.
  Si l'enfant semble en difficulté, on peut lui proposer un amorçage : *« Par èksanp, kosa ou pe demann amoin si ou ve konèt mon laj ? »* [par exemple, qu'est-ce que tu pourrais me demander si tu veux connaître mon âge ?].

Pour le barème de cotation, nous avons ciblé les points suivants :

- Le réemploi du terme interrogatif cible ;
- La bonne place du terme interrogatif dans la phrase ;
- Et enfin l'adéquation syntaxique de sa question.

On peut également s'intéresser à l'adéquation sémantique et pragmatique de sa phrase. Afin de compléter l'analyse, on peut se poser les questions suivantes : le déplacement que nécessite la forme interrogative est-il respecté ? L'énoncé s'accompagne-t-il d'une intonation interrogative ?

3.3.5. Évaluation de la forme négative

*3.3.5.1. COMPRÉHENSION DE LA NÉGATION : ÉPREUVE **NÉGATION (1)***

- ***Objectifs généraux***

Cette épreuve cible l'évaluation de la compréhension de la notion de négation, et de la compréhension de différents marqueurs de négation (*« pa », « poin », « rienk »*). Nous rappelons que la transformation négative fait partie des transformations non obligatoires de la phrase. Elle entraîne l'insertion dans le syntagme verbal d'un marqueur de négation, antéposé ou postposé au verbe. En créole, le marqueur de négation *« ne »* n'existe pas ; les autres marqueurs de négation s'insèrent auprès du verbe de différentes

manières, et présentent une certaine mobilité dans la phrase (voir section 3.5.6.1. de la quatrième partie, p. 418).

Bien qu'il s'agisse d'une transformation non obligatoire (dont on pourrait alors faire l'économie lors d'une évaluation), l'évaluation de la négation permet de juger des compétences de l'enfant en matière de réagencement syntaxique et de déplacement. Certains travaux de la littérature en psycholinguistique postulent que le déplacement fait partie des éléments les plus complexes à acquérir (Jakubowicz et Tuller, 2008) ; les structures nécessitant un déplacement seraient donc plus sensibles aux erreurs morphosyntaxiques, et pourraient constituer un indicateur de pathologie.

Lors de cette épreuve, l'enfant doit désigner l'image (choix entre deux images) correspondant à l'énoncé de l'évaluateur. Un premier item sert d'entraînement. Si nous sommes généralement partisane d'une deuxième présentation des items dans le cadre des épreuves de compréhension, car nous estimons que certains enfants ont tout simplement besoin de plus de temps que d'autres pour décoder des structures langagières complexes, ici cette démarche ne peut être appliquée ; en effet, l'enfant ayant le choix entre deux images, une deuxième présentation des items lui indiquerait de façon implicite que sa réponse est erronée, et il désignerait alors l'autre item. Aussi, nous nous contenterons ici de dire à l'enfant que nous pouvons, s'il en a besoin et s'il n'est pas sûr de sa réponse, répéter l'énoncé.

Il est attribué un point par item correctement désigné. L'interprétation tient compte en tout premier lieu du nombre d'erreurs de désignation, et des structures qui semblent non comprises : les erreurs portent-elles de façon aléatoire sur les trois formes de la négation ? Préférentiellement sur l'une d'entre elles ?

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Nous nous sommes inspirée de la démarche générale d'Adelin (2008), mais avons modifié l'épreuve dans son intégralité. Adelin proposait l'utilisation d'un matériel à manipuler (des jetons de couleurs différentes), ce que nous trouvons intéressant, mais ce qui introduit, à notre sens, de nouveaux biais :

- La connaissance des couleurs de la part de l'enfant (or certains enfants porteurs d'un trouble langagier ont de grandes difficultés à acquérir les couleurs) ;
- Des capacités de manipulation « normales », ce qui peut faire défaut à certains enfants (nous pensons aux enfants ayant des difficultés de coordination des mouvements, de préhension, de coordination oculo-motrice).

Nous avons donc choisi d'utiliser, pour cette épreuve, un support imagé potentiellement déjà connu par l'enfant, puisqu'il s'agit de celui de l'épreuve ***« Système verbal (5) »*** (utilisation des verbes copules *« èt »* et *« avoir »*). Ce support, qui se compose de séries de deux images présentant entre elles des différences, permet de simplifier la démarche d'administration. Si l'épreuve ***« Système verbal (5) »*** a déjà été administrée, l'enfant est familiarisé avec ce dernier, ce qui présente un avantage certain. À partir de ce support, nous avons donc construit une liste d'items testant les formes négatives *« pa »*, *« poin »*, et *« rienk »*.

Nous avons délibérément réduit les possibilités de construction des énoncés négatifs à deux possibilités :

- La copule (*« lé »*) + le marqueur de négation ;
- Le présentatif (*« na »*) + marqueur de négation.

Les adverbes de manière à sens négatif (*« ditou », « nonplu », « pankor »*...) ont été écartés de cette épreuve. Notons que le marqueur *« rienk »* permet l'évaluation de la compréhension de la négation restrictive, que nous avons estimé pertinente à investiguer. Remarquons, enfin, que figurent dans le protocole de l'épreuve ***« Système verbal (1) »*** des items avec la forme *« pankor »*, ce qui a motivé l'omission de cette forme dans la présente épreuve. Voici ci-après quelques exemples d'items :

Énoncés en créole	*Traduction en français*
Item exemple : *Le sheval* ***lé pa*** *ti* ***Na rienk*** *inn ti sheval*	 Le cheval n'est pas petit Il n'y a qu'un petit cheval
Le piédboi ***lé pa*** *ti*	L'arbre n'est pas petit
Na rienk *bul ble otour le poison*	Il n'y a que des bulles bleues autour du poisson
Na poin *fler si le kamion*	Il n'y a pas de fleurs sur le camion

Tableau 57. Exemples d'items de l'épreuve « Négation 1 »

3.3.5.2. PRODUCTION DE LA NÉGATION : ÉPREUVE ***NÉGATION (2)***

- ***Objectifs généraux***

Cette épreuve permet l'évaluation de l'emploi des marqueurs de négation, du bon positionnement du marqueur et de l'adéquation du marqueur par rapport à l'énoncé.

Il est demandé à l'enfant de dire « le contraire » de ce que dit l'évaluateur : autrement dit, il lui est demandé la transformation de l'énoncé à la forme négative. Un exemple lui est fourni lors de l'explicitation de la consigne. Chaque énoncé n'est présenté qu'une seule fois, mais toute auto-correction de la part de l'enfant est acceptée.

La cotation repose sur trois aspects : la présence du marqueur de négation, sa place dans l'énoncé, et le respect du temps de l'énoncé initial.

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Nous nous sommes inspirée de l'épreuve *« Négation / Affirmation »* d'Adelin (2008), que nous trouvons particulièrement ludique dans ses modalités de passation. Nous avons repris une partie des items proposés par elle, et nous avons effectué quelques adaptations (notamment lexicales). Voici quelques exemples d'items pour cette épreuve :

Énoncé de l'évaluateur	Énoncé attendu
Exemple : Amoin, mi lir journal Moi, je lis le journal	*Mi **lir pa** journal* Moi, je ne lis pas le journal
Amoin, yèr, mi té nèrvé Moi, hier, j'étais énervé(e)	*Yèr, **mi té pa** nèrvé* Hier, je n'étais pas énervé(e)
Amoin avan, moin lavé in shien Moi avant, j'avais un chien	*Amoin avan, moin **lavé {pa / poin}** d-shien* Moi avant, je n'avais pas de chien
Amoin, moin lé antrinn mantir Moi, je suis en train de mentir	*Moin **lé pa** antrinn mantir* Moi, je ne suis pas en train de mentir

Tableau 58. Exemples d'items de l'épreuve « Négation 2 »

Nous avons proposé davantage d'items pour tester le marqueur *« pa »*, car celui-ci est le marqueur de la négation le plus souvent utilisé. Dans un des items, nous avons prédit que l'enfant pouvait au choix opter pour *« pa »* ou *« poin »* (*« Amoin avan, moin **lavé {pa / poin}** d-shien »* [moi, avant, je n'avais pas de chien]), ce qui ne nous semble pas permis pour les autres énoncés de l'épreuve. Concernant le sixième item de l'épreuve (*« Amoin, moin na ankor 5 an »* [moi j'ai encore cinq ans]), nous avons également estimé que l'enfant pouvait choisir entre deux possibilités : la possibilité sémantique (*« Moin na **pu** 5 an »* [je n'ai plus cinq ans] est sémantiquement l'énoncé attendu) ou la possibilité structurelle (littéralement, *« Moin na **pankor** 5 an »* [je n'ai pas encore cinq ans] est la forme attendue : *« pa + ankor »*).

Les énoncés présentant des temps différents, il est également possible d'évaluer les capacités de l'enfant à formuler des énoncés en modalité négative dans plusieurs temps. Adelin remarquait, à l'issue de sa phase d'expérimentation, que les structures aspecto-temporelles produites n'étaient pas toujours celles attendues ; elle constatait soit des changements aspecto-temporels, soit des incohérences concernant le temps. Nous verrons lors de notre phase exploratoire si tel est effectivement le cas.

3.3.6. Évaluation des pronoms personnels

*3.3.6.1. COMPRÉHENSION DES PRONOMS PERSONNELS : ÉPREUVE **PRONOMS PERSONNELS (1)***

- ***Objectifs généraux***

Cette épreuve permet l'évaluation, en compréhension, de la reconnaissance des actants sujets et objets, et des pronoms leur correspondant. Rappelons que le système des pronoms personnels en créole réunionnais présente quelques différences notables avec le système français (cf. section 3.5.1.3. de la quatrième partie, p. 368) : deux cas seulement sont exprimés (cas sujet et cas complément), la distinction de genre, si elle est possible, n'est pas systématique, et surtout, les pronoms conjoints objets sont postposés au verbe et non antéposés comme dans la syntaxe française. Pour Adelin (2008), l'évaluation des pronoms personnels se justifie aussi bien en créole qu'en français, du fait de leur fréquence d'emploi et du rôle qu'ils tiennent dans l'énoncé ; en effet, ils sont utilisés très souvent, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Leur utilisation n'est pas particulièrement aisée, puisqu'il faut à la fois choisir le pronom adéquat correspondant à la personne verbale, et l'insérer correctement dans l'énoncé. Lors de l'évaluation des pronoms personnels, on va donc chercher à la fois à vérifier l'adéquation de la **forme** et de la **position**.

Cette épreuve nécessite l'utilisation de deux marionnettes différenciées (un garçon et une fille), et de deux jetons de couleurs différentes. Adelin proposait pour l'épreuve de « compréhension des pronoms sujets *versus* objets » d'utiliser les deux marionnettes, ainsi qu'un jeu de cartes représentant des paires de mains ; nous n'avons pas jugé nécessaire de recourir à l'utilisation d'un tel support, qui nous semblait trop complexifier la tâche demandée. De même, Adelin préconisait l'utilisation de cordelettes, permettant de symboliser de façon plus forte la formation des équipes. Nous pensons que cela peut être facultatif.

Les deux marionnettes sont présentées à l'enfant, et il lui est expliqué que l'on va faire un jeu « à quatre ». Selon la consigne donnée par l'évaluateur, l'enfant doit distribuer aux joueurs les deux jetons. Dans un deuxième temps, deux équipes sont composées : l'enfant forme une équipe avec l'évaluateur, et les deux marionnettes

forment l'autre équipe. De la même manière que lors de la première partie de l'épreuve, l'enfant distribue les deux jetons aux équipes en fonction de la consigne. Chaque consigne peut être répétée à l'enfant, mais il ne dispose que d'un seul essai. Concernant la cotation, chaque consigne réussie rapporte un point.

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Nous nous sommes basée sur deux épreuves d'Adelin (2008) concernant les pronoms personnels sujets et objets (*« Pronoms objets »*, « *Pronoms personnels sujets vs objets »*). Nous reprenons une partie des items créés par elle, avec quelques adaptations.

Nous avons scindé notre épreuve en deux temps : une première partie porte sur les pronoms *« aou / amoin / aèl /ali »* [toi / moi / elle / lui] (pronoms singulier), conjoints et disjoints (*« pou + pronom »*), et une deuxième partie porte sur les pronoms *« azot / banna / anou »* [eux / eux / nous] (pronoms pluriel), conjoints et disjoints également. Adelin proposait une troisième partie, portant sur les pronoms *« aèl / amoin / azot »*, que nous n'avons pas retenue (lesdits pronoms sont testés dans les autres parties). Notons que si le pronom *« èl »* n'est pas utilisé par l'ensemble des locuteurs réunionnais (il s'agit d'une variante du créole acrolectal), nous postulons qu'il reste compréhensible par tous. Nous avons donc conservé cette forme variante de *« li »* dans notre épreuve. Voici quelques exemples des items :

Items	
Pronoms singulier	
sa lé aou, sa lé aèl	c'est pour toi, c'est pour elle
sa lé pou èl, sa lé pou li	c'est pour elle, c'est pour lui
èl i done aou, èl i done amoin	c'est pour elle, c'est pour moi
Pronoms pluriel	
sa lé azot, sa lé anou	c'est à eux, c'est à nous
sa lé pou nou, sa lé pou banna	c'est à nous, c'est pour eux
Nou done azot, banna i done anou	c'est à eux, c'est à nous

Tableau 59. Exemples d'items de l'épreuve « Pronoms personnels 1 »

*3.3.6.2. PRODUCTION DES PRONOMS PERSONNELS : ÉPREUVE **PRONOMS PERSONNELS (2)***

- ***Objectifs généraux***

L'épreuve permet l'évaluation de la forme des pronoms, de leur position dans l'énoncé, de la cohérence de leur utilisation sur le versant production. Le matériel utilisé est identique à celui de l'épreuve précédente ; par ailleurs, il est préférable que cette épreuve suive immédiatement l'épreuve de compréhension.

On explique à l'enfant que l'on attend de lui qu'il raconte nos actions. Une première phrase prévoit une familiarisation à l'épreuve (nous réalisons des actions et les verbalisons en même temps). Le matériel est introduit progressivement : au départ, seules les marionnettes sont utilisées, puis l'évaluateur complexifie les actions en utilisant les jetons.

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Nous avons élaboré le protocole en nous basant sur l'épreuve de compréhension, et sur l'épreuve proposée par Adelin (2008 : 663). Sont reproduits ci-dessous certains items de l'épreuve :

Items d'entraînement (phase 1)	
Toucher la marionnette garçon	*« Mi toush ali »*
Se toucher	*« Mi toush amoin »*
L'évaluateur touche les deux marionnettes	*« Mi toush banna »*
Items cibles (phase 2)	
Action	***Production attendue***
Se toucher	*« Ou toush aou »*
Toucher la marionnette fille	*« Ou toush aèl »*
La marionnette garçon touche l'évaluateur	*« Li toush aou »*
Avec les jetons	
Donner un jeton à la marionnette garçon	*« Ou done ali »*
Prendre un jeton pour soi	*« Ou pran pou ou »*
Les deux marionnettes donnent à l'enfant	*« Banna i done amoin »*

Tableau 60. Exemples d'items de l'épreuve « Pronoms personnels 2 »

La plus grande difficulté que l'on peut imaginer rencontrer lors de cette épreuve est l'évitement de l'utilisation des pronoms (par exemple, *« ou done la fiy »* [tu donnes à la fille] au lieu de *« ou done aèl »* [tu lui donnes]). Comment réagir dans ce cas ? Nous avons tenté d'inciter à la reformulation, en précisant, par exemple, qu'on attend de l'enfant qu'il utilise les « petits mots ». Mais étant donné le caractère redondant de cette épreuve (qui, rappelons-le, fait immédiatement suite à l'épreuve de compréhension, ce qui constitue normalement une séquence facilitatrice selon Rondal (2003), on peut se demander si l'évitement n'est pas à interpréter comme un signe de difficulté à produire les pronoms personnels, autrement dit, un potentiel signe de trouble langagier.

3.3.7. Évaluation des prépositions

*3.3.7.1. COMPRÉHENSION DES TERMES TOPOLOGIQUES : ÉPREUVE **PRÉPOSITIONS (1)***

- ***Objectifs généraux***

Cette épreuve permet l'évaluation de la compréhension des prépositions à valeur spatiale, par le biais de la réalisation de consignes données par l'évaluateur. Nous rappelons que, sur le plan théorique, le système des prépositions en créole a fait l'objet de descriptions et d'inventaires (Chaudenson, 1974 ; Staudacher-Valliamée, 2004), mais qu'ont été peu soulignées dans ces travaux les différences entre système créole et système français. Si les prépositions en créole fonctionnent syntaxiquement de la même manière que les prépositions en français (préposition antéposée au mot, servant à établir une relation définie par son sens), il réside néanmoins une différence d'ordre sémantico-lexical (Cellier, 1985). Souprayen-Cavery (2010) constate une non-coïncidence des prépositions dans les usages, ce qui constitue selon elle un véritable « jeu des prépositions » (*op. cit.* : 163). Certaines prépositions ne sont pas présentes en créole réunionnais (*« à »*, ou encore *« de »*) mais peuvent être utilisées, donnant à la production linguistique un caractère interlectal. D'autres prépositions sont similaires et utilisées de manière identique en français et en créole, d'autres diffèrent dans leur signifiant mais non dans leur signifié (elles sont « traduisibles »), d'autres encore ne sont pas employées dans les mêmes contextes sémantiques.

Dans le cadre de l'évaluation langagière des jeunes enfants, il est courant de procéder à un examen de la compréhension et / ou de l'utilisation des prépositions à valeur spatiale (autrement nommées les « termes topologiques ») ; par ce biais sont non seulement analysées les connaissances linguistiques de l'enfant, mais également sa capacité à appréhender l'espace et les relations entre les objets. Le repérage spatial est considéré comme une connaissance permettant un développement harmonieux et une entrée facilitée dans les apprentissages, notamment celui du langage écrit ; aussi est-il intéressant de voir, dans notre projet d'évaluation, comment les connaissances spatiales s'articulent entre français et créole.

Lors de cette épreuve, l'enfant doit manipuler des objets (une boîte et un jeton) à partir des consignes données par l'évaluateur, qui peuvent être répétées au besoin. L'attention est portée sur l'adéquation de la réalisation à la préposition contenue dans l'item cible. Un point est accordé par réalisation correcte.

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Nous nous sommes basée sur les inventaires de Chaudenson (1974) et de Staudacher-Valliamée (2004)[64], et nous nous sommes inspirée des épreuves déjà existantes dans le cadre de l'évaluation orthophonique. Nous avons sélectionné les prépositions qui nous semblaient les plus pertinentes à évaluer, en nous basant sur la notion subjective, puisque découlant de notre intuition linguistique, de fréquence d'utilisation. Aussi, à titre d'exemple, nous n'avons pas conservé la préposition *« bordazh »* [près de], présente dans l'inventaire de Staudacher-Valliamée, car nous l'estimons peu usitée aujourd'hui par de jeunes locuteurs. Nous avons également écarté les prépositions qui nous semblaient trop complexes à représenter ou à faire réaliser : c'est le cas, par exemple, de *« an déor »* [en dehors]. En définitive, nous avons retenu pour l'épreuve sept prépositions : *« su »* [sur], *« dann / dan »* [dans], *« devan »* [devant], *« dérièr »* [derrière], *« sou / desou »* [dessous], *« anlèr »* [en haut, au-dessus] et *« koté »* [à côté].

64 Nous renvoyons à la section 3.5.4.2. de la quatrième partie (p. 405) pour un tableau non exhaustif des prépositions du créole réunionnais.

Les notions de « gauche » et de « droite » n'ont pas été retenues pour l'épreuve, car il est fréquent que de jeunes enfants confondent encore les nominalisations de « droite » et « gauche », ce qui n'est réellement alarmant qu'à partir d'un âge avancé.

*3.3.7.2. UTILISATION DES TERMES TOPOLOGIQUES : ÉPREUVE **PRÉPOSITIONS (2)***

- ***Objectifs généraux***

Cette épreuve permet l'évaluation de l'utilisation des prépositions (versant expressif). Il est demandé à l'enfant de verbaliser, à partir d'un support imagé, la position d'un objet (consigne donnée : *« Di amoin ousa le balon i lé ? »* [dis-moi où est le ballon]). Les quatre derniers items, qui évaluent la production des prépositions *« de »* et *« à »*, font l'objet de planches différentes, représentant des petites scènes.

La cotation porte sur la production de la préposition, qui doit être adaptée à l'image présentée. Il est fort possible que certains enfants produisent d'autres types de prépositions, que nous n'avions pas prévu initialement d'évaluer (par exemple, *« à gauche / à droite »* pour *« koté »)*, auquel cas l'énoncé reste considéré conforme car adéquat. Un point est accordé par préposition adéquate.

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Les prépositions retenues pour cette épreuve sont les mêmes que celles de l'épreuve de compréhension ; nous avons cependant fait le choix de tester deux prépositions supplémentaires, *« à »* et *« de »*. Selon les grammaires, ces prépositions ne sont présentes en créole réunionnais que sous la forme de vestiges (au sein de syntagmes figés : par exemple [sabrakan] [sabre à cannes] ; Chaudenson, 1974 : 370), ou sont retrouvées dans des énoncés à caractère interlectal (Souprayen-Cavery, 2010). Il nous semblait intéressant de proposer des items permettant l'utilisation de ces prépositions, afin de voir si l'enfant fait ou non le choix de les produire.

Afin de respecter les principes méthodologiques que nous avons adoptés (avoir un nombre d'items suffisamment conséquent pour garantir la fiabilité de l'interprétation), chaque préposition fait l'objet de deux items, contrairement à l'épreuve de

compréhension, où chaque préposition n'est testée qu'une seule fois. Nous reproduisons dans le tableau ci-dessous quelques exemples d'items de cette épreuve :

Prépositions testées	Liste des items	
Su (sur)	Le balon lé su la tab Le balon lé su létajèr (dan larmoir)	Le ballon est sur la table Le ballon est sur l'étagère (dans l'armoire)
Dann, dan (dans)	Le balon lé dann piédboi Le balon lé dann larmoir	Le ballon est dans l'arbre Le ballon est dans l'armoire
Dérièr (derrière)	Le balon lé dérièr piédboi Le balon lé dérièr {la tab / le pié la tab}	Le ballon est derrière l'arbre Le ballon est derrière la table / le pied de la table
De	{La tit fiy / Le ti fiy} i boir in vèr (de) ju Li sort (de) {la / son} kaz	La petite fille boit un verre de jus Il sort de la maison / de chez lui
À	Li sava (a) la pisine {Li révèy ali / Li lèv} (a) 8 èr	Il va à la piscine Il se réveille / il se lève à 8 heures

Tableau 61. Exemples d'items de l'épreuve « Prépositions 2 »

Cette épreuve permet donc d'avoir un aperçu du vocabulaire utilisé par l'enfant pour parler de l'espace : utilise-t-il des prépositions variées, ou au contraire n'utilise-t-il que quelques termes topologiques, sans pouvoir en proposer d'autres ? Utilise-t-il *« à »* et *« de »*, propositions non attendues en créole mais qui sont de plus en plus souvent attestées dans le discours des locuteurs réunionnais ? Semble-t-il plus utiliser les prépositions créoles, ou les prépositions françaises ? La différence peut être très fine : en effet, de nombreuses prépositions ont une forme acoustique proche, ne se distinguant que sur le plan phonologique ou prosodique (*« sur »* : [syʀ], [sy], [siʀ], [si]).

La question de la différenciation créole / français reste ici néanmoins mineure, car ce n'est pas le but premier de cette épreuve ; il sera cependant pertinent de souligner les cas où l'enfant ne connaît manifestement pas les équivalences (*« anlèr / en haut »*), si cela se produit.

3.3.8. Conclusion pour les épreuves morphosyntaxiques

Malgré nos précautions, plusieurs biais sont possibles pour les épreuves de morphosyntaxe :

- ***La non connaissance lexicale :*** certains enfants pourraient être pénalisés, lors de ces épreuves, par une méconnaissance lexicale, bien que nous ayons veillé à rendre les épreuves assez simples et / ou redondantes concernant le lexique utilisé ;
- ***Le biais cognitif*** : plusieurs épreuves demandent à l'enfant un traitement cognitif préalable (nous pensons par là aux épreuves se présentant sous la forme de frises séquentielles, ou demandant une mémorisation). Nous pouvons imaginer que certains enfants pourraient être pénalisés du fait de difficultés cognitives plus globales, ou de difficultés de compréhension des relations temporelles, ou encore des liens de causalité.

Nous avons proposé dans notre protocole une liste des énoncés attendus, mais ceci soulève néanmoins la question de la prise en compte et de l'interprétation des énoncés mélangés, que nous ne pouvons anticiper car ils sont par essence imprévisibles. Comment les traiter ? Comment parviendrons-nous à différencier énoncé interlectal acceptable et énoncé interlectal non acceptable ? Le fait de se baser sur notre intuition linguistique de locuteur natif sera-t-il suffisant ? Ces questions sont ouvertes, et nous tâcherons d'y répondre lors de l'analyse des données recueillies à l'issue de la phase exploratoire.

Nous reproduisons dans le tableau suivant nos objectifs et nos attentes par rapport aux épreuves morphosyntaxiques :

Objectif général	*Épreuves concernées*	*Objectifs spécifiques*	*Indicateurs de pathologie*	*Variable testée (structures communes VS structures différentes)*
Visée diagnostique	Négation 1 Négation 2	Compréhension et expression de la négation	Difficultés de compréhension / expression de la négation → difficultés liées au déplacement	Matériel linguistique différentiel (structures spécifiques à la langue créole)
	Pronoms personnels 1 Pronoms personnels 2	Compréhension et production des pronoms personnels	Difficultés de production → placement du terme dans l'énoncé	
	Prépositions 1 Prépositions 2	Compréhension / expression des prépositions	Méconnaissance des termes topologiques → connaissances spatiales insuffisantes	Matériel linguistique commun + prépositions spécifiquement créoles
Visée « compréhensive »	Système verbal 1	Perception des contrastes aspectuels		Matériel linguistique différentiel (structures spécifiques à la langue créole)
	Système verbal 2	Production du progressif / forme verbale du présent Valence verbale		
	Système verbal 3	Production de l'accompli passé 2		
	Système verbal 4	Adéquation des marqueurs Compréhension / restitution de récit		
	Système verbal 5	Production des verbes copules *« èt »* et *« avoir »*		
	Questions 1 Questions 2	Compréhension / expression de la forme interrogative		

Tableau 62. Intérêt diagnostique des épreuves morphosyntaxiques

Comme nous l'avons précédemment mentionné, en l'absence de données psycholinguistiques sur le développement langagier des enfants réunionnais, et en l'absence de travaux sur les caractéristiques linguistiques des enfants réunionnais porteurs d'un trouble langagier, il est extrêmement difficile d'estimer en quoi les différentes

épreuves morphosyntaxiques (à l'exception de certaines d'entre elles) peuvent nous permettre de pointer un déficit langagier. Nous estimons que les épreuves que nous avons conçues vont nous permettre, dans un premier temps, d'avoir une vue d'ensemble sur les compétences linguistiques des enfants réunionnais ; les indicateurs de pathologie ne pourront être réellement dégagés qu'à l'issue de l'analyse de notre phase exploratoire.

3.4. Les épreuves métamorphosyntaxiques

3.4.1. Contexte théorique général : rappels

La métamorphosyntaxe relève de la métalinguistique ; la métalinguistique est la connaissance explicite sur le langage, qui se traduit par la verbalisation d'un jugement ou d'une analyse. C'est par la capacité de *jugement grammatical* que s'appréhende la compétence métamorphosyntaxique.

- ***Normes développementales :*** **cf. section 2.4.2. (« Le développement métamorphosyntaxique ») de la quatrième partie (p. 322).**

→ *À retenir :*

- L'enfant peut évaluer très jeune la dimension sémantique et la forme des énoncés (ordre des mots, marques morphologiques), mais ne peut corriger des énoncés que tardivement (pas avant 6 ans).
- Les tâches de correction syntaxique font appel au métasyntaxique mais également aux habiletés cognitives (capacités de manipulation mentale).
- La capacité métamorphosyntaxique n'est pas spontanée : elle doit faire l'objet d'un apprentissage et d'un entraînement.

- ***Évaluation :*** Nous avons fait le choix d'inclure dans notre outil d'évaluation des épreuves permettant de juger les capacités *méta* du jeune enfant réunionnais, car c'est une dimension qui interroge grandement à la fois les linguistes et les professionnels : les jeunes enfants réunionnais ont-ils conscience de parler des langues différentes ? Comment, et à quel âge, cette conscience se développe-

t-elle, sachant que les petits Réunionnais baignent depuis leur plus jeune âge dans un environnement linguistique où les codes sont sans cesse mélangés ? Y a-t-il un lien entre les difficultés linguistiques des jeunes enfants et la conscience métalinguistique ? Autrement dit, est-ce que la difficulté à acquérir les langues, ou certains domaines linguistiques, est en lien avec une difficulté à distinguer les codes ? Nous avons, au fil de nos recherches et de notre exercice professionnel, rencontré des personnes ayant un positionnement parfois opposé sur ces différentes questions. Certains partent du principe que les jeunes enfants sont capables très tôt de discriminer français et créole (parce que cela leur semble logique), d'autres estiment que même les adultes réunionnais sont incapables de le faire. Certains professionnels postulent que les difficultés langagières et les productions mélangeantes sont directement en lien avec des difficultés de distinction des langues, et pensent alors qu'il faut au préalable de toute remédiation langagière apprendre à l'enfant à discriminer les codes. Nous pensons que les différentes opinions des professionnels restent pour le moment du domaine des hypothèses, compte tenu du nombre insuffisant d'études ayant été à ce jour menées sur le lien entre dimension métalinguistique et troubles langagiers. C'est d'ailleurs de constat qui nous a incitée à proposer des épreuves portant sur ce domaine.

3.4.2. Motivations pour le choix des épreuves et indicateurs

Nous avons gardé trois épreuves proposées par Adelin (2008), que nous avons jugées très pertinentes dans le cadre d'une évaluation des compétences langagières des enfants :

- L'épreuve de discrimination codique, qu'Adelin classe parmi les épreuves « bilingues » ;
- L'épreuve de détection d'erreurs en créole, qui fait partie des épreuves d'évaluation du système aspecto-temporel du créole ;
- Et l'épreuve de détection d'erreurs en français, qui fait partie des épreuves de morphosyntaxe du français.

Nous avons choisi pour notre part de réunir ces épreuves sous le terme généralisateur d'épreuves « métamorphosyntaxiques », car elles font toutes trois appel au jugement épilinguistique, et qu'elles mobilisent essentiellement la dimension *méta*. Nous estimons qu'il s'agit là de leur objectif principal. Nous avons choisi de nous restreindre, en ce qui concerne la dimension métalinguistique, au champ de la morphosyntaxe : nous pensons en effet qu'il existe actuellement, dans le champ de la métaphonologie, des tests et épreuves tout à fait pertinents, et que cette dimension ne semble pas forcément nécessiter d'adaptations particulières au contexte réunionnais (quoique ceci reste à voir ; étant donné le fort pourcentage d'enfants suivis en orthophonie pour trouble phonologique, on peut effectivement se demander ce qu'il en est des compétences métaphonologiques des jeunes enfants réunionnais... Mais ceci est une autre problématique).

Peu de travaux existent concernant le développement de la composante métalinguistique chez les enfants bilingues : ce qui nous laisse penser, soit que cette dimension n'a pour le moment pas suscité l'intérêt des chercheurs, soit que le développement métalinguistique serait similaire chez les enfants monolingues et bilingues. Dans le champ de la morphosyntaxe, nous pensons que le bilinguisme entraîne forcément des différences sur le plan développemental : parler deux langues amène l'individu bilingue à les comparer, à faire des analogies, à mener une réflexion sur ses langues, sur leurs points communs et leurs différences. Sur le plan pédagogique, la nécessité d'inciter les enfants réunionnais à mener une réflexion métamorphosyntaxique n'est plus à démontrer (voir Lebon-Eyquem, 2007) ; c'est cette dernière qui lui permet de structurer de façon claire ses deux langues, et lui permet de dépasser le stade de l'*interlangue*. Précisons toutefois que l'intérêt de la discrimination codique n'est démontré que dans le contexte scolaire, où la norme institutionnelle est incontournable (en contexte de communication quotidienne, est-il nécessaire de recourir à cette compétence ?). Le cadre orthophonique est également « normatif » ; aussi est-il intéressant de pouvoir juger, au cours d'une évaluation orthophonique, la capacité de l'enfant à émettre un jugement *méta* et à discriminer les codes linguistiques.

Quels sont les indicateurs que nous devrions retenir pour ce groupe d'épreuves ? Ceux-ci sont difficilement déterminables sur la base des données développementales, qui

nous renseignent peu sur ce qui est attendu en fonction de l'âge de l'enfant. Le métalinguistique a souvent été décrit par rapport à ses liens avec les différentes composantes langagières : la métaphonologie, par exemple, est décrite dans la littérature comme étant corrélée à l'apprentissage de la lecture (facilite l'apprentissage mais est également facilitée par lui). Nous pouvons penser qu'il en est de même pour la métamorphosyntaxe ; aussi un « bon » développement morphosyntaxique pourrait prédisposer à une « bonne » capacité métamorphosyntaxique (qui doit faire l'objet d'un apprentissage, car elle ne se développe pas seule), et de « bonnes » capacités métamorphosyntaxiques pourraient prédisposer à de « bonnes » capacités morphosyntaxiques. Évaluer la dimension métasyntaxique permettrait donc l'évaluation indirecte de la composante morphosyntaxique. Adelin (2008) a montré dans sa recherche que les enfants ayant de faibles capacités *méta* (elle parle alors d'enfants « non discriminants ») présentaient par la suite des résultats faibles à son test d'évaluation : pour elle, le lien est donc unidirectionnel (l'incapacité de discrimination codique indique de faibles compétences langagières), et il apparaît non pertinent de poursuivre l'évaluation avec des enfants non discriminants. Retrouverons-nous le même phénomène ? Que pourrons-nous en conclure ?

3.4.3. Épreuve de discrimination codique

- ***Objectifs généraux***

Cette épreuve vise à évaluer la capacité de l'enfant à discriminer les codes linguistiques (français, créoles, énoncés mixtes). Selon les recherches d'Adelin (2008), un enfant qui ne discrimine pas les langues ne peut être évalué sur un mode binaire (français et créole séparément), car il ne sait pas ce que recouvrent les termes « français » et « créole ». Il est attendu que ses productions soient mixtes, et difficilement interprétables, si ce n'est qu'elles confortent son incapacité de discrimination codique.

En ce qui concerne le déroulement de cette épreuve, il est demandé à l'enfant d'identifier la langue des énoncés proposés, en désignant un tas de jetons, qui a été préalablement attribué à une des langues (par exemple, vert pour le créole, bleu pour le

français). L'épreuve commence par une phase introductive, pendant laquelle l'évaluateur explique la tâche demandée, et propose l'association une langue / un paquet de jetons (voir tableau ci-dessous) :

Français	***Créole***
« Toi, chez toi, ta maman te parle créole ou français ? Et toi, tu parles créole ou français ? Et ton papa ? *Moi, chez moi, je parle X* [le contraire de ce que l'enfant dit].	*Aou, out mézon, out manman i koz an kréol ou bien an fransé ? É aou, ou koz an kréol ou bien an fransé ? É out papa ?* *Amoin, mon mézon, mi koz X* [le contraire de ce que l'enfant dit].
On va faire un jeu : on va faire comme si ça c'était des mots, comme si c'était avec ça qu'on parle (montrer les jetons). *Ici, ce sont des mots créoles, et là, ce sont des mots français* (montrer les deux tas de deux couleurs différentes).	*Nou sava fé in je : nou va fé kom si sa sé bann mo, kom si nou koz èk sa* (montrer les jetons). *Sa sé bann mo kréol, é sa sé bann mo fransé* (montrer les deux tas de couleurs différentes).
Les gens qui parlent créole parlent avec des mots X, les gens qui parlent français parlent avec des mots Y (montrer les tas à chaque fois). *Ta maman, par exemple, parle avec des mots Y. Moi, je parle avec des mots X. Et toi, avec quels mots tu parles encore ? ».*	*De moun i koz kréol i koz rienk avèk bann mo X, de moun i koz fransé i koz rienk avèk bann mo Y* (montrer les tas à chaque fois). *Out manman, par èksanp, èl i koz èk bann mo Y. Amoin, mi koz èk bann mo X. Aou, ou koz èk bann mo kèl kouler ankor?*

Tableau 63. Exemples de consignes pour l'épreuve de discrimination codique

L'épreuve se structure ensuite en trois parties :

- Une première partie où l'enfant doit discriminer entre énoncés français et énoncés créoles ;
- Une seconde partie où il doit distinguer les énoncés français des énoncés mélangés ;
- Et une troisième partie où il doit distinguer énoncés créoles et énoncés mixtes.

Un point est accordé par discrimination correcte (l'enfant désigne les jetons, nomme la couleur ou directement la langue de l'énoncé).

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Nous nous sommes basée sur l'épreuve créée par Adelin (2008). Nous avons apporté aux items quelques modifications mineures : nous avons remplacé certains items lexicaux qui nous paraissaient plus parlants pour l'enfant, mais nous avons gardé l'intégralité des items. Les modalités de passation et les consignes restent également identiques à l'épreuve originale, car nous les avons jugées suffisamment explicites. Nous avons conservé la structuration de l'épreuve en trois parties distinctes, permettant de toujours proposer à l'enfant un choix binaire (français ou créole, français ou mélange, créole ou mélange) ; cette manière de procéder permet d'éviter le biais cognitif (surcharge cognitive due au choix entre trois possibilités). Voici ci-dessous quelques exemples d'énoncés :

Énoncé	Langue de l'énoncé
Partie 1 **(français *versus* créole)**	
Je t'aime	français
Zot i préfèr manj banane	créole
Mi gingn ékri *out* non	créole
On adore aller à la piscine avec **notre** mère	français
Partie 2 **(français *versus* mélange)**	
Moi, je *gingn* ékrir, *akoz li* **m'**a aprann koman **on** écrit	mélange
Elle, elle m'aime bien mais **moi je** ne **l'**aime pas	français
Partie 3 **(créole *versus* mélange)**	
Zot i manj parèy *ti* koshon	créole
Amoin mi préfèr manj *bann frui* é **lui, il** préfère manger **du** chocolat	mélange

Tableau 64. Exemples d'items de l'épreuve de discrimination codique

Nous avons adopté le code graphique suivant dans le protocole de passation : les marques prototypiques du créole sont en italique souligné, et les marques prototypiques du français sont en gras. Les lexèmes non soulignés et non gras peuvent être soit français, soit créoles, selon le contexte de communication. L'adoption de ce code graphique

permet une visualisation, pour chaque item, des marques sur lesquelles l'enfant peut s'appuyer pour identifier le code linguistique de l'énoncé.

Les données de la littérature tendent vers l'idée que la capacité de discrimination codique est essentielle pour une acquisition optimale des langues (Ramus, 1997 ; Lebon-Eyquem, 2010) ; mais nous savons que le *méta* ne se développe pas spontanément, qu'il doit être suscité en contexte d'apprentissage. Si cela n'a pas été fait, les capacités métalinguistiques restent faibles ; est-ce à dire alors que tous les enfants n'ayant pas bénéficié de cet entraînement ont de faibles compétences langagières ?

Notre expérience clinique nous pousse à émettre quelques objections, prenant appui sur ce que nous avons pu observer dans un autre champ de la *méta*, la métaphonologie. Nous rencontrons parfois des lecteurs confirmés, pour qui le traitement métaphonologique n'est pas chose aisée ; ils peuvent peiner à isoler les différents phonèmes d'un mot, car cette tâche ne leur est pas habituelle, alors qu'ils ont des compétences en lecture tout à fait normales. On comprend aisément qu'il serait inconcevable de leur proposer une rééducation orthophonique... Dans le cas inverse, nous rencontrons souvent des enfants qui n'arrivent pas à entrer dans la lecture, et pour qui un travail spécifique de la métaphonologie a été mené ; devenus très performants dans ce domaine, capables de réaliser des tâches d'une grande complexité (isolement phonémique, inversion ou fusion phonémique...), ils demeurent tout autant incapables de comprendre le mécanisme de la lecture et donnent bien du fil à retordre à leur thérapeute. Si la métaphonologie diffère bien sûr de la méta-morphosyntaxe (discrimination / identification des codes), on peut néanmoins se demander s'il n'est pas plausible de retrouver les mêmes phénomènes lorsqu'il s'agit de discrimination codique. Nos pré-tests auprès des enfants présentant un trouble langagier nous permettront d'obtenir des éléments de réponses à ces questions.

Nous imaginons également que cette épreuve, qui est selon Adelin (2008) une épreuve phare (et qui devrait par ailleurs, selon cette auteure, être la première proposée, afin d'évaluer la pertinence à poursuivre l'évaluation), peut également présenter l'intérêt d'ouvrir la discussion sur les langues utilisées par l'enfant, et peut permettre d'appréhender son rapport aux langues : comment réagit-il ? Émet-il, explicitement ou de

manière détournée (attitude, comportement non verbal), un jugement sur une de ses deux langues, ou sur le mélange ? Nous reviendrons sur ces questionnements au cours de nos analyses.

3.4.4. Détection d'erreurs en créole

- ***Objectifs généraux***

Cette épreuve permet l'évaluation du jugement métalinguistique en situation restreinte (choix entre deux stimuli, l'un correctement construit et l'autre présentant des incohérences morphosyntaxiques). Selon les données de la littérature, l'enfant est très tôt sensible à la forme des énoncés (Rondal et Brédart, 1997), mais ne peut que plus tardivement corriger les erreurs portant sur l'aspect syntaxique. Adelin (2008) avait initialement proposé une épreuve de détection et de correction d'erreurs, mais avait effectivement constaté les difficultés des enfants à corriger les formes syntaxiques (les corrections portaient uniquement sur l'aspect sémantique). Cette épreuve et la suivante (épreuve de détection d'erreurs en français) sont intéressantes car elles traitent d'une langue de manière spécifique, et pourront être placées dans une perspective comparatiste pour juger des capacités métalinguistiques dans les deux langues de l'enfant.

Lors de cette épreuve, il est demandé à l'enfant de détecter l'énoncé correct et ensuite de le répéter. Deux marionnettes sont utilisées dans un but facilitateur (l'enfant attribue un énoncé à une marionnette). Afin d'éviter que l'enfant n'associe la production d'énoncés justes à une seule marionnette, il lui est dit dès le départ que ce n'est pas toujours la même marionnette qui produit l'énoncé correct. Concernant le barème de cotation, nous avons choisi d'attribuer un point par item correctement désigné, et un point par item correctement répété. Il n'est pas proposé de deuxième essai, le choix étant binaire (c'est soit l'énoncé A, soit l'énoncé B).

La demande de répétition se révèle intéressante ici, car elle permet de juger du lien entre la capacité de réception et de production :

– Si l'enfant répète l'énoncé correct, mais le transforme, on peut en conclure qu'il a de bonnes capacités réceptives mais des capacités expressives plus basses ;

– Si l'enfant répète l'énoncé non attendu, on peut en conclure que la détection des formes correctes et incorrectes (l'aspect *méta*) n'est pas efficiente.

- ***Construction et contextualisation de l'épreuve***

Nous avons conservé les modalités de passation et la liste des items élaborée par Adelin (2008). Nous n'avons par contre pas conservé deux couples d'items du protocole original, car les deux énoncés de ces items étaient acceptables (pas de forme erronée). Nous voulions éviter cette situation, qui ne nous semblait pas pertinente dans le cadre de notre évaluation. Voici ci-après la liste des items proposés :

Type d'erreur	**Paire d'énoncés *(grisé : item juste)***	
morphologie	moin la manjra mon gouté	**moin la manj mon gouté** j'ai mangé mon goûter
syntaxe	**ou té ve pa manjé** tu ne voulais pas manger	ou té pa ve manjé
morphologie	**ou la boir mon koka** tu as bu mon coca	ou la buvé mon koka
morphologie	moin lala 7 an	**moin nana 7 an** j'ai 7 ans
morphologie	**li té rod son linj** il cherchait son / ses vêtement(s)	li té rodra son linj
syntaxe	i la fodra ou vien	**i fodra ou vien** il faudra que tu viennes
morphologie	moin la shant	**moin la shanté** j'ai chanté
morphologie	**li la parti** il est parti	li la partir
morphologie	**li ve vomir** il veut vomir	li ve vomira
syntaxe	**ou té sa manjé** tu allais manger	ou sa té manjé
syntaxe	ou i té manj	**ou té i manj** tu mangeais
morphologie	**banna i sava manjé** ils vont manger	banna va manjé
morphologie	moin manj sitron	**mi manj sitron** je mange un / le citron
morphologie	la de lo dan son vèr	**na de lo dan son vèr** il y a de l'eau dans son verre
syntaxe	**ou la pa téléfoné** tu n'as pas téléphoné	ou la téléfoné pa

Type d'erreur	Paire d'énoncés *(grisé : item juste)*	
syntaxe	**moin té yèm pu ali** je ne l'aimais plus	moin té pu yèm ali
morphologie	ou la pou trann joué	**ou la trann joué** tu es en train de jouer
syntaxe	**ou koné najé** tu sais nager	ou pa konèt najé
syntaxe	li na pa poin larjan	**li na poin larjan** il n'a pas d'argent

Tableau 65. Liste des items de l'épreuve de détection d'erreurs en créole

Les erreurs sont de deux types : elles sont soit d'ordre morphologique (mauvaise forme du mot ou mauvais choix dans la sélection du marqueur aspecto-temporel), soit d'ordre syntaxique (erreur dans l'agencement des mots de la phrase, mots non attendus – « en trop »). Sont alors testés de façon conjointe dans cette épreuve les axes syntagmatique et paradigmatique.

3.4.5. Détection d'erreurs en français

Cette épreuve est similaire à l'épreuve précédente. Les mêmes objectifs sont visés (détection d'erreurs, répétition de la forme attendue). L'outil d'évaluation que nous élaborons ne portant pas uniquement sur la langue créole (bien que les épreuves de morphosyntaxe évaluent, de manière quasi-exclusive, cette dernière), il est intéressant de juger des compétences métalinguistiques des enfants réunionnais dans leurs deux langues. L'épreuve de détection d'erreurs en français étant identique, dans sa conception et sa passation, à celle de détection d'erreurs en créole, les résultats pourront être directement comparables.

En ce qui concerne la construction et la contextualisation de l'épreuve, nous avons également conservé la liste des items élaborée par Adelin (2008) à quelques modifications près. Certaines paires d'énoncés n'ont pas été gardées car nous trouvions que les notions testées étaient trop complexes (morphologie du plus-que-parfait par

exemple). Comme pour l'épreuve précédente, les erreurs sont soit de type morphologique, soit de type syntaxique :

Type d'erreur	Paire d'énoncés (grisé : item juste)	
morphologie	**Tu as une pomme**	Tu avons une pomme
syntaxe	**Elle n'a pas téléphoné**	Elle n'a téléphoné pas
morphologie	Je sont une fille	**Je suis une fille**
morphologie	**Tu vas partir**	Tu vas parti
morphologie	**Elle est gentille**	Elle suis gentille
morphologie	Je allons manger	**Je vais manger**
syntaxe	Il train de sauter	**Il est en train de sauter**
morphologie	**Elle va jouer**	Elle vais jouer
syntaxe	**Tu ne vas pas boire**	Tu vas boire pas
syntaxe	Je vais à dessiner	**Je vais dessiner**
syntaxe	**Elle ne criait plus**	Elle ne plus criait
syntaxe	Tu train de jouer	**Tu es en train de jouer**
syntaxe	**Il va manger**	Il va de manger
morphologie	Je serons grande	**Je serai grande**
morphologie	**Je vais nager**	Je vais nage
syntaxe	**Tu ne manges pas**	Tu pas manges

Tableau 66. Liste des items de l'épreuve de détection d'erreurs en français

3.5. Les épreuves « bilingues » : les épreuves de traduction

3.5.1. Contexte théorique général et motivations pour le choix des épreuves

Dans cette dernière section, nous regroupons deux épreuves de traduction (traduction vers le français / traduction vers le créole) élaborées par Adelin (2008), qui ont pour objectif de tester la faculté de l'enfant à passer d'une langue à l'autre. Ces épreuves présentent un haut degré de complexité, et font appel autant au linguistique, au métalinguistique, qu'au cognitif : en effet, si l'enfant doit, pour réaliser cette tâche, avoir de bonnes compétences linguistiques, il doit également avoir conscience des différences entre les langues (facteur *méta*) et doit être capable d'inhibition (facteur cognitif). Pour

Adelin, ce type de tâche n'est pertinent que lorsque les enfants sont discriminants (ont passé avec succès l'épreuve de discrimination codique), et suffisamment âgés (en grande section de maternelle, l'épreuve est en grande partie échouée).

Pour notre part, notre outil d'évaluation n'étant pas uniquement destiné à des enfants de grande section, mais également à des enfants beaucoup plus âgés, nous avons choisi de conserver ces deux épreuves, et de les proposer à tous les enfants recrutés pour notre expérimentation. L'analyse des résultats nous indiquera s'il s'avère en effet plus pertinent de délimiter un seuil d'âge.

3.5.2. Objectifs généraux

Ces deux épreuves visent l'évaluation de l'aisance à passer d'une langue à l'autre, et à choisir les marqueurs morpho-syntaxiques adéquats dans les deux langues. Étant donné la difficulté de la tâche de traduction (nous avons nous-même parfois bien du mal à traduire, ayant le sentiment de perdre en nuance, de ne pas trouver le mot juste), nous avons des attentes très simples dans le cadre de ces épreuves : nous nous focalisons surtout sur certains marqueurs prototypiques créoles (forme verbale, déterminants, pronoms personnels...) et nous estimons qu'une traduction littérale est largement acceptable. Nous ne pourrions attendre d'un jeune enfant qu'il soit capable de fournir des équivalents sémantiques subtils.

Concernant les modalités de mise en œuvre de l'épreuve, l'évaluateur propose à l'enfant une petite mise en scène : il lui présente une marionnette, qui ne parle que français / créole, et qui voudrait apprendre à parler l'autre langue. L'enfant est invité à « traduire » pour la marionnette les énoncés dans la langue cible. Un point est attribué par énoncé considéré comme juste.

3.5.3. Construction et contextualisation des épreuves

Nous avons repris pour l'épreuve ***« Traduction créole → français »*** la liste des items élaborée par Adelin (2008). Nous n'avons effectué que quelques modifications mineures (changement de certains items lexicaux pour que le lexique de l'épreuve soit redondant). Pour la deuxième épreuve (***« Traduction français → créole »***), nous avons

élaboré, à partir de l'épreuve précédente, une nouvelle liste d'énoncés. Nous avons souhaité obtenir de cette manière deux épreuves dont le vocabulaire et les structures évalués sont dans l'ensemble comparables.

Adelin (2008) pointait à l'issue de ses pré-tests que certains enfants semblaient ne pas comprendre ce qui leur était demandé : la consigne codique doit être comprise par l'enfant, la réponse étant liée au choix d'un code précis, mais l'incompréhension de certains enfants est très certainement également due à la difficulté de la tâche proposée. Elle remarquait également qu'il semble être plus difficile pour les enfants de traduire du français vers le créole que l'inverse ; nous vérifierons ce fait lors de notre phase d'expérimentation et lors de l'interprétation de nos données à cette épreuve.

Ces épreuves, qui laissent une large part au métalinguistique, pourront être mises en lien lors de l'analyse avec l'épreuve de discrimination codique.

Nous résumons dans le tableau suivant nos attentes et nos objectifs, dans une perspective diagnostique, concernant les épreuves métamorphosyntaxiques et les épreuves bilingues :

Objectif général	***Épreuves concernées***	***Indicateurs de pathologie***
Visée diagnostique	Discrimination codique	Difficultés de discrimination → difficultés langagières ?
Visée « compréhensive »	Détection d'erreurs français / créole	
	Traduction	

Tableau 67. Intérêt diagnostique des épreuves métamorphosyntaxiques et bilingues

Pour le moment donc, seule l'épreuve de discrimination codique peut possiblement s'inscrire dans une démarche diagnostique. Les deux autres couples d'épreuves nous permettront, dans un premier temps, de tester des habiletés linguistiques que nous pouvons, à juste titre, considérer complexes pour de jeunes locuteurs. Notre phase exploratoire nous permettra d'en apprendre davantage et nous pourrons, si cela est possible, poser des indicateurs de pathologie pour ces différentes épreuves.

3.6. Synthèse des épreuves de notre outil

Nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des différentes épreuves composant notre batterie d'évaluation :

Composante évaluée	***Fonction langagière ciblée (compréhension / production)***	***Épreuves***
Phonologie	Production	Répétition de non-mots
		Dénomination
		Répétition de mots complexes
Lexique	Production	Dénomination étendue
		Fluence verbale
	Compréhension	Désignation
Morphosyntaxe	Compréhension	Système verbal (1) *Marqueurs aspecto-temporels*
	Production	Système verbal (2) *Progressif – construction syntaxique*
		Système verbal (3) *Accompli*
		Système verbal (4) *Histoire en question*
		Système verbal (5) *« èt » et « avoir »*
	Compréhension	Questions (1)
	Production	Questions (2)
	Compréhension	Négation (1)
	Production	Négation (2)
	Compréhension	Pronoms personnels (1)
	Production	Pronoms personnels (2)
	Compréhension	Prépositions (1)
	Production	Prépositions (2)
Métalinguistique (métamorphosyntaxe)	Compréhension	Discrimination codique
	Compréhension - Production	Détection d'erreurs en créole
		Détection d'erreurs en français
Épreuves « bilingues »	Production	Traduction créole → français
		Traduction français → créole

Tableau 68. Récapitulatif des épreuves composant le BÉOCLER

Nous renvoyons à l'annexe D pour la reproduction du protocole d'évaluation (que nous appelons également *« livret de passation »*) tel qu'il a été utilisé pour les pré-tests. Ce dernier permet une visualisation plus aisée du contenu et du déroulement de l'évaluation. Précisons que les corrections apportées à l'issue des pré-tests ne figurent pas sur ce protocole.

Nous nous proposons maintenant de nous arrêter sur la question de la langue utilisée lors de l'évaluation : en effet, le BÉOCLER ayant pour objectif l'évaluation des compétences langagières dans leur globalité, il n'est pas forcément pertinent de recourir pour l'ensemble de l'évaluation à l'usage exclusif de la langue créole. Mais nous pouvons nous demander quel peut être l'impact de la langue utilisée par l'évaluateur : les enfants y sont-ils sensibles ? Cela leur permet-il une meilleure compréhension de la tâche, ou cela les incite-t-il à utiliser davantage la langue créole ? Nous développons notre réflexion à ce sujet dans la section suivante.

3.7. La « langue de passation »

Pour Chaudenson (1995), le choix de la langue des consignes relève déjà de l'évaluation : en effet, il s'agit d'un premier moyen d'évaluer la compréhension du sujet dans la langue utilisée. Notre réflexion théorique nous a néanmoins appris qu'en contexte réunionnais, il est peu probable qu'un enfant ne comprenne pas le français ou le créole, du fait de la présence précoce et continuelle de ces deux langues dans son environnement quotidien. Le choix de la langue à utiliser semble donc, au premier abord, une question peu pertinente, puisque celle-ci n'est pas censée influer sur les capacités de compréhension des consignes.

Cependant, l'utilisation de l'une ou de l'autre langue n'est jamais neutre (Fioux, 2007), et nous pensons qu'elle peut avoir une grande influence sur la langue mobilisée en retour par les enfants. Ainsi, on peut s'attendre à ce que certains enfants, qui n'oseraient peut-être pas utiliser le créole, se sentent légitimés dans leur parole par l'usage de cette langue par l'évaluateur. *A contrario*, on peut imaginer que les enfants qui ont une représentation dévalorisante sur le créole (qui peut également être une langue interdite dans la cellule familiale) soient fortement gênés par l'usage du créole de la part de

l'examinateur. Ceci pose un problème majeur : si certaines épreuves (par exemple, l'épreuve de répétition de non-mots) ne nécessitent pas l'usage d'une langue particulière, d'autres impliquent fondamentalement l'usage du créole, les structures évaluées étant propres à cette langue (cas des épreuves de morphosyntaxe). Comment les enfants qui ont un usage préférentiel du français, et / ou ont du créole une vision péjorative, vont-ils réagir ?

Nous tenterons donc, lors de l'analyse de notre phase exploratoire, de répondre aux questions suivantes :

- La langue a-t-elle un impact sur la compréhension des consignes ? Ce à quoi nous avons d'ores et déjà spontanément envie de répondre par la négative ;
- Si incompréhension il y a, est-ce réellement un problème de langue, ou un problème de compréhension de façon plus générale ? Est-il plus pertinent de reformuler ou de changer de langue ?
- L'usage d'une langue spécifique par l'examinateur entraîne-t-il un usage préférentiel de la même langue par l'enfant ? Ceci a-t-il un impact sur les réponses données (nous pensons, par exemple, à l'épreuve « Dénomination étendue », où l'on s'intéresse spécifiquement à la langue de l'item cité en premier) ?

Pour répondre à ces questions, nous avons fait le choix de faire varier le plus souvent possible la langue au cours des sessions d'évaluation, afin d'avoir des données comparatives.

Mais nous pensons qu'une autre question se pose également : nous savons que nous ne parlons pas tous le même français, ou le même créole. Par conséquent, notre langue peut s'avérer être relativement différente de celle utilisée par les enfants que nous évaluons. Nous pouvons ne pas avoir les mêmes intonations, le même vocabulaire (par exemple, *« mézon / kaz »* [maison]), les mêmes tournures syntaxiques. Ceci a-t-il également une influence sur les réponses de nos sujets ? Les enfants sont-ils sensibles à la variation ? Nous savons que la situation linguistique réunionnaise présente la particularité de peu marquer sociolinguistiquement les différences phonologiques ou morphosyntaxiques (Bordal et Ledegen, 2007). Mais néanmoins, n'y a-t-il pas une prononciation, du lexique ou des structures syntaxiques plus tolérés que d'autres, et ce

dès le plus jeune âge ? Voici autant de questions fort passionnantes qui restent, pour le moment, ouvertes.

Clôturons maintenant cette partie dédiée à la présentation des outils par la question de la population cible de notre outil.

3.8. La population cible : considérations liminaires

Nous pouvons nous poser la question de la population cible de notre outil d'évaluation, plus particulièrement de la tranche d'âge à cibler. Les épreuves élaborées par Adelin (2008) sont destinées à des enfants de fin de maternelle, car il s'agissait pour cette chercheure d'évaluer les compétences langagières des enfants au sortir du cycle 1. En ce qui nous concerne, nous nous plaçons plus spécifiquement dans une perspective diagnostique : nous recevons des enfants dès l'âge de 2 ans pour des bilans de langage oral... Et nous travaillons encore cette dimension chez des enfants de primaire et de collège. Idéalement, il faudrait donc que notre outil couvre à la fois le cycle 1 et le cycle 2. Toutefois, notre outil d'évaluation n'est pas dans son intégralité pertinent pour de très jeunes enfants : si nous prenons comme référence notre expérience professionnelle, les enfants de 2-3 ans que nous suivons en rééducation présentent des difficultés langagières importantes[65], et le contenu de nos épreuves se révélerait par trop complexe. La dimension lexicale serait l'une des seules que nous jugerions appropriée pour de très jeunes enfants : néanmoins nous nous sommes basée, pour l'une des épreuves lexicales, sur les normes de fréquence de la classe d'âge 5-9 ans, et nous avions alors postulé l'inadéquation de cette épreuve pour des enfants âgés de moins de 5 ans (voir section 3.2.4. de la cinquième partie, p. 477). Ayant mené quelques expérimentations au cours de nos séances, nous avons également remarqué plusieurs faits concernant deux épreuves :

- L'épreuve ***« Système verbal (4) »*** (*« Zistoir karot »*, [histoire des carottes]) est intéressante pour des enfants de grande section de maternelle, mais moins pour des enfants de moyenne section. En effet ceux-ci semblent ne pas avoir les capacités attentionnelles suffisantes pour regarder l'histoire dans son intégralité, et

65 Rappelons que la décision d'une intervention orthophonique chez les enfants de moins de 5 ans se base sur des critères de sévérité : absence de langage ou grande pauvreté de langage, inintelligibilité du discours, troubles de la compréhension.

ne peuvent par conséquent la restituer. Ils ont également tendance à digresser (ils s'imaginent à la place du lapin, ils parlent de leur préférence alimentaire concernant les légumes...), ce qui rend extrêmement difficile le recueil des structures attendues. Nuançons néanmoins car nous n'avons alors testé cette épreuve qu'auprès de jeunes patients, présentant par conséquent un déficit langagier et / ou communicationnel.

– L'épreuve de fluence verbale n'est pas pertinente pour des enfants de moyenne section, même si nous possédons des normes de fluence pour la tranche d'âge 0-4 ans. En effet chez les enfants de cet âge, on observe une grande distractibilité et une tendance à digresser au milieu de l'épreuve.

Tout nous porte donc à postuler que notre outil d'évaluation ne peut être utilisable qu'à partir de l'âge de 5 ans, ou à partir de la grande section.

En ce qui concerne l'âge « plafond » de notre outil, nous nous appuierons sur les résultats obtenus lors de notre phase d'expérimentation pour le déterminer. Nos quelques expérimentations menées dans le cadre de notre exercice professionnel nous poussent néanmoins à penser que l'outil peut être encore pertinent chez des enfants de fin de primaire. La difficulté des différentes épreuves créées n'étant pas de même nature, nous pensons également que certaines ne se révéleront pas pertinentes pour des enfants de fin de maternelle, car trop complexes, tandis que d'autres pourraient être proposées jusqu'à un âge avancé. **Il nous faudra alors très certainement déterminer, pour chaque épreuve, un âge cible spécifique, ou proposer différentes modalités de passation en fonction de l'âge de l'enfant.**

Conclusion de la cinquième partie

Dans cette cinquième partie, nous avons préalablement posé notre définition de l'évaluation, propre à notre recherche et à nos objectifs. Nous avons tenté de réfléchir à notre posture dans l'évaluation, et nous en sommes arrivée à la conclusion que nous nous devrons d'adopter, en définitive, trois postures de manière simultanée : celle de l'expert, qui recherche l'objectivité, celle du juge, qui cherche à améliorer sa démarche, et celle du philosophe, qui interprète. Nous avons cherché à délimiter nos intentions, cette démarche étant indispensable en tant que concepteur-évaluateur, qui ne peut aller où il va que s'il sait où et comment il doit y aller.

Nous avons ensuite présenté les différentes épreuves qui composent notre outil d'évaluation, en explicitant sommairement les modalités de passation envisagées, en précisant le barème de cotation que nous avons établi, et en nous attardant plus longuement sur notre démarche de conceptualisation et notre réflexion concernant la contextualisation. Du fait de notre objet de recherche, cette dernière est double :

- Il y a contextualisation à la situation linguistique réunionnaise ;
- Mais également contextualisation à la situation de l'évaluation orthophonique.

De fait, il nous était crucial de tenir à la fois compte des spécificités du terrain, de la réalité linguistique, et des considérations plus techniques, liées à la nature de notre évaluation.

Nous avons présenté ici nos outils tels que nous les avons imaginés, pensés, en tenant compte des différents facteurs ; il nous reste maintenant à déterminer si nos construits théoriques sont adaptés à la réalité du terrain. Nous tenterons dans la partie suivante d'apporter des éléments de réponse aux nombreuses questions que nous avons posées précédemment. Nous sommes d'ores et déjà convaincue que la situation linguistique réunionnaise, originale, particulière, ne pourra que nous étonner et que nous serons confrontée à d'autres questions que nous n'avions pas anticipées.

Sixième partie. La phase exploratoire : les enquêtes de terrain

Dans cette sixième partie, nous présentons les données recueillies lors de nos enquêtes de terrain, ce qui nous amènera à discuter de la pertinence de notre outil d'évaluation. Nous développerons préalablement, dans le chapitre 1, notre démarche méthodologique et la notion de *pré-étalonnage*, qui s'applique à notre population enquêtée, et qui explique nos choix de recrutement et la manière dont nous avons réalisé nos enquêtes. Nous présentons ensuite notre population et nous expliquons les modalités et le déroulement de nos enquêtes.

Le chapitre 2 est quant à lui dédié à l'analyse des données : nous proposons de mener une double analyse, à la fois qualitative (comportements observés, corpus recueilli...) et quantitative (traitement statistique). Ces analyses nous permettront de discuter la pertinence de nos outils, et nous chercherons à répondre à deux questions majeures :

- Notre outil d'évaluation nous permet-il réellement d'évaluer ce qu'il est censé évaluer, à savoir les habiletés linguistiques de jeunes enfants réunionnais ?
- Notre outil a-t-il valeur d'*évaluation diagnostique*, autrement dit nous permet-il de repérer les enfants présentant un déficit langagier ?

Nous nous intéresserons ensuite aux différentes variables de notre population, et nous présenterons les conclusions des analyses réalisées. Nous consacrerons une section à la question du rapport aux langues, ce que nous nommons ici le « facteur sociolinguistique ».

L'analyse des données nous a permis de cibler les corrections qu'il conviendrait de réaliser, concernant soit les modalités de passation des épreuves, soit le contenu même des épreuves proposées. Nous présentons ces corrections dans la section 2.7 de cette sixième partie, avant de nous livrer à une synthèse conclusive.

Chapitre 1. Démarche méthodologique et présentation de la population

1.1. L'expérimentation, ou la démarche de « pré-étalonnage »

La conceptualisation d'outils d'évaluation orthophonique comprend très souvent une phase dite d'étalonnage, qui consiste en l'établissement de valeurs, de normes de références (nous renvoyons à la section 2.1 de la première partie, p. 47, pour une définition plus précise de ce terme). Pour que l'étalonnage soit jugé valide, il convient que la population choisie pour l'établir soit suffisamment conséquente (au moins 100 sujets) et soit suffisamment représentative de la population générale (origines géographiques variées, milieux socio-économiques différents, âge et sexe différents...). Cette démarche d'étalonnage demande donc une préparation et un temps conséquents, et nécessite généralement un travail d'équipe (plusieurs personnes chargées des passations, préalablement formées pour assurer la standardisation des sessions d'évaluation, d'autres chargées du dépouillement).

Cette phase d'étalonnage dépasse notre objectif de recherche initial, et nous avons donc fait le choix de l'envisager ultérieurement. Mais notre choix de ne pas nous lancer immédiatement dans cette tâche n'a pas uniquement été motivé par les considérations matérielles et temporelles de sa réalisation : nous avons souhaité éviter l'écueil de faire reposer la pertinence de notre outil d'évaluation sur de simples données statistiques. En effet, nous constatons, trop souvent, l'inadaptation du contenu linguistique de certains tests, pourtant jugés valides car ils ont été normalisés. Or la norme ne fait pas tout... À quoi peut servir le score d'un test dont le contenu est clairement hors de portée de l'évalué ? Quand bien même l'évalué se trouve statistiquement dans la moyenne, quelle interprétation faire de sa note ? Comment donner du sens à un test qui semble inadapté ?

Nous avons donc choisi de mener, dans le cadre de cette recherche, un *pré-étalonnage*, ce que nous avons jusque-là qualifié d'expérimentation, ou de phase exploratoire ; notre population étudiée est donc quantitativement réduite, n'est pas représentative de la population générale, et nous permet uniquement de soulever des

résultats qui ne sont pas généralisables. Le pré-étalonnage nous permet en contrepartie de pouvoir analyser plus aisément le profil de chaque enfant, de pouvoir aller plus loin concernant les observations qualitatives. La notion de pré-étalonnage s'apparente à la *pré-expérimentation* telle que la décrit Chaudenson (1995) : l'objectif de cette phase est d'étudier les conditions et les modalités de passation du test (temps mis, réactions des sujets, comportements au fil de l'épreuve...), de s'interroger sur la notation envisagée (est-elle facile, ou au contraire pose-t-elle des difficultés non prévues ?), tout cela dans le but de mettre à jour les améliorations ou les adaptations à réaliser. Cette phase de pré-expérimentation est minutieuse : il faut à la fois être pleinement dans le temps de l'évaluation, et donc être examinateur (avoir pour objectif la réalisation de la ou des épreuve(s) proposée(s)), et prendre suffisamment de distance pour annoter non pas uniquement les réactions et ressentis de l'évalué, mais également celles de l'évaluateur. Il faut savoir reproduire, d'un évalué à l'autre, des conditions identiques, indispensables à la comparaison, mais dans le même temps savoir s'adapter à chaque sujet et prendre conscience des erreurs commises (qui ont, par exemple, fait échouer une tâche) pour les éviter. Il faut savoir, enfin, reconnaître et accepter que certaines tâches sont inadaptées à la réalité du terrain, malgré les précautions prises lors de leur conceptualisation, ce qui est indéniablement une prise de conscience difficile pour le chercheur / concepteur.

Maintenant que nous avons clarifié et explicité les raisons de notre démarche méthodologique, intéressons-nous plus spécifiquement aux conditions de nos enquêtes.

1.2. Lieux et conditions de recrutement

Nous avions pour projet de recruter des enfants créolophones, d'âges, de sexe et de niveaux scolaires différents, et si possible vivant dans des zones géographiques variées. Nous souhaitions également avoir une répartition assez homogène entre enfants présentant un développement langagier typique, et enfants présentant un trouble langagier. Nous avions donc établi les critères de recrutement suivants :

Enfants au développement langagier typique	*Enfants présentant un trouble du langage oral*
Enfants issus de familles créolophones (contexte familial où le créole est régulièrement parlé, avec au moins un des parents d'origine réunionnaise)	
Scolarisés de la grande section de maternelle au CM2	
Enfant jugé « bon élève », pas de difficultés scolaires avérées	Trouble du langage oral (retard de langage oral, dysphasie) prédominant sur le versant expressif
Absence de suivi orthophonique actuel ou passé pour trouble du langage oral	Pas de restrictions concernant d'éventuels troubles associés (troubles du comportement, trouble attentionnel...)

Tableau 69. Critères de recrutement des sujets du pré-étalonnage

Nous avions initialement pensé effectuer notre recrutement au sein d'écoles, et auprès d'orthophonistes exerçant en libéral. Nos démarches ont finalement été plus aisées, puisqu'un hasard de circonstances nous a permis un accès « privilégié » à deux lieux principaux de recrutement :

- L'association de football du quartier dont nous sommes originaire (situé dans les hauts de Saint-Paul) a accepté de nous laisser rencontrer les familles, qui en grande majorité se sont montrées enthousiastes quant à notre projet ;
- Le CMPP[66] Henri Wallon de Sainte-Clotilde nous a proposé d'intervenir dans leur établissement, et s'est chargé de cibler les enfants correspondant à notre recherche.

En ce qui concerne le recrutement via l'association de football, nous sommes dans un premier temps allée à la rencontre des familles, pour leur expliquer notre démarche et le déroulement des temps de rencontre avec leur enfant. La grande majorité des parents abordés ont accepté de participer à l'étude ; les quelques familles qui ont décliné ont déclaré ne pas vouloir « surcharger » leur enfant, déjà très occupé par les divers devoirs et évaluations (nous avons débuté notre phase de pré-étalonnage peu avant les vacances scolaires de mars), voyant alors dans notre démarche quelque chose de très scolaire.

66 Centre Médico-Psycho-Pédagogique : établissement médico-social recevant des enfants de plus de 6 ans, pour diagnostic et prise en charge de troubles pédopsychiatriques et d'apprentissages.

Nous avons par la suite recontacté les familles volontaires pour convenir d'un rendez-vous, et nous leur avons fait signer un consentement de participation.

En ce qui concerne le recrutement via le CMPP, nous avons rencontré l'équipe à plusieurs reprises pour présenter notre projet et le profil d'enfants recherchés. Les divers professionnels ont ensuite ciblé, parmi leurs patients, ceux qui correspondaient au projet, et ont contacté les familles. Le centre s'est ensuite chargé de convenir des rendez-vous. Le recrutement fut finalement plus complexe que prévu : certaines familles n'ont pas été faciles à joindre, d'autres ont été longtemps hésitantes, plusieurs se sont finalement désistées. De nombreuses familles se sont montrées méfiantes quant à l'éventualité que leur enfant rencontre une personne inconnue, et extérieure au CMPP. Par ailleurs, les enfants pris en charge dans ce centre présentaient souvent des pathologies associées (troubles pédopsychiatriques principalement), qui ne permettaient pas une évaluation telle que nous l'avions conçue. Nous avons en définitive, par le biais du CMPP, pu rencontrer huit enfants.

Nous avons complété notre pré-étalonnage en effectuant certaines passations auprès d'enfants de notre entourage, dont le profil correspondait parfaitement à celui recherché, et également auprès de certains de nos jeunes patients.

Il convient de faire quelques remarques concernant nos critères de recrutement :

- ***Le critère « créolophone » :*** nous savions que ce critère, volontairement large, nous permettrait de rencontrer des enfants aux profils langagiers très diversifiés. Nous avions défini néanmoins que nous souhaitions évaluer des enfants dont la langue dominante, au temps T de l'évaluation, était le créole. Nous avons eu quelques inquiétudes au début de notre phase de recueil de données : en effet, la majorité des enfants se révélaient dominants en français, ce qui invalidait certaines données, car ils ne parvenaient pas à répondre en créole. La tendance s'est finalement inversée et nous avons également pu rencontrer des enfants aux usages plus diversifiés.

  Par ailleurs, l'équipe du CMPP nous a également exprimé être peu à l'aise avec cette notion, qui leur semblait trop peu délimitée : à partir de quel moment doit-on considérer qu'un enfant est créolophone ? Un enfant qui peut s'exprimer en créole,

qui évolue dans un milieu créolophone, mais qui préfère s'exprimer en français, doit-il être considéré comme tel ?

Il nous apparaît effectivement avec le recul que ce critère de recrutement n'est pas assez précis, car le fait d'être issu d'un milieu créolophone ne prédit pas l'usage du créole.

- ***Le critère « absence de suivi orthophonique actuel ou passé » pour les enfants au développement langagier typique :*** si ce critère a été facilement respecté, nous avons néanmoins rencontré des enfants aux capacités langagières que nous avons jugées « fragiles ». Après discussion avec les familles, nous nous sommes rendu compte que certains parents s'interrogeaient effectivement, et avaient profité de l'occasion pour avoir l'avis d'un professionnel. Cette situation a été quelque peu délicate, puisque nous n'étions pas dans une posture de professionnelle lors de ces passations, et que nous ne pouvions donc pas répondre à leurs interrogations. Néanmoins cela nous a permis de rencontrer des enfants aux habiletés langagières très différentes, ce qui est fidèle à ce que l'on observe dans la population de manière générale.
- ***Le critère « trouble du langage oral prédominant sur le versant expressif » pour les enfants avec trouble langagier :*** nous nous sommes finalement rendu compte que ce critère n'était pas pertinent pour notre recherche. Nous avions choisi de délimiter ainsi notre population car nous étions partie du principe qu'un enfant présentant des troubles de la compréhension ne pourrait que difficilement comprendre ce que nous attendions de lui, ce qui aurait par conséquent rendu nos données inutilisables. Or, notre outil comprend également des épreuves de compréhension, et, du fait de nos critères de recrutement, très peu d'enfants ont échoué à ces épreuves. Nous ne pouvons donc statuer sur la validité intrinsèque de ces épreuves (qui sont très faciles pour des enfants sans troubles majeurs de la compréhension), et sur leur capacité diagnostique. Néanmoins, il faut souligner que les enfants avec trouble langagier expressif ont rarement des capacités de compréhension indemnes : ce qui explique que certaines tâches n'ont malgré tout pas été intégralement réussies.

  Ce critère a également posé un autre problème : les enfants les plus âgés de notre étude ne présentaient plus, lorsque nous les avons rencontrés, de troubles

manifestes sur le versant oral. Ayant bénéficié des soins appropriés, ils avaient réussi à compenser leur trouble ou à rattraper leur retard, et étaient alors suivis pour trouble du langage écrit. Il aurait été intéressant que nous rencontrions également des enfants étiquetés dysphasiques (trouble sévère et durable du langage oral, résistant à la rééducation), mais malheureusement cela n'a pas été possible.

– ***Le critère « pas de restrictions concernant d'éventuels troubles associés » pour les enfants avec trouble langagier :*** en adoptant ce critère, nous avons inclus dans notre pré-expérimentation des enfants présentant des troubles d'ordre communicationnel. Ces passations se sont révélées très difficiles : les difficultés pragmatiques que présentent certains enfants rendent complexe la passation d'épreuves standardisées, et l'analyse des données en devient délicate. Dans ce cadre, il est difficile de savoir si l'échec à la tâche est en lien avec de réelles difficultés langagières, ou avec une incompréhension du sens de l'évaluation. Les enfants présentant des troubles communicationnels ont une attention très labile, oublient facilement la consigne, la raison de leur présence et ce que l'on attend d'eux. Dans le cadre d'un étalonnage, il nous semble que ce profil d'enfants est donc à exclure, car les données obtenues sont peu pertinentes.

Voyons maintenant en détail le profil des enfants retenus pour notre pré-étalonnage.

1.3. La population enquêtée

Nous avons en définitive recruté 21 enfants pour notre phase de pré-expérimentation. Nous reproduisons dans le tableau ci-après la composition de notre population :

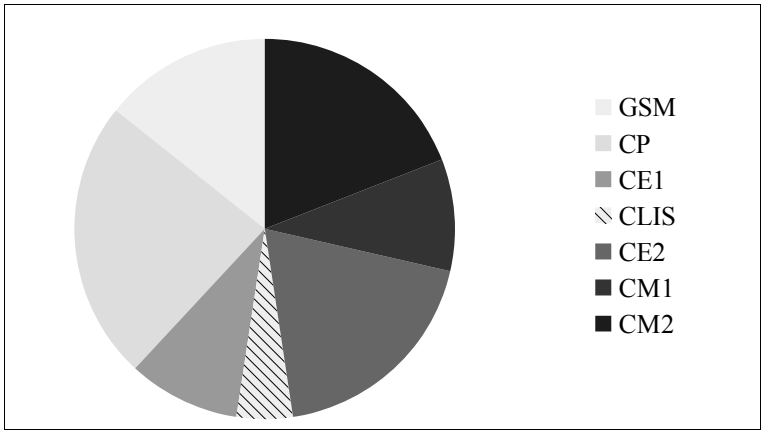
Enfant	Sexe	Age		Classe	Trouble du langage
		Ans	Mois		
MAR	M	5	5	GSM*	non
ALA	M	5	8	GSM	**oui**
GAE	M	6		GSM	non
JUN	M	6	5	CP	non
WAR	M	6	9	CP	**oui**
DAR	M	6	11	CP	**oui**
TED	M	7	7	CP	**oui**
RAF	M	7	8	CP	**oui**
BEN	M	8	2	CE1	non
SIM	M	8	2	CE2	non
ROM	M	8	5	CE1	**oui**
LUD	M	8	11	CLIS** (niveau CE1)	**oui**
GAU	M	8	11	CE2	non
VAL	M	9	1	CE2	non
SAR	F	9	6	CE2	**oui**
JEN	M	9	11	CM1	**oui**
MAX	M	10	3	CM1	non
MAI	M	10	3	CM2	non
ANT	M	10	4	CM2	non
SEB	M	10	9	CM2	**oui**
RAM	M	12		CM2	**oui**

GSM* : grande section de maternelle
CLIS** : Classe d'Inclusion Scolaire (accueil des enfants présentant des difficultés reconnues comme handicap par la MDPH[67]

Tableau 70. Composition de la population enquêtée

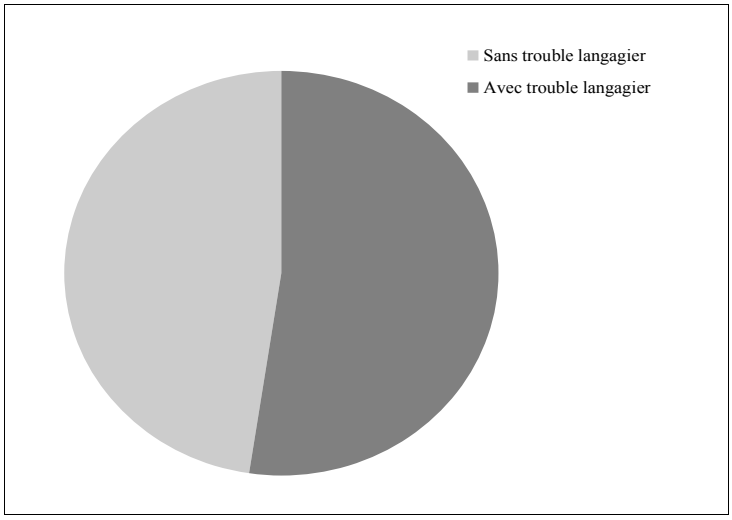
Afin de préserver l'anonymat des sujets de notre étude, nous avons utilisé pour les nommer un code à trois lettres. Nous représentons maintenant ci-après la composition de notre population sous forme de graphiques, en fonction du niveau scolaire et en fonction de la présence ou de l'absence de trouble langagier :

67 MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées.



GSM : Grande Section de Maternelle
CLIS : Classe d'Inclusion Scolaire

Graphique 1. Répartition des enfants du pré-étalonnage selon le niveau scolaire



Graphique 2. Répartition des enfants du pré-étalonnage selon la présence ou l'absence de trouble langagier

Comme l'on peut le voir sur le schéma 1, chaque niveau scolaire est représenté, avec un nombre de sujets un peu plus important pour les classes de CP, CE2 et CM2. Un seul enfant est scolarisé en CLIS (niveau CE1). La répartition entre sujets au

développement langagier typique et sujets avec trouble langagier est homogène, comme l'illustre le graphique 2.

Nous avons également retenu pour nos analyses deux autres variables : la répartition en *classes d'âge* et la répartition en *profils linguistiques*[68]. Les enfants de notre pré-étalonnage sont tous créolophones, mais, comme nous l'avons mentionné plus tôt, cette étiquette est très globale et les profils linguistiques sont donc variés. Nous avons pu, grâce aux informations recueillies auprès de l'entourage, effectuer un classement en trois catégories distinctes : les enfants dominants en créole, les enfants dominants en français et les enfants équidominants. Nous avons écarté de notre classification la notion de « mix-lingue » (les enfants considérés équidominants présentent tous un profil qui les rapproche du profil bi-lingue), car nous avons catégorisé les enfants selon les dires de leurs parents et non selon notre analyse de leurs productions linguistiques, et aucun parent n'a déclaré que leur enfant adoptait un style linguistique s'apparentant à ce profil.

L'établissement de ces différentes variables nous a permis, lors de notre phase d'analyse, d'effectuer des comparaisons entre groupes et de faire émerger des tendances. Nous présenterons les résultats de ces analyses plus loin.

Notre population est également variable sur le plan socio-économique (les enfants sont issus de milieux plus ou moins favorisés), concernant la composition de la cellule familiale (famille monoparentale ou biparentale) et la place dans la fratrie (certains sujets sont enfants uniques tandis que d'autres sont issus de familles nombreuses). Ces variables n'ont cependant pas été directement traitées lors des analyses.

Nous avions envisagé pouvoir définir et analyser d'autres variables, mais du fait des conditions de recrutement, certaines n'ont pu être établies :

- ***La variable géographique :*** les enfants composant notre pré-étalonnage habitent l'ouest ou le nord de l'île. Par conséquent, la variable géographique n'a pu être analysée. Nous ne pouvons donc pas savoir, à l'issue de notre pré-expérimentation, si notre outil reste pertinent pour des enfants locuteurs de la variante « créole du sud ». Précisons néanmoins que le créole du sud, mises à part certaines spécificités locales sur les plans prosodique et lexical, s'apparente au

68 Pour la description des profils linguistiques, nous renvoyons à la section 1.8.2.3. de la deuxième partie (p. 211).

créole acrolectal, que notre outil d'évaluation est tout à fait apte à évaluer.

- ***La variable sexe :*** nous n'avons pu rencontrer qu'une seule fille. Ceci tient au fait que la grande majorité des enfants au développement langagier typique ont été recrutés dans un club de football (que très peu de filles fréquentaient), et que les troubles spécifiques du langage oral touchent préférentiellement les garçons. Mais il est également plausible que le critère linguistique (des enfants parlant préférentiellement créole) ait eu une influence : les filles, à l'image de leur mère qui privilégie très souvent le français, ont souvent tendance à partir de 6 ans à parler préférentiellement le français. Ceci reste cependant du domaine de la supposition, néanmoins la seule fille de notre corpus a confirmé cette hypothèse.

Soulignons enfin que nos lieux de recrutement ayant été peu diversifiés, certaines variables se recoupent fortement : ainsi, la quasi-totalité des sujets au développement langagier typique sont issus de l'ouest de l'île (mais ne sont néanmoins pas issus des mêmes villes), tandis que la quasi-totalité des sujets avec trouble langagier sont issus du nord, et sont plutôt issus d'un milieu social défavorisé (ceci étant dû à l'implantation du CMPP dans un bassin de vie réputé comme tel). Intéressons-nous maintenant au déroulement des enquêtes à proprement parler.

1.4. Déroulement des enquêtes

Nous avons réalisé nos enquêtes de terrain entre mars et août 2014. Nous avons fixé, pour chaque enfant, entre un et trois rendez-vous afin de proposer notre outil d'évaluation. Dans la majorité des cas, nous avons été seule avec les enfants, mais certains parents ont exprimé le souhait d'assister à l'évaluation, ce que nous avons accepté. Nous avons également mené un bref entretien informel (c'est-à-dire sans protocole déterminé) auprès du ou des parents, dans le but de recueillir des informations complémentaires concernant les usages linguistiques familiaux. Nous aurions pu utiliser pour cet entretien le questionnaire parental que nous avions élaboré au cours de nos précédentes recherches (Noël, 2011 ; Noël, 2012), et qui nous aurait permis d'avoir des informations plus fiables sur les pratiques linguistiques familiales et sur les compétences

linguistiques des enfants rencontrés. Nous avons au contraire préféré nous détacher du discours parental, afin de pouvoir appréhender et analyser le discours des enfants sans attentes particulières, ce qui à notre sens aurait pu biaiser notre posture d'évaluateur (par exemple, cela nous aurait incité à privilégier l'usage d'une ou de l'autre langue, ou à émettre des hypothèses déjà orientées quant aux choix linguistiques des enfants lors des passations).

Les lieux où se sont déroulées les passations ont été très diversifiés : nous avons rencontré certains enfants à leur domicile, d'autres dans les locaux de leur association, d'autres sur leurs lieux de rééducation (dans notre cabinet, au CMPP). Cette diversité peut être considérée comme un biais, car cela ne nous a pas permis de garantir les mêmes conditions de passation pour tous, et certains lieux ont indéniablement été plus propices à la distraction que d'autres.

Nos entretiens les plus courts ont duré une heure et quart, et les plus longs deux heures et demie. Cette grande variabilité du temps de passation est en lien avec la personnalité des enfants, certains s'étant montré très concentrés, et d'autres plus dispersibles ou plus bavards. Dans les cas où les conditions de passation ne nous paraissaient pas optimales, nous avons également préféré fractionner les passations, ou faire des pauses fréquentes. De manière générale néanmoins, les passations se sont déroulées en une seule séance, et nous avons, sauf impossibilité majeure (familles peu disponibles, enfants fatigables) privilégié cette formule. Il faut souligner que ceci a très certainement pénalisé certains enfants, notamment ceux présentant un trouble langagier : en effet certains d'entre eux ont des capacités attentionnelles limitées, et ne peuvent souvent rester mobilisés plus de 45 minutes. Les passations réalisées auprès des enfants facilement dispersibles ont été également très coûteuses pour nous, en tant qu'examinateur : nous avions parfois le sentiment de les « forcer », ce que nous ne faisons pas habituellement dans notre pratique de clinicienne, car c'est pour nous un principe déontologique que de nous adapter au rythme et aux possibilités de chaque enfant. Dans le cadre d'une recherche, ce principe est plus difficilement applicable, en raison du protocole à respecter.

Nous avons veillé autant que possible à la standardisation des consignes des épreuves ; ce qui n'exclue pas une certaine liberté dans la formulation, dans la réexplication, ou encore dans les encouragements et aides fournies. Nous avons veillé à

randomiser les épreuves : de manière aléatoire, nous avons donc fait varier l'ordre de présentation des épreuves d'un enfant à l'autre. Certaines épreuves ont par contre toujours été proposées dans un ordre similaire (par exemple, les épreuves ***« Négation »*** ou ***« Prépositions »***), car elles devaient se suivre selon le protocole initial. Nous nous sommes rendu compte, à l'issue de notre phase de recueil de données, que nous avions inconsciemment présenté certaines épreuves toujours dans le même ordre (par exemple, les épreuves de détection d'erreurs, ou encore les épreuves de traduction), alors que cela n'était pas spécifiquement requis. Dans ce cas, nous pouvons nous interroger sur le biais résultant de la présence de « séquences potentiellement facilitatrices » (Rondal, 2003), et nous reviendrons sur ce point lors des analyses.

Nous venons d'expliciter notre méthodologie, et de présenter la population de notre pré-étalonnage et le déroulement de nos enquêtes ; dans le chapitre suivant, nous nous proposons de procéder à l'analyse des données recueillies. Nous commencerons par expliciter comment nous avons procédé, et dans la section dédiée aux considérations générales, nous tâcherons d'effectuer une synthèse de nos observations – en tant qu'évaluateur – et également des réactions des évalués. Nous procéderons ensuite à une analyse par épreuves ou par groupement d'épreuves, qui se veut à la fois qualitative (analyse du déroulement des passations, des réactions, et des réponses fournies par les enfants) et quantitative. Nous présenterons ensuite les analyses réalisées en fonction des variables retenues pour notre population.

Chapitre 2. Analyse des données recueillies

2.1. Traitement des données

Chaque séance de passation a été enregistrée numériquement (une séance a été filmée), hors temps de discussion avec les parents. Les corpus ont par la suite été partiellement retranscrits : comme nous n'avions pas pour objectif d'analyser le langage spontané, mais de nous concentrer spécifiquement sur les réponses fournies aux différentes questions des épreuves, le principe de la transcription intégrale s'est révélé non pertinent. Certaines séquences de langage spontané qui nous sont apparues particulièrement intéressantes ont été retranscrites pour analyses. Chaque corpus a également été annoté au cours des passations (discours en dehors du test, comportement non verbal...), afin de pouvoir réaliser des analyses qualitatives. Nous avons dès que possible dépouillé les données immédiatement après la passation ; en effet, comme le souligne Chaudenson (1995), la perte d'informations croît très rapidement entre le délai d'enregistrement et le dépouillement. Cela ne fut malheureusement pas toujours possible, certaines semaines étant particulièrement chargées en entretiens, et nous avons effectivement pu constater ce phénomène de perte d'informations, et ce malgré le recours à un support audio. Par exemple, il a été fréquent que certaines séquences, peu audibles, soient difficilement interprétables et nous poussent à proposer plusieurs formes (*« i [antrinn fé ; la trann fèr] »* [il est en train de faire] *; il monte de [la ; dan] l'escalier »* [il monte de [là ; dans] l'escalier).

Nous avons ensuite procédé au dépouillement quantitatif de nos épreuves : nous avons coté chacune d'entre elles, ce qui nous a permis d'évaluer la pertinence et la facilité d'application des barèmes de cotation que nous avions imaginés. Si certaines épreuves ont été relativement simples à coter, d'autres l'ont nettement moins été : par exemple, à l'épreuve ***« Dénomination étendue »***, nous avons longuement réfléchi à la liste des items que nous devions accepter et à ceux qui devraient être rejetés. Les réponses que nous avions imaginées n'ont pas toujours été attestées dans notre corpus, tandis que d'autres réponses ont été fournies avec une fréquence relativement élevée. Cette phase de cotation nous a donc permis de cibler les difficultés liées à l'analyse des réponses, de simplifier ou

modifier certains barèmes, et a finalement rempli son objectif : nous avons testé la pertinence de notre système évaluatif, et nous sommes en mesure d'appréhender les questions que rencontreront les futurs utilisateurs de notre outil, et d'y répondre.

Les résultats chiffrés ont enfin été informatisés, et nous avons réalisé diverses analyses statistiques :

- ***Établissement des moyennes (M.) et des écarts-types[69] (ET) des différentes épreuves :*** ceci nous permet d'avoir une vue d'ensemble sur les résultats obtenus aux différentes épreuves. Les moyennes et les écarts-types de chaque épreuve sont reproduits en annexe (voir annexe F).
- ***Analyse des corrélations entre les épreuves :*** nous avons pour cela utilisé le logiciel statistique SPSS, et plus spécifiquement le test de coefficient de corrélation de Spearman. L'analyse des corrélations permet de mettre en évidence des liens entre les épreuves ; la corrélation peut être positive (plus le score à l'épreuve A est élevé, et plus le score à l'épreuve B l'est) ou négative (plus le score à l'épreuve A est élevé, et moins le score à l'épreuve B l'est).
- ***Comparaison de groupes de sujets entre eux :*** en fonction des variables retenues (niveau scolaire, âge, trouble langagier et profils linguistiques), nous avons réalisé des analyses comparatives, permettant de statuer sur la présence ou l'absence d'une *différence significative* entre les groupes d'enfants. Ce type d'analyse permet donc d'établir si les variables retenues pour les analyses ont une pertinence ou non. Pour réaliser ces analyses, nous avons également utilisé le logiciel SPSS, et plus spécifiquement les tests dits de Mann Whitney et de Kruskal-Wallis.

2.2. Considérations générales concernant le déroulement de la pré-expérimentation

Bien qu'ayant eu le souhait de concevoir une batterie d'évaluation complète, et ayant pour principe que la modalité langagière ne peut être évaluée en une dizaine ou une vingtaine de minutes (auquel cas il s'agit d'un *screening*, et non d'une évaluation), nous avons été surprise du temps que demandait la passation de nos épreuves. Cette surprise

69 Nous renvoyons à la section 1.6.1 de la première partie (p. 37) pour un rappel définitoire de la notion d'écart-type, autrement appelé la *déviation standard.*

s'est accompagnée d'une certaine inquiétude : les enfants sont-ils capables de maintenir leur attention aussi longtemps ? N'est-il pas préférable de fractionner la passation ? Une grande majorité des enfants que nous avons rencontrés ont au contraire exprimé le souhait de continuer, et n'ont pas évoqué de fatigue particulière au cours de l'entretien. Cela fut plus délicat pour les enfants présentant un trouble langagier, car, comme nous l'avons mentionné plus tôt, plusieurs d'entre eux présentaient des difficultés attentionnelles.

Nous avons, à l'issue de chaque passation, demandé aux enfants leur avis sur ce que nous leur avions proposé. Notre outil d'évaluation a été très bien reçu par la grande majorité des enfants : plusieurs enfants ont évoqué le caractère ludique des tâches, qui, chacune étant relativement courte, n'a pas généré de lassitude. De nombreux enfants se sont montrés enthousiastes lors des passations, qu'ils n'ont pas vécues comme une évaluation mais plutôt comme un jeu. Le recours à la manipulation et l'utilisation des marionnettes a indéniablement contribué à ce phénomène. Le fait de devoir parler créole a également suscité l'intérêt de plusieurs enfants, qui y ont visiblement trouvé un réel plaisir ; certains nous ont par ailleurs reproché qu'on ne parlait pas « si créole » que ça... Certaines épreuves ont néanmoins été jugées assez longues (les épreuves ***« Dénomination étendue »***, et ***« Détection d'erreurs »*** principalement). Les supports imagés ont été jugés esthétiquement plaisants, mais parfois difficilement interprétables (par exemple, les supports imagés des épreuves morphosyntaxiques – il est toujours difficile de représenter iconographiquement des actions...). Bien sûr, nous avons décrit ici la tendance générale, mais nous avons également rencontré des enfants très inhibés, se montrant insécures en créole, déclarant ne pas savoir le parler. Ceci a été parfois confirmé par les parents (leur enfant, bien que créolophone, avait effectivement le français pour langue préférentielle), mais a parfois généré une grande surprise (certains parents ont déclaré que pourtant, leur enfant avait plutôt l'habitude de parler créole).

Le discours des parents ayant assisté à tout ou partie des passations a également été très valorisant : plusieurs nous ont fait part de leur satisfaction quant à l'intérêt que nous portions à la langue créole, et ont jugé notre outil adapté. Certains ont néanmoins souligné que certaines structures syntaxiques ou certains items lexicaux, que nous cherchions à évaluer, ne faisaient pas partie de « leur créole », mais cela ne diffère pas du discours que certains parents peuvent avoir lorsqu'ils assistent à une évaluation en

français. La présence des parents a parfois été problématique (soulignons que c'est souvent le cas aussi lorsque des parents assistent à une consultation orthophonique) : certains n'ont pas pu s'empêcher de manifester leur surprise concernant des formes que leur enfant ne connaissait pas (ce qui a pu causer chez l'enfant une insécurité linguistique), ou ont répondu à leur place. Certains ont également repris leur enfant concernant les épreuves de phonologie (*« oté i di pa zèskalié, i di un escalier ! »* [Eh, on ne dit pas zèskalié, on dit un escalier]), ce qui montre tout le poids de la norme du « français standard », même dans une épreuve qui se propose d'évaluer le créole. Mentionnons enfin que certains parents ont accepté de participer à notre étude, mais en soulignant que leur enfant ne parlait que très peu créole, ou un « créole arrangé » (à comprendre, francisé) ; nous avons senti chez certaines de ces familles une attente particulière concernant les « résultats » de l'évaluation, car si quelques-unes ont expliqué préférer que leur enfant parle français, d'autres nous donnaient l'impression d'éprouver une certaine culpabilité quant au fait de ne pas avoir suffisamment transmis le créole. Plusieurs discours vont dans le sens de l'habitude linguistique, difficile à contrer : on parle français toute la journée au travail, et l'on garde malgré nous cette habitude à la maison.

Nous nous sommes rapidement fait la remarque que notre outil d'évaluation se révélait assez facile pour les enfants au développement typique, ce qui a pu nous faire douter de la pertinence de nos épreuves. En effet, et ce dès le CP, certains enfants ont réussi la quasi-totalité des épreuves. Mais au fil de nos passations, nous nous sommes rendu compte que cela ne se vérifiait pas toujours : il existe des d*ifférences interindividuelles* importantes. Certaines épreuves restent par ailleurs difficiles (c'est le cas de la dénomination étendue, de la traduction, ou encore de l'utilisation des pronoms personnels) jusqu'à un âge avancé. Nous avons remarqué assez vite que la réussite à l'épreuve de discrimination codique était corrélée à des résultats élevés aux autres épreuves, ce qui rejoint les conclusions d'Adelin (2008). Nous reviendrons sur ce résultat plus loin.

La plus grande difficulté que nous avons rencontrée concerne l'utilisation d'une langue spécifique : nous avions bien entendu imaginé que certains enfants auraient du mal à n'utiliser qu'un seul code (nous pensions notamment aux enfants avec un profil linguistique mix-lingue), mais ce phénomène s'est avéré plus étendu. Il a souvent été

nécessaire de demander aux enfants, selon les épreuves, une reformulation en créole ou en français. Nous avions prévu de demander aux enfants qui ne répondraient pas dans la langue attendue de « dire autrement », mais cela ne s'est pas avéré efficace : les enfants reformulaient, mais tout en maintenant la langue de l'énoncé initial.

Concernant l'usage de l'une ou de l'autre langue par nous-même, il convient de constater plusieurs faits, qui répondent donc aux questions posées dans la section dédiée à la langue de passation[70] :

- La langue n'a pas semblé impacter significativement la compréhension des tâches à réaliser : les enfants ayant manifesté une incompréhension étaient généralement des enfants qui soit n'avaient pas accès au concept, soit présentaient des troubles de compréhension globaux (dans les deux langues). La reformulation, voire la démonstration se sont donc montrées beaucoup plus efficaces que le changement de code.
- L'usage d'une langue spécifique n'a pas entraîné un usage préférentiel de la même langue par l'enfant : bien que nous parlions créole par exemple, certains enfants ont répondu en français. Toutefois, nous avons pu remarquer qu'il était plus difficile (pour ne pas dire incongru) de demander une reformulation dans une langue alors que nous utilisions l'autre. Par conséquent, si l'usage du créole ou du français n'a pas toujours d'effet significatif, il convient mieux pour un souci de cohérence que l'examinateur utilise la langue qu'il souhaite évaluer, et qu'il fasse part explicitement du changement de code (*« Minnan, nou va koz kréol »* [Maintenant, on va parler créole]).
- L'impact de l'usage d'une autre variété de langue a été difficilement évaluable : en effet, nous n'avons pas interrogé les enfants sur leur forme de français / créole parlé, parce que nous avons estimé que ce type de réflexion était assez complexe pour de jeunes locuteurs. Mais nous avons pu constater que certains enfants (les plus âgés) semblaient surpris quand nous utilisions une forme qui ne leur était visiblement pas familière ; d'autres enfants ont plus explicitement exprimé une conscience de la variation, en explicitant leurs productions (*« Enfin, moi, c'est comme ça que je dis »*). En définitive, les enfants semblent effectivement sensibles à la variation (et cette sensibilité semble augmenter avec l'âge), mais au

70 Voir section 3.7. de la cinquième partie, p. 530.

vu de nos données actuelles, ceci ne semble pas impacter la nature de leurs réponses.

L'utilisation par les enfants de la langue non attendue (et l'impossibilité, parfois, de reformuler dans l'autre langue) pose également un certain nombre de questions quant à la cotation : faut-il rejeter les énoncés dans la « mauvaise langue » ? Comment faire quand les enfants n'ont jamais utilisé la langue attendue ? Ceci a été, pour nous, un réel dilemme. Nous ne voulions pas tomber dans les travers que nous reprochons aux modes d'évaluation actuels, à savoir pénaliser la non-utilisation de la langue attendue, mais néanmoins nous nous placions pour plusieurs épreuves dans le cadre de l'évaluation spécifique du créole, et nous pouvions difficilement faire le choix d'accepter des énoncés en français. Nous avons donc choisi de considérer certains corpus comme non cotables, et ils ont par conséquent été exclus des analyses quantitatives. Nous avons, selon les épreuves, établi un seuil de rejet : par exemple, si toutes les réponses étaient en français, l'épreuve n'était pas cotée, mais si au moins deux énoncés étaient en créole, l'épreuve était cotée (avec un score, donc, relativement bas). Ceci nous a semblé relativement juste, et correspond à ce que nous faisons actuellement dans notre pratique orthophonique lorsque nous évaluons nos patients en français.

Nous avons également rencontré d'autres difficultés, que nous mentionnons ci-dessous :

- ***L'utilisation de formes non attendues :*** plusieurs enfants ont produit des formes particulières (par exemple : *« Li pou antrinn joué »* [*il est en train en train de jouer]), ou n'ont pas fait la distinction entre certaines formes syntaxiques, qui selon les grammaires n'ont pas le même statut (par exemple la forme verbale *« *la de lo »* [il y a de l'eau] est jugée tout aussi correcte que la forme verbale *« na de lo »* [il y a de l'eau]). Face à la fréquence de ces types d'énoncés, nous nous sommes alors demandé si nous avions affaire à des formes transitoires enfantines, ou si la norme des usages différait, sur ces points, de la « norme standard ». Si nous nous sommes bien évidemment appuyée sur notre propre intuition linguistique de locuteur de créole, dans un souci d'objectivité, nous avons également posé la question à d'autres locuteurs adultes (et aux parents si ceux-ci étaient présents), ce qui nous a permis de statuer sur l'acceptabilité de ces formes. Cette difficulté

illustre bien toute la complexité de concevoir des outils alors qu'il n'existe pas de repères psycholinguistiques pour la langue qui doit être évaluée, ni de description de ce que l'on pourrait qualifier le « créole ordinaire ».

- ***L'utilisation de formes interlectales :*** comme nous avons pu nous y attendre, certains enfants produisent des énoncés interlectaux, que nous avons eu du mal à juger incorrects, puisque cela va à l'encontre de notre positionnement théorique. L'idéal serait alors que notre outil puisse rendre acceptable ce type d'énoncés... Mais alors l'objectif premier de nos épreuves (par exemple, juger de l'utilisation des marqueurs du progressif) n'est plus respecté. Nous nous étions fixée pour objectif d'évaluer des formes linguistiques spécifiques, et non la compétence communicationnelle : par conséquent les formes interlectales ont été rejetées lorsqu'elles ne contenaient pas spécifiquement la forme cible attendue.
- ***L'aide par l'ébauche orale*** : nous avons pu nous rendre compte que cette aide était fortement facilitatrice pour certains enfants. Néanmoins celle-ci pose question quant à l'acceptabilité de la réponse : à partir de quand déterminer que l'on a « trop aidé » ? Nous avons effectué un traitement au cas par cas, ce qui induit forcément une certaine subjectivité dans la notation.

Nous proposons maintenant de procéder à une analyse des résultats aux différentes épreuves de notre outil, ce qui nous permettra de dégager un certain nombre de conclusions quant à la validité de celles-ci.

2.3. Analyse des différentes épreuves du BÉOCLER

2.3.1. Phonologie : épreuve de répétition de non-mots

2.3.1.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DE L'ÉPREUVE

Les sujets doivent répéter des mots qui n'existent pas, d'une longueur croissante (deux syllabes pour la liste 1, 3 syllabes pour la liste 2, 4 syllabes pour la liste 3, 5 syllabes pour la liste 4). L'épreuve est répartie en deux séries : la série A comprend des

non-mots construits sur le modèle CV (consonne + voyelle), et la série B des non-mots construits sur le modèle CVC (consonne + voyelle + consonne). La série B n'est pas proposée intégralement : une seule liste est administrée, en fonction du nombre de syllabes maximum que l'enfant est en mesure de répéter à la série A.

2.3.1.2. ANALYSE QUANTITATIVE

Si l'on ne considère que le score total obtenu (un score total pour la série A, un autre pour la série B), on constate que la moyenne est satisfaisante (56.33 sur 80 items pour la série A, 12.14 sur 36 items pour la série 4), avec des écarts-types importants (ET= 11.98 pour la série A, ET= 11.01 pour la série B). Cette épreuve se révèle donc d'une complexité suffisamment importante pour que les enfants ne la réussissent pas complètement, ce qui est plutôt satisfaisant concernant la validité de l'épreuve. L'importance des écarts-types (plus le nombre est élevé, plus l'écart-type est considéré important) montre qu'il existe une différence interindividuelle notable.

La majorité des enfants s'est vue proposer les quatre listes de la série A, ce qui indique donc que les enfants de notre pré-étalonnage ont été capables de répéter des non-mots de plus de 4 syllabes. Par conséquent, les deux premières listes (mots de deux syllabes et de trois syllabes) de la série B n'ont jamais été proposées.

Si l'on s'intéresse maintenant aux corrélations de cette épreuve avec les autres épreuves, on remarque qu'elles sont nombreuses : l'épreuve de répétition de non-mots est positivement corrélée avec les autres épreuves de phonologie (plus le score est élevé à cette épreuve, et plus il l'est aux autres épreuves), mais également avec les épreuves de lexique (***« Fluence verbale »***, ***« Dénomination étendue »***...), avec certaines épreuves morphosyntaxiques (détection d'erreurs) et avec les épreuves bilingues (traduction). Ceci montre que la compétence phonologique est fortement en lien avec les autres domaines linguistiques.

2.3.1.3. ANALYSE QUALITATIVE

Cette épreuve n'a pas posé de difficulté majeure aux enfants évalués. Nous avons constaté plusieurs phénomènes récurrents qu'il convient de souligner :

- **La non-distinction [e / ɛ] :** rappelons que ce phénomène dit de dilation est attesté dans le français ordinaire. En français réunionnais, on parle d'application systématique de la loi de position : /e/ est toujours produit en syllabe ouverte, /ɛ/ est produit en syllabe fermée et en finale de mot.

  Nous avons fait le choix de ne pas pénaliser ce phénomène, mais mentionnons que certains enfants ont fait la distinction (mais pas forcément de manière systématique).
- **Des transformations des sons vocaliques :** nous notons la transformation fréquente de /ø/ en /o/, ou encore de /y/ en /o/ ou en /u/, et également de nombreuses substitutions des voyelles nasales entre elles (/$\tilde{ɔ}$/ - /$\tilde{ɑ}$/ plus particulièrement), ou des substitutions des voyelles nasales par des voyelles orales (/$\tilde{ɔ}$/ par /o/ ou /u/, /$\tilde{ɛ}$/ par /a/). N'ayant pas de point de comparaison avec une population métropolitaine, nous ne pouvons dire si nous avons affaire ici à un phénomène fréquent dans le langage enfantin, ou s'il s'agit d'une spécificité de la population réunionnaise. Mais mentionnons que ce phénomène s'atteste dans l'ensemble de notre corpus, et concerne donc aussi bien les enfants les plus jeunes que les plus âgés de notre pré-étalonnage.

Les autres transformations (substitutions, omissions, inversions...) sont variées et relativement classiques ; elles apparaissent par conséquent peu intéressantes à souligner. Notons également que dans cette épreuve, le phonème /ʀ/ n'a pas été particulièrement élidé, comme on aurait pu s'y attendre. Ceci tient peut-être au fait que l'épreuve porte sur du matériel non signifiant.

Le système de cotation que nous avions adopté s'est par contre révélé peu pertinent : nous avions en effet prévu de faire répéter les enfants deux fois en cas d'échec, ce qui s'est révélé trop redondant lors de nos premières passations. La notation devait ensuite tenir compte de la réussite ou de l'échec à l'intégralité de l'item, ce que nous avons également jugé peu pertinent. Nous avons donc choisi de ne faire répéter l'enfant

que si cela nous semblait intéressant, et de revoir intégralement notre barème de cotation, en accordant :

- 2 points par item intégralement et correctement répété ;
- 1 point si une transformation ;
- 0 point si plus d'une transformation.

2.3.1.4. CONCLUSIONS

Cette épreuve remplit son objectif d'évaluation du système phonologique, et est à conserver. Sur le plan linguistique, elle met en évidence deux phénomènes intéressants chez les sujets de notre pré-étalonnage (la non-distinction [e / ɛ], la transformation particulièrement notable des sons vocaliques) : les enfants réunionnais semblent donc effectivement présenter certaines particularités linguistiques, qui pourraient faire l'objet d'études ultérieures, par exemple d'études comparatives entre sujets réunionnais et sujets métropolitains.

On peut envisager la suppression des deux premières listes de la série B, car elles n'ont jamais été proposées lors de notre pré-expérimentation.

2.3.2. Phonologie : épreuve de dénomination

2.3.2.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DE L'ÉPREUVE

L'épreuve permet de déterminer quel(s) sous-système(s) phonologique(s) est (sont) mobilisé(s) en situation semi-dirigée. L'enfant doit dénommer des images, qui représentent des items contenant des groupes consonantiques complexes et des phonèmes particulièrement sujets à la variation en contexte réunionnais. Trois notes sont établies à l'issue de l'administration de cette épreuve : une note « Standard » (l'enfant a produit la forme attendue en « français standard »), une note « Variante phonologique » (l'enfant a produit une des formes variantes prédites), et une note « Forme autre » (l'enfant a produit une forme non prédite et qui relève de la déformation phonologique).

2.3.2.2. ANALYSE QUANTITATIVE

Les sujets ont en moyenne produit plus de « formes standard » (M. = 26.86 pour 40 items) que de formes variantes (M. = 10.81 pour 40 items). La moyenne des formes autres est assez basse (3.50 pour 40 items), et plusieurs enfants n'en ont pas du tout produit. Aucun enfant ne présente donc un profil où les formes autres sont prédominantes.

Concernant les corrélations avec les autres épreuves, on remarque que le sous-score « Forme standard » est corrélé positivement aux autres épreuves de phonologie, mais également à certaines épreuves morphosyntaxiques, principalement de compréhension (***« Système verbal 1 »***, ***« Négation 1 »***, ***« Prépositions 1 »***). De manière tout à fait attendue, les corrélations sont négatives entre les différents sous-scores (plus un enfant produit des formes « standard », et moins il produit des formes variantes, ce qui n'a en soi rien de surprenant). Le sous-score « Variante phonologique » est quant à lui négativement corrélé à plusieurs autres scores : de manière attendue, aux autres sous-scores « Forme standard » des épreuves de phonologie (plus un enfant produit des formes variantes, et moins il produit des formes « standard »), mais également, et cela est plus surprenant, aux scores de répétition de non-mots. Ainsi, dans notre protocole, **plus un enfant mobilise le sous-système phonologique du créole, et moins il est « performant »[71] à une tâche de répétition de non-mots.** Ceci remet en question le postulat concernant le caractère neutre (car portant sur du matériel non-signifiant) des épreuves de répétition de non-mots, et va à l'encontre des résultats d'autres études réalisées (Mercier et *ELO* – SORR, 2012 ; Pichori, 2013), qui avaient invalidé des différences d'ordre phonologique entre sujets métropolitains et sujets réunionnais. Ceci remet également fortement en question la pertinence de nos modes d'évaluation actuels, qui incluent maintenant de manière fréquente des tâches de répétition de non-mots. Une des hypothèses pouvant expliquer ce résultat tient à la construction de notre épreuve de répétition de non-mots : nous nous sommes basée sur l'ordre de fréquence des phonèmes en français, sans savoir si cela reflétait également l'ordre de fréquence des phonèmes en créole réunionnais. Ceci sous-entend néanmoins qu'il existerait des différences

71 Précisons que le terme « performant » ne constitue pas, dans notre écrit, un jugement de valeur. Nous nous référons à la notion de performance linguistique, mesurable lors d'une évaluation, qui est censée refléter la compétence linguistique.

phonologiques réelles entre les Métropolitains et les Réunionnais. Des études plus approfondies nous semblent nécessaires pour voir si ce phénomène se reproduit et pour en comprendre les raisons.

Concernant enfin le sous-score « Forme autre », les corrélations sont essentiellement négatives avec d'autres scores de phonologie (plus un enfant produit des formes phonologiques non attendues et moins il est performant dans les tâches de phonologie), mais également avec le score de l'épreuve ***« Négation 1 »*** (épreuve de compréhension) et le score de l'épreuve ***« Détection d'erreurs en français ».*** Ces deux dernières corrélations sont plus intrigantes : plus un enfant produit des formes phonologiques non attendues, et moins il est performant dans certaines tâches morphosyntaxiques. Si l'on part du postulat que les enfants produisant des formes phonologiques non attendues présentent plausiblement un déficit phonologique, on peut conclure de ces dernières corrélations qu'un déficit phonologique est en lien avec certaines difficultés morphosyntaxiques et métamorphosyntaxiques.

2.3.2.3. ANALYSE QUALITATIVE

L'épreuve n'a pas posé de difficultés particulières pour les enfants au développement langagier typique. Les enfants porteurs d'un trouble langagier ont été davantage en échec, pénalisés par de faibles connaissances lexicales ou par des difficultés importantes de récupération lexicale. Plusieurs images ont été difficilement reconnues, mais ont pu être facilement dénommées avec aide ou ébauche orale. L'ébauche orale a par contre soulevé le problème de l'influence de l'examinateur sur la forme phonologique produite : pour *« spaghettis »* par exemple, proposer *« spa »* comme ébauche orale oriente indéniablement l'enfant à produire la forme « standard » de l'item. Pour contrer ce phénomène, nous avons régulièrement, après une aide par ébauche orale, demandé à l'enfant de répéter le mot.

Sur le plan lexical, nous avons été surprise de constater que certains items semblaient inconnus des jeunes enfants réunionnais : *« temple »* par exemple, alors qu'il s'agit pourtant d'un monument très présent dans le paysage réunionnais.

Pour d'autres items, nous nous sommes rendu compte qu'il était difficile de statuer sur la forme phonologique adoptée : */laspiʀatœʀ/* par exemple, peut s'interpréter comme *« l'aspirateur »* ou *« laspirater »*. Seule la présence du déterminant permet de savoir si l'enfant produit une forme variante (*« in laspirater »*), or les enfants n'ont pas toujours produit le déterminant. Nous pourrions envisager, pour lever cette ambiguïté, d'amorcer la réponse (*« c'est un »...*).

Plusieurs enfants ont également produit des formes que nous n'avions pas recensées parmi les variantes phonologiques : */muks/* par exemple (*« muscle »*). Compte tenu de la fréquence de ces formes, et en nous basant sur notre intuition linguistique, nous avons décidé de les ajouter à la liste des formes variantes plausibles attendues.

L'analyse du corpus recueilli met également en évidence d'autres phénomènes intéressants :

- Aucun enfant n'a remplacé /ʃ/ par /s/, ni /ʒ/ par /z/ : ces deux phonèmes, décrits comme absents dans le système phonologique du créole basilectal, semblent désormais acquis et produits par tous les enfants réunionnais, quel que soit leur sous-système dominant.
- Les simplifications les plus fréquemment attestées concernent les groupes consonantiques suivants : [-sk-], [st-], [-sp-], [-kʀ] et [-kl]. Lorsque l'on s'intéresse plus particulièrement aux enfants qui les ont produit, on constate qu'ils ont des profils linguistiques variés, ce qui nous fait donc conclure que les simplifications des groupes consonantiques ne concernent pas spécifiquement les enfants dominants en créole.

Nous avions imaginé qu'à l'issue de cette épreuve, des profils très clairs émergeraient (soit prédominance des formes « standard », soit prédominance des formes variantes, soit prédominance des formes autres) : nous constatons que ce n'est finalement pas le cas. En effet, pour la grande majorité des enfants, les formes « standard » sont prédominantes. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, aucun enfant ne présente un profil où les formes autres prédominent. Par contre, la comparaison du score à la moyenne établie permet d'avoir des indices sur la proportion de chaque forme produite, par rapport à l'ensemble du groupe, et c'est ce que nous illustrerons un peu plus loin.

Nous avions établi, pour cette épreuve, des « indicateurs de basilecte » : nous avions en effet inclus des items sujets à des transformations phonologiques que nous postulions ne retrouver que dans le lecte basilectal : le remplacement de /y/ par /i/, et le remplacement de /ʒ/ par /z/. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, aucun enfant n'a remplacé /ʒ/ par /z/ ; très peu d'enfants ont remplacé /y/ par /i/, trop peu pour que le phénomène soit jugé significatif. Nous constatons donc que la notion d'indicateur de basilecte n'est pas pertinente.

Par contre, les enfants dominants en créole produisent-ils davantage de formes variantes ? Si l'on compare leurs scores à la moyenne de l'épreuve, tous les enfants dominants en créole ont un score « Variante phonologique » supérieur à la moyenne. Certains enfants équidominants ont également un score supérieur à la moyenne, mais cela ne concerne pas tous les enfants de ce profil linguistique. Les résultats de cette épreuve apparaissent donc cohérents avec le profil linguistique des enfants.

2.3.2.4. CONCLUSIONS

Cette épreuve semble remplir son objectif, à savoir l'établissement du sous-système phonologique mobilisé par les enfants en situation de dénomination. Les scores obtenus sont cohérents avec les profils linguistiques des enfants. L'épreuve n'apparaît pas, au vu de la pré-expérimentation, trop complexe, si ce n'est pour des enfants porteurs d'un trouble langagier avec une atteinte importante du système lexical. Les analyses ont mis en évidence des résultats très intéressants : la présence des phonèmes /ʃ/ et /ʒ/, produits par tous les enfants quelle que soit leur dominance linguistique, mais surtout, le lien entre la production de formes variantes et la capacité à répéter des non-mots. Ce résultat est à reproduire avant de pouvoir en conclure quoi que ce soit, mais si d'autres recherches corroborent ce résultat, la remise en question de nos outils d'évaluation orthophonique, et de la validité du diagnostic de « trouble phonologique » en contexte réunionnais, sera incontournable.

2.3.3. Phonologie : épreuve de répétition de mots complexes

2.3.3.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DE L'ÉPREUVE

Cette épreuve évalue la composante phonologique en situation de répétition, mais cette fois-ci, de mots signifiants, c'est-à-dire de mots existant dans la langue française. Sont plus spécifiquement évalués les groupes consonantiques complexes, qui n'avaient pas pu être intégrés dans l'épreuve de dénomination, car s'attestant dans des mots jugés non connus par les enfants ou trop complexes à représenter de façon iconographique. L'enfant doit répéter les mots énoncés par l'examinateur ; tout comme pour l'épreuve précédente, trois notes sont établies (une note « Standard », une note « Variante phonologique » et une note « Forme autre »).

2.3.3.2. ANALYSE QUANTITATIVE

Comme pour l'épreuve de dénomination, les sujets ont en moyenne produit plus de formes « standard » (9.95 pour 14 items) que de formes variantes (2.82 pour 14 items). La moyenne des formes autres est relativement proche de celle des formes variantes (2.25 pour 14 items). Plusieurs enfants n'ont produit ni forme variante, ni forme autre. Nous pouvons donc faire la même remarque que précédemment : l'interprétation des résultats ne peut se baser sur l'analyse des formes « prédominantes », car celles-ci sont toujours les formes « standard ».

Concernant les corrélations, on remarque que le sous-score « Standard » est corrélé positivement aux autres épreuves de phonologie, mais également aux épreuves lexicales (***« Fluence verbale »*** et ***« Dénomination étendue »***) et à de plus nombreuses épreuves morphosyntaxiques que l'épreuve de dénomination. Donc, plus les enfants ont produit des formes « standard », et plus ils ont réussi les autres épreuves de phonologie mais également les épreuves lexicales. Les corrélations restent négatives entre les différents sous-scores (ce qui est attendu : plus on produit des formes « standard » et moins on produit des formes variantes), et avec les sous-scores « Variante phonologique » et « Forme autre » de l'épreuve de dénomination.

Le sous-score « Variante phonologique » est quant à lui négativement corrélé aux autres sous-scores de l'épreuve, et au sous-score « Forme standard » de l'épreuve de dénomination, mais également au sous-score « Français standard » de l'épreuve lexicale ***« Dénomination étendue »***. Donc, un enfant qui mobilise le sous-système phonologique du créole produit moins d'items lexicaux du « français standard ». Il y a donc un lien fort, si l'on en doutait encore, entre le système phonologique et le système lexical. Les mêmes corrélations sont retrouvées concernant le lien entre la production de formes variantes et la tâche de répétition de non-mots : plus un enfant est capable de répéter des formes « standard », et plus il est capable de répéter des non-mots. Nous notons aussi que le sous-score « Variante phonologique » est négativement corrélé avec les épreuves portant sur les prépositions, ce qui reste difficilement explicable.

Enfin, concernant le sous-score « Forme autre », les corrélations sont essentiellement négatives également, mais cette fois-ci principalement avec des épreuves morphosyntaxiques : ***« Système verbal 1 »***, ***« Pronoms personnels 2 »,*** ou encore ***« Prépositions 1 »*** et ***« Prépositions 2 »***. Ces corrélations s'expliquent certainement par le fait que les enfants produisant des formes autres sont en majorité des enfants porteurs d'un trouble langagier, trouble qui altère alors l'ensemble des composantes linguistiques.

2.3.3.3. ANALYSE QUALITATIVE

L'épreuve se révèle relativement simple, dans son administration comme dans sa compréhension de la part des évalués. Elle a quasiment toujours été proposée après l'épreuve de répétition de non-mots, et les enfants étaient alors déjà familiarisés avec ce type de tâche.

L'analyse du corpus montre que les groupes consonantiques les plus sujets à simplification sont [ps-], [-pl] et [-pʀ]. Contrairement à l'épreuve précédente, le lien entre dominance linguistique et fréquence des formes variantes est moins fort : si plusieurs enfants dominants en créole ont un score « Variante phonologique » supérieur à la moyenne, ce n'est pas le cas pour tous les enfants de ce profil linguistique. Ceci tient très certainement au fait que la situation de répétition induit une contrainte maximale, contrairement à la situation de dénomination qui laisse une plus grande liberté au sujet concernant la forme à produire. Nous nous étions d'ailleurs posée la question, lors de la

construction de l'épreuve, de la forme phonologique des mots présents à la fois dans l'épreuve de dénomination et dans l'épreuve de répétition : l'enfant dit-il de la même manière dans les deux contextes, ou dit-il différemment ? Nous constatons que dans la majorité des cas, les productions diffèrent : l'enfant qui a produit une forme variante en dénomination a, lors de la répétition, répété cette même forme selon le « français standard ». Ceci met en évidence le fait que l'enfant ne mobilise visiblement pas les mêmes processus lors d'une tâche de dénomination que lors d'une tâche de répétition.

Cette épreuve semble également très intéressante concernant la détection d'un trouble langagier : une grande partie des enfants porteurs d'un trouble ont des scores de « Forme autre » supérieurs à la moyenne. Nous verrons dans la suite de nos analyses si cette épreuve, sur un plan statistique, permet effectivement de distinguer significativement les enfants sans trouble langagier et ceux avec trouble langagier.

2.3.3.4. CONCLUSIONS

Cette épreuve apparaît pertinente et est relativement simple d'utilisation. Les résultats obtenus sont assez similaires à ceux de l'épreuve de dénomination, ce qui montre que les deux épreuves se complètent de manière tout à fait satisfaisante. Aucune modification majeure ne semble à réaliser à l'issue des pré-tests.

2.3.4. Lexique : épreuve de dénomination étendue

2.3.4.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DE L'ÉPREUVE

Il est demandé à l'enfant de donner tous les signifiants possibles pour un signifié, qui est représenté sous forme d'image. De cette manière, il est possible d'évaluer :

- L'*organisation* et *la flexibilité lexicales* (combien de mots différents l'enfant connaît-il pour un même signifié ?) ;
- Le *lexique mobilisé préférentiellement* par l'enfant : donne-t-il en premier lieu un item du « français standard », ou du « réunionnais » ? (pour rappel, cette épreuve ne fait pas la distinction entre lexique du français réunionnais et lexique du créole) ;

Trois scores sont obtenus à l'issue de cette épreuve : une note « Français standard » (qui correspond au nombre de premiers items donnés en français), une note « Réunionnais » (qui correspond au nombre de premiers items donnés en « réunionnais »), et une note « Total », qui correspond au nombre total de mots donnés.

2.3.4.2. ANALYSE QUANTITATIVE

La moyenne d'items de « Français standard » est supérieure à la moyenne d'items de « Réunionnais » (M. « français standard » = 16 pour 24 items ; M. « Réunionnais » = 6.19 pour 24 items). De manière générale donc, les enfants ont tendance à donner, comme premier item, la forme du « français standard ». La moyenne du score total est de 37.14 ; le score le plus bas est de 24 mots donnés, et le score le plus élevé est de 59 mots.

En ce qui concerne les corrélations, le sous-score « Français standard » se révèle positivement corrélé à la discrimination codique, aux sous-scores « Français standard » des épreuves de phonologie, et aux épreuves ***« Système verbal 1 »***, ***« Prépositions 1 »*** et ***« Prépositions 2 »***, ***« Détection d'erreurs »*** et ***« Traduction ».*** L'étendue lexicale est donc en lien avec certaines habiletés phonologiques, morphosyntaxiques et métalinguistiques. Le sous-score « Réunionnais » est quant à lui négativement corrélé avec les sous-scores « Forme standard » des épreuves de phonologie, et également (cela est logique) avec le sous-score « Français standard » de la dénomination étendue. Nous retrouvons ici un phénomène similaire à ce que nous avions évoqué lors de l'analyse des épreuves de phonologie : un enfant qui mobilise préférentiellement le lexique « réunionnais » mobilise moins le sous-système phonologique du « français standard ». Autrement dit, un enfant qui mobilise le sous-système phonologique du créole mobilise également de manière préférentielle le lexique réunionnais. Nous retrouvons également une corrélation négative entre le sous-score « Réunionnais » et le score de répétition de non-mots (liste B uniquement) : plus l'enfant fournit des items lexicaux réunionnais en première intention, et moins il réussit la tâche de répétition de non-mots. Ceci est un nouvel argument en faveur de l'hypothèse d'une particularité du système phonologique des enfants dominants en créole (ou de la non pertinence de la tâche de répétition de no-mots).

Enfin, en ce qui concerne le score total de dénomination, nous constatons qu'il est positivement corrélé à la quasi-totalité des épreuves du BÉOCLER, ce qui en fait donc une donnée très intéressante. Nous retrouvons ici le lien mis en évidence pour l'épreuve de fluence verbale : plus un enfant produit des mots, et plus il est performant dans d'autres tâches linguistiques.

2.3.4.3. ANALYSE QUALITATIVE

Nous avons constaté un écart important entre la liste des items attendus que nous avions élaborée et les réponses fournies par les sujets de notre pré-étalonnage. Par exemple, *« occuper »* [s'occuper de] (le dernier item de notre épreuve) n'a jamais été cité. Le terme semble être tombé en désuétude, au profit de mots comme *« veiller, surveiller »*. De manière générale, les verbes ont été plus difficiles à dénommer pour les enfants que les substantifs ; ceci tient peut-être au fait qu'il est aussi plus difficile iconographiquement de représenter des verbes que des objets. De même, certains termes créoles semblent avoir été volontairement évités par les enfants, car connotés négativement : c'est le cas de *« moukaté »* [se moquer], mais également, dans une moindre mesure, de *« kaz »* [maison] (ce terme revient régulièrement, dans les discours, comme un exemple de « gros créole », celui qu'on ne parle pas ; Georger (2011) soulignait également que *« mézon »* est un terme de plus en plus usité, même chez des locuteurs usant de la variété basilectale).

A contrario, certains items ont toujours été premièrement dénommés en réunionnais : c'est le cas de *« savat »* [savate] (pour lequel, d'ailleurs, il a souvent été difficile pour les enfants de trouver une autre dénomination).

De manière générale, l'épreuve a été bien comprise par les sujets ; la majorité d'entre eux ont pu donner au moins deux termes différents par signifié. Bien que cela ait été précisé dans la consigne (et également exemplifié), peu d'enfants ont cité des hyperonymes. Certains ont donné des termes très généraux (*« chose, aliment »*), que nous avons rejetés car ils nous ont semblé trop éloignés des formes attendues. Comme l'on avait pu s'y attendre, certains enfants ont difficilement compris le principe d'un signifié / plusieurs signifiants : il a été nécessaire d'étayer énormément, mais cela n'a pas toujours été concluant. L'étayage soulève également le problème, que nous avons déjà discuté

pour les épreuves de phonologie, de l'inexorable orientation de l'examinateur vers une langue ou vers une autre dans le cas de l'ébauche orale.

Certains enfants ont fourni des réponses particulièrement non attendues : des mots non signifiants, ou encore des mots tronqués (*« bateau / aussi « to » »*). Quelques enfants (les plus jeunes) ont tenté de « faire créole » en répétant le mot et en lui assignant une prosodie assez caricaturale, et souvent très éloignée de la prosodie du créole réunionnais. C'est une manière intéressante de constater ce que « parler créole » signifie pour certains enfants.

Les enfants avec trouble langagier ont eu plus souvent tendance à changer d'items après deux dénominations différentes trouvées, et à signaler rapidement qu'ils ne trouvaient pas d'autres mots ; il se peut que cette épreuve les ait mis en grande difficulté, ce qui explique cette tendance à vouloir rapidement passer à autre chose. On a également remarqué, chez certains d'entre eux, des difficultés à accéder au mot, qu'ils semblaient avoir « sur le bout de la langue » ; en ce cas l'ébauche orale a été particulièrement aidante.

2.3.4.4. CONCLUSIONS

Cette épreuve se révèle très intéressante sur le plan clinique et particulièrement cohérente au sein de notre batterie, à en croire les nombreuses corrélations mises à jour. Il conviendra de revoir, avant la phase d'étalonnage, la liste des items acceptés, car la pré-expérimentation a mis en évidence que la liste initialement établie ne correspondait pas tout à fait aux usages linguistiques actuels (et aux connaissances lexicales) des enfants réunionnais.

2.3.5. Lexique : épreuve de désignation

2.3.5.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DE L'ÉPREUVE

L'enfant doit désigner, sur une planche contenant six images, celle qui correspond au mot énoncé par l'examinateur. Un deuxième essai est proposé en cas d'échec. Afin de respecter une certaine rigueur méthodologique, les items sélectionnés sont issus de notre

étude initiale sur la fréquence lexicale (Lebon-Eyquem et Noël, 2014) : les items à désigner sont les items lexicaux les plus fréquemment produits lors de tâches de fluence verbale. La tâche devrait donc être particulièrement simple pour des enfants sans trouble langagier.

2.3.5.2. ANALYSE QUANTITATIVE

L'épreuve est très bien réussie, avec une moyenne de 34.48 pour 38 items. Au deuxième essai, la moyenne est nettement améliorée (37.24). Les erreurs portent principalement sur les catégories *« fleurs »* et *« arbres »*, mais on relève ici et là des erreurs (peu fréquentes) dans d'autres catégories sémantiques (*« outils, meubles, instruments de musique »*).

Le score « Premier essai » est positivement corrélé à d'autres épreuves : la répétition de non-mots, la dénomination étendue (plus le score de désignation est élevé, et plus le score de dénomination l'est), mais également quelques épreuves morphosyntaxiques évaluant la compréhension (***« Système verbal 1 »***, ***« Négation 1 »***, ***« Prépositions 1 »***). Ces dernières corrélations sont intéressantes, car elles mettent en évidence que les épreuves évaluant la modalité réceptive (la compréhension) vont dans le même sens. Le score « Deuxième essai » ne présente quant à lui que peu de corrélations.

2.3.5.3. ANALYSE QUALITATIVE

De manière attendue, l'épreuve est effectivement très simple pour des enfants qui ne présentent pas de déficit lexical, et / ou de trouble de la compréhension. Plusieurs enfants se sont corrigés spontanément ; leur premier essai n'a donc pas été compté faux. Il est intéressant de noter que certains enfants ont cherché à anticiper ce que nous allions leur demander de désigner (ils ont désigné à l'avance), et ne se sont pas souvent trompés (certains ont par ailleurs pensé avoir des dons de voyance !). Ce phénomène montre bien que les enfants fonctionnent, sur le plan sémantique, sur le critère de la fréquence (du moins à partir du moment où la tâche est restreinte à une catégorie sémantique), et il n'est donc pas si étonnant qu'ils aient pu « deviner » les items.

2.3.5.4. CONCLUSIONS

Bien que très simple et souvent réussie, cette épreuve nous semble intéressante à conserver, d'autant plus qu'elle apparaît statistiquement en lien avec d'autres épreuves évaluant la compréhension. Par contre, il nous semble peu pertinent de proposer un deuxième essai : la moyenne est haute et nous aboutissons donc à un « effet plafond » (tous les sujets réussissent), ce qui ne présente que peu d'intérêt dans le cadre d'une évaluation de type diagnostique. De plus, le score au deuxième essai présente peu de corrélations avec les autres épreuves, ce qui conforte notre choix de supprimer la deuxième présentation.

2.3.6. Lexique : épreuve de fluence verbale

2.3.6.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DE L'ÉPREUVE

La tâche demandée est relativement simple : l'enfant doit donner, en une minute, le maximum d'items lexicaux à partir d'une catégorie sémantique. Quatre catégories sémantiques sont proposées : les fruits, les animaux, les parties du corps et les instruments de musique. Rappelons que nous avons déjà élaboré des normes pour la fluence verbale (Lebon-Eyquem et Noël, 2014), et nous comparons donc les résultats obtenus ici aux normes de notre étude initiale.

2.3.6.2. ANALYSE QUANTITATIVE

Dans son administration, l'épreuve ne pose pas de difficultés particulières. Les résultats du pré-étalonnage montrent que la catégorie *« instruments de musique »* apparaît la plus difficile pour les enfants (M. = 5.90), mais la catégorie *« fruits »* est également difficile (M. = 6.43). Le score total de fluence verbale obtient une moyenne de 39.52, avec un écart-type de 12.47 (l'écart-type est conséquent ; la différence interindividuelle est importante). Comparons dans le tableau ci-après les scores obtenus par notre pré-étalonnage à ceux obtenus lors de l'étude initiale sur la fréquence lexicale :

		Étude initiale (Lebon-Eyquem et Noël, 2014)	*Pré-étalonnage*
Fruits	Moyenne	7,32	6,43
	Écart-type	3,87	3,87
Animaux	Moyenne	9,17	13,48
	Écart-type	3,9	4,85
Parties du corps	Moyenne	11,22	13,71
	Écart-type	3,68	3,94
Instruments de musique	Moyenne	4,37	5,9
	Écart-type	2,02	2,62

Tableau 71. Comparaison des moyennes de fluence verbale de l'étude de Lebon-Eyquem et Noël (2014) et du pré-étalonnage

Notre pré-étalonnage a une moyenne plus basse pour la catégorie *« fruits »*, mais les moyennes sont plus élevées pour les autres catégories sémantiques. Cette différence de résultat s'explique très certainement par la composition de la population : dans notre étude initiale, la classe d'âge 5-14 ans est composée aux deux tiers d'enfants âgés de 5 à 9, dont la grande majorité ont entre 5 et 7 ans, tandis que dans notre pré-étalonnage, les classes d'âges sont plus variées, avec une répartition plus homogène.

En ce qui concerne maintenant les corrélations, le score total de fluence verbale est positivement corrélé à plusieurs autres scores : la discrimination codique, l'épreuve de répétition de non-mots, la dénomination étendue (autre épreuve lexicale), et plusieurs épreuves morphosyntaxiques qui évaluent les compétences expressives (***« Système verbal 5 »***, ***« Questions 2 »***, ***« Négation 2 »***...). Ainsi, plus un enfant a cité de mots à l'épreuve de fluence, et plus il a réussi d'autres épreuves dans d'autres domaines linguistiques. Ce résultat est cohérent avec l'objectif de l'épreuve de fluence verbale, qui vise l'évaluation des connaissances lexicales, mais également le bon fonctionnement de l'accès aux représentations phonologiques et lexicales : une récupération lexicale efficiente est prédictible de bonnes performances à d'autres épreuves langagières. Cette corrélation montre donc que notre épreuve est effectivement pertinente et fonctionnelle.

Le nombre et la variété des corrélations obtenues montrent encore une fois les liens forts qui existent entre les différents domaines linguistiques, mais également la cohérence interne de notre outil : en effet, plus les corrélations sont nombreuses entre les différentes épreuves, et plus il est mis en évidence que l'ensemble des épreuves élaborées vont dans le même sens et évaluent donc bien ce qu'elles sont censées évaluer.

2.3.6.3. ANALYSE QUALITATIVE

Il a été indispensable de stimuler l'évocation chez certains enfants, en les relançant par exemple (*« Et qu'est-ce que tu connais d'autre ? »*), en les encourageant ou en indiçant (*« Et quels fruits tu aimes manger ? »*). La catégorie *« parties du corps »* est celle qui a le moins nécessité d'étayage. De manière attendue, les enfants porteurs d'un trouble langagier ont été plus en difficulté : le score total de fluence est pour la majorité d'entre eux inférieur à la moyenne. Toutefois ce phénomène s'atténue avec l'âge : les trois sujets les plus âgés (âgés respectivement de 9 ans 11 mois, 10 ans 9 mois et 12 ans) ont un score total supérieur à la moyenne. Nous verrons par la suite si, sur le plan statistique, la différence est significative entre sujets sans trouble langagier et sujets avec trouble.

2.3.6.4. CONCLUSIONS

Cette épreuve est facile d'administration, et présente de fortes corrélations avec d'autres épreuves. Il semble pertinent de la conserver dans notre outil d'évaluation.

2.3.7. Morphosyntaxe : épreuve « Système verbal 1 »

2.3.7.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DE L'ÉPREUVE

Cette épreuve permet l'évaluation de la compréhension de différents marqueurs aspecto-temporels (progressif, prospectif et terminatif). Il est demandé à l'enfant de désigner, sur une frise de trois images, celle qui correspond à l'énoncé proposé par l'évaluateur. Un point est attribué en cas de réussite, un deuxième essai est proposé en cas d'échec.

2.3.7.2. ANALYSE QUANTITATIVE

L'épreuve est quasiment intégralement réussie dès le premier essai (M. = 11 pour 12 items), avec un écart-type très faible (ET= 1.18), ce qui montre qu'il y a peu de différences interindividuelles. Le score est bien amélioré au deuxième essai (M. = 11.67), avec un écart-type très bas (ET= 0.66). On peut dire que l'épreuve présente un effet plafond.

Concernant les corrélations, on remarquera simplement, sans entrer dans le détail, que le sous-score « Premier essai » est positivement corrélé avec la quasi-totalité des épreuves, ce qui montre que malgré sa grande simplicité pour les sujets, l'épreuve ***« Système verbal 1 »*** présente un intérêt sur le plan statistique.

2.3.7.3. ANALYSE QUALITATIVE

Globalement, l'épreuve est bien comprise par les sujets. Il leur a tout d'abord été demandé de raconter brièvement ce qu'il se passe sur la première frise, qui sert d'item exemple. On constate alors quatre profils différents de réponses :

- ***Profil 1.*** Certains enfants produisent un **récit contenant des marqueurs aspecto-temporels assez variés** (sans toutefois produire des énoncés intégralement créoles) :

(98) *Il est antrinn joué o balon / il a pou **lans balon** / é il a plu balon*
'il est en train de jouer au ballon / il est en train de lancer le ballon / et il n'a plus le ballon

dan sa min (GAU)[72]
dans sa main'

72 Nous rappelons que pour les corpus des enfants, nous adoptons les normes de transcription suivantes : les segments français sont en graphie ordinaire, les segments créoles sont en graphie phonologisante et en gras, les formes interlectales (qui peuvent être socialement établies ou provisoires) sont en graphie phonologisante et sont soulignées.

Dans (98), GAU utilise deux marqueurs différents, *« antrinn »* et *« la pou »*. Par contre, comme on peut le voir, *« la pou »* est transformé en *« a pou »* : nous pouvons interpréter cette forme comme étant soit une forme interlectale provisoire[73], soit un essai intrasystémique en créole (GAU ne sait pas encore utiliser ce marqueur de manière adéquat).

- ***Profil 2.*** D'autres enfants produisent un **récit en n'utilisant qu'un seul marqueur** (mais pas toujours de manière appropriée) :

(99) ***Na in ti garson la pou joué / la pou antrinn joué***
ʻil y a un petit garçon qui est en train de jouer / *il est en train en train de jouer

èk le balon *(RAM)*
avec le ballon'

Dans (99), on peut voir que RAM combine deux marqueurs, *« la pou »* et *« antrinn »*, ce qui est agrammatical en créole. Nous pouvons interpréter cette structure comme étant un essai intrasystémique en créole (RAM ne sait probablement pas que les marqueurs ne sont pas combinables).

- ***Profil 3.*** D'autres enfants **n'en utilisent aucun :**

(100) ***Li pans*** *a in truk* / ***li lans le balon*** *dann zèr* ***/ li regard*** *(SIM)*
ʻil pense à un truc / il lance le ballon dans les airs / il regarde'

Notons également, pour l'exemple (100), que SIM, qui avait le créole pour forme cible, produit des structures interlectales, socialement établies (*« a in truk »*), mais également non socialement établies (*« dann zèr »* n'est pas une forme attendue en créole, et semble être un calque du syntagme français *« dans les airs »*).

73 Nous renvoyons à la section 1.7.2.2. de la deuxième partie, p. 196, pour la typologie des pratiques linguistiques des jeunes enfants réunionnais.

- ***Profil 4.*** Et enfin, d'autres enfants produisent des **récits interlectaux ou en français** :

(101) *Le peti garson* ***i pran le balon*** *dan ses mains / il {anvoy ; anvo} / et voilà*
'le petit garçon prend le ballon dans ses mains / il envoie / et voilà

le ballon qui est là-bas (GAE)
le ballon qui est là-bas'

GAE alterne dans (101) des segments créoles et des segments français ; certains segments ne sont pas clairement rattachables à l'une ou l'autre langue, car ils pourraient être attestés aussi bien en français qu'en créole.

(102) ***Le zanfan*** *ve joué o balon deor / ensuite il lance le ballon / et après*
'l' enfant veut jouer au ballon dehors / ensuite il lance le ballon / et après

il attend le ballon (WAR)
il attend le ballon'

Si WAR commence son énoncé en créole, il produit assez rapidement des segments français ; *« ve joué o balon deor »* est donc difficilement codifiable ici (WAR ciblait-il encore le créole, ou s'exprimait-il déjà en français ?).

(103) *Il essaye de lancer anlèr / et après il laisse tomber le ballon (JEN)*
'il essaye de lancer en l'air / et après il laisse tomber le ballon'

JEN ne produit qu'un seul mot qui s'apparente clairement au créole, le reste de l'énoncé s'apparentant plutôt au français.

Cette variété de réponses montre l'intérêt de recourir à un item exemple, qui permet de recentrer sur les formes cibles. Soulignons par ailleurs que plusieurs enfants se sont trompés lors de l'exemple, et pas ou peu dans la suite de l'épreuve, ce qui témoigne de la nécessité d'une familiarisation préalable à la tâche.

En ce qui concerne maintenant les erreurs des sujets, nous constatons que c'est le marqueur *« sa »* qui semble le plus difficilement compris. La forme longue *« sava »* est quant à elle facilement comprise (aucun enfant ne s'est trompé pour cet item). Le marqueur *« pankor »* est également moins bien compris que la forme *« pa ankor »*, et le même phénomène s'observe pour les formes *« fine / fini »*, avec une meilleure compréhension de *« fini »* que de *« fine »*. Il semblerait donc que certaines formes variantes des marqueurs soient acquises plus tard.

2.3.7.4. CONCLUSIONS

L'épreuve ***« Système verbal 1 »*** présente un effet plafond (la moyenne est très élevée), mais se montre néanmoins très intéressante comme première entrée dans l'évaluation de la morphosyntaxe du créole. Étant donné la facilité de l'épreuve, nous pensons que proposer un deuxième essai s'avère peu pertinent ; de plus, le score « Premier essai » présente de plus nombreuses corrélations, et semble alors sur le plan statistique plus pertinent.

2.3.8. Morphosyntaxe : épreuve « Système verbal 2 »

2.3.8.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DE L'ÉPREUVE

Lors de cette épreuve, il est demandé à l'enfant de raconter ce qu'il voit sur des images, représentant des actions. On attend, dans la première partie de l'épreuve, la production de marqueurs aspecto-temporels du progressif (*« la trann, lé antrinn, la pou, lé apré »*), ou à défaut la forme verbale Ø du présent ([i] + forme verbale courte). Dans une deuxième partie, il est évalué les constructions de valence verbale : on attend donc de l'enfant qu'il produise un énoncé faisant référence à tous les actants de la phrase, et que celui-ci soit grammaticalement correct.

2.3.8.2. ANALYSE QUANTITATIVE

La moyenne de l'épreuve est relativement basse (9.21 pour 19 items), avec un écart-type assez important (ET= 4.93). Les enfants de notre pré-étalonnage ont donc moyennement réussi cette épreuve, et les notes sont très disparates. Deux sujets ont été exclus des analyses finales, car leurs réponses ont été jugées non cotables : ils ont maintenu le français durant toute l'épreuve, et ce malgré nos demandes de reformulation.

On constate qu'à partir de 10 ans, l'épreuve est mieux réussie (tous les scores des enfants de cette tranche d'âge se situent au-dessus de la moyenne). Elle pourrait donc être intéressante pour cette tranche d'âge spécifiquement.

En ce qui concerne les corrélations, une seule est retrouvée : il existe une corrélation négative entre le score à cette épreuve et celui à l'épreuve ***« Prépositions 2 »***. Donc, plus les enfants ont réussi cette épreuve, et moins ils ont réussi à produire des prépositions... Ce qui est assez inexplicable et inattendu. On retiendra que l'épreuve ***« Système verbal 2 »*** est très peu pertinente sur le plan statistique.

2.3.8.3. ANALYSE QUALITATIVE

Il a été finalement plus difficile que prévu de coter cette épreuve : en effet nous avions l'impression d'être trop sévère, et plusieurs réponses ont suscité de fortes interrogations. Nous nous sommes rendu compte que plusieurs énoncés pouvaient être considérés à la fois comme des énoncés français (FR), ou comme des énoncés créoles (C) au présent, avec indice verbal et sujet zéro, comme dans (104) et (105) :

(104) *I fé in bizou*
ʻil fait un bisou' (FR, sujet « il »)
ʻØ i fé in bizou' (C, sujet Ø)

(105) *I pler*
ʻil pleure' (FR, sujet « il »)
ʻØ i pler' (C, sujet Ø)

Ceci rejoint le constat de Bordal et Ledegen (2007), qui notaient que les verbes de parole sont une zone d'indécidabilité linguistique, ce qui témoigne de la synergie syntaxique entre créole et français. Nous compléterons alors leur remarque en pointant que, d'après notre corpus, les verbes de manière générale sont une zone d'indécidabilité linguistique, lorsque l'énoncé est au présent forme Ø.

Nous avons donc dû affiner nos critères de cotation, et prendre garde à les respecter pour tous les corpus :

- Pour la première partie, seule la forme verbale compte. Il est accepté l'absence du sujet (ou sujet zéro), le marqueur *« **antrinn** »* produit seul (*« Banna antrinn lir »* [ils sont en train de lire]). Il est par contre refusé l'absence de l'indice verbal [i] (ce qui est contestable, puisqu'il peut être effacé dans certains contextes), le verbe sans sujet ni indice verbal (*« lav sé min »* [?lave ses mains]), le cumul des marqueurs (*« la pou antrinn »* [*il est en train en train]) ou ce que nous avons considéré comme des erreurs intrasystémiques en créole (*« i antrinn »*). Toute forme s'apparentant plus nettement à du français (*« est en train de »* par exemple) est également rejetée.
- Pour la seconde partie, l'énoncé est considéré juste lorsque tous les actants sont exprimés et lorsqu'il y a forme verbale créole. Ceci nous a donc amenée à refuser les énoncés où les sujets n'ont parlé que d'un seul personnage, comme dans les exemples ci-dessous :

(106) *Elle sèrv du lait (MAR)*
'elle sert du lait'

(107) ***I done in os** (MAR)*
'il donne un os'

- Les corpus des sujets qui ne se sont exprimés qu'en français ont été jugés non cotables. Cependant, ce fut rarement le cas : la plupart du temps, les enfants ont navigué entre formes verbales créoles et formes verbales françaises. Nous avons

alors estimé que les corpus où au moins deux items étaient en créole devaient être cotés.

L'analyse des corpus montre que la structure prédominante est la forme verbale Ø du présent (produite au moins une fois par tous les enfants). Le marqueur *« **antrinn** »* est produit par 7 enfants, et le marqueur *« **la pou** »* par 5 enfants. La forme *« **sa(va)** »* est également produite par 5 enfants. On remarque que *« **lé apré** »* n'a jamais été produit ; ce marqueur ne semble donc pas faire partie des usages des enfants réunionnais, du moins pas de ceux de notre corpus.

Nous remarquons une très forte production de formes interlectales, comme en témoignent les exemples ci-dessous :

(108) *Le shien* ***i antrinn*** ***joué*** ***balon*** *avec la petite fille (JUN)*
'le chien est en train de jouer au ballon avec la petite fille'

(109) *La petite fille* ***joué*** *o balon (ROM)*
'la petite fille joue au ballon'

(110) *Peti garson sekouy sa min (JEN)*
'(le) petit garçon secoue sa main'

(111) *Il a* ***mayé*** *ses doigts avec des fils / et* ***antrinn ésayé*** *de tiré (GAE)*
'il a emmêlé ses doigts avec des fils / et en train d'essayer de les enlever'

(112) ***Le ti garson*** *i antrinn* ***doné*** *in os à la petite fille (VAL)*
'le petit garçon est en train de donner un os à la petite fille'

L'ensemble de ces énoncés présente une forte alternance entre segments créoles, segments français et segments non codifiables. Certains énoncés sont particulièrement difficiles à analyser, comme celui de JEN (exemple (110)) : JEN ciblait-il le français ou le créole ? On constate également certaines formes qui s'apparentent à des essais intrasystémiques en créole : *« Peti garson »* (le principe du déterminant Ø est ici appliqué, mais l'est à tort), *« **antrinn ésayé** »* (la copule « lé » est omise), *« i antrinn »* (la règle d'utilisation de l'indice verbal [i] n'est pas respectée).

Les enfants ont eu beaucoup de mal à ne pas produire des énoncés en français, et notre demande de reformulation en créole n'a pas toujours été concluante. Lors de la reformulation, certains enfants ont cherché à « faire créole », et il est intéressant d'analyser comment :

- ***Stratégie 1.*** En **effaçant le déterminant** (application non adéquate de la possibilité du déterminant Ø) **:**

(113) *Ø **Ti** **fiy** jou o balon (SIM)*
'(la) petite fille joue au ballon'

(114) *Ø **Ti** **garson** tir le shien (SIM)*
'(le) petit garçon tire le chien'

- ***Stratégie 2.*** En **supprimant la flexion en genre du déterminant :**

(115) *Le fiy **i lans** une zo (DAR)*
'la fille lance un os'

(116) *Son manman prépar son ti déjené (SIM)*
'sa maman prépare son petit déjeuner'

Si (116) est tout à fait acceptable, *« son manman »* étant une forme interlectale que l'on atteste et qui s'entend régulièrement, (115) n'est pas acceptable : ni *« le fiy »* ni *« une zo »* ne sont attestés en créole (et par ailleurs ils sont, étymologiquement parlant, incorrects) ; on peut alors considérer qu'il s'agit là de formes interlectales provisoires.

- ***Stratégie 3.*** En **inversant les syntagmes :**

(117) *Une fille donne / une madame une bol (DAR)*
'? une fille donne / une dame un bol'

L'inversion des compléments est une possibilité en créole, mais notre jugement de locutrice nous fait fortement douter de l'acceptabilité de (117). Peut-être que le caractère étrange de cet énoncé repose sur l'utilisation des déterminants indéfinis (dont un est erroné : « une bol ») : *« Une fiy done la madame in bol »* nous semblerait en effet plus acceptable.

- ***Stratégie 4.*** En **omettant des prépositions,** ce qui est, dans les exemples suivants, tout à fait acceptable :

(118) *Enfant : La maman donne à son petit garçon le bol*
Examinateur : Koman nou pouré dir an kréol ?
*Enfant : **La madam** doné // nan / done Ø son fis in bol (JEN)*
'la dame donné // non / donne (à) son fils un bol'

(119) *Le petit garçon done in os Ø la fiy (ROM)*
'le petit garçon donne un os (à) la fille'

Notons que dans les exemples ci-dessus, peu d'enfants ont produit l'indice verbal [i] : celui-ci ne semble pas interprété comme une manière de « faire créole ». Nous avions émis l'hypothèse, dans notre section dédiée aux normes linguistiques du créole, que les enfants réunionnais optent préférentiellement pour la production de [i], et l'omettent surtout quand ils ciblent le « français standard » : le corpus présenté ici invalide cette hypothèse, car [i] n'est pas produit, même lorsque le créole est la langue cible (ou en tous les cas, la langue demandée par l'évaluateur).

Il nous semble également intéressant de souligner ici que, contrairement aux locuteurs adultes qui produisent des « marqueurs de créolité » (pronoms, formes verbales), ce qui donne une image créole à leurs énoncés (Georger, 2011), les jeunes locuteurs réunionnais qui cherchent à s'exprimer en créole visent d'autres stratégies et d'autres procédés syntaxiques.

Certains enfants de notre corpus ont produit des **formes plus atypiques :**

(120) *Le garson Ø **antrinn manjé** sa banane (WAR)*
'*le garçon en train de manger sa banane'

(121) ***Le ti garson i di son manman koma*** *(ALA)*
'*le petit garçon dit à sa maman comme ça'

(122) *La petite fille qui a // maman* ***ve sèrvi*** *(RAF)*
'? la petite fille qui a // maman veut servir'

(123) *Ils jouent au ballon lé de (LUD)*
'*ils jouent au ballon les deux'

(124) *Il le done l'os o fiy (LUD)*
'*il le donne l'os à la fille'

On constate dans ces exemples des omissions d'éléments syntaxiques (dans (120), omission de *« lé »*) ou de segments de phrases (en (121) et (122), les énoncés donnent l'impression de ne pas être achevés). Les éléments de la phrase peuvent être désorganisés, comme dans (123). Dans (124), nous attestons deux formes interlectales provisoires : *« le done »* et *« o fiy »*. Il est difficile de savoir si LUD a ciblé le français ou le créole, mais remarquons que *« le done »* est une forme que l'on entend parfois, tout particulièrement chez les jeunes enfants qui parlent en français (forme cible : *« lui donne »*), ce qui oriente vers l'hypothèse que LUD aurait bien ciblé le français.

Ces formes ont généralement été attestées chez les enfants porteurs de troubles langagiers, mais certains enfants au développement langagier typique ont également produit des énoncés de ce type.

2.3.8.4. CONCLUSIONS

On peut dire en résumé que cette épreuve remplit moyennement son objectif : les enfants ayant privilégié la production de la forme verbale du présent, peu de marqueurs sont attestés. La deuxième partie de l'épreuve se révèle également peu satisfaisante, soit parce que les enfants ont répondu en français, soit parce que les énoncés produits n'exprimaient pas tous les actants de la phrase. En tant qu'évaluateur, l'épreuve se révèle également difficile à coter, car de nombreux énoncés sont interlectaux, ou sont difficilement codifiables (cas des formes verbales [i] + verbe sans sujet exprimé).

Sur le plan statistique, l'épreuve n'est pas corrélée aux autres épreuves morphosyntaxiques, ce qui fait fortement douter de sa pertinence. En l'état donc, l'épreuve ne semble pas intéressante dans le cadre d'une évaluation. Nous pourrions envisager de la modifier et de la proposer sous une forme plus dirigée (par le biais de phrases lacunaires par exemple), ou alors ne la proposer qu'aux enfants les plus âgés de notre corpus, l'analyse quantitative ayant montré que la réussite est meilleure à partir de 10 ans.

2.3.9. Morphosyntaxe : épreuve « Système verbal 3 »

2.3.9.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DE L'ÉPREUVE

L'enfant doit produire un bref récit en créole à partir d'une histoire séquentielle, présentée sous forme papier ou sous forme informatisée. Les images sont ensuite cachées pour inciter l'enfant à produire des énoncés à l'accompli (marqueur *« la »* ou *« lé »* + thème verbal). Nous initions chaque production par la question *« Kosa la spasé ? »* [qu'est-ce qui s'est passé], et nous incitons l'enfant à reformuler en créole si sa première réponse est en français.

2.3.9.2. ANALYSE QUANTITATIVE

L'épreuve est courte (5 items seulement), et la moyenne est de 2.41, avec un écart-type important compte tenu de la moyenne (ET= 1.97). Ceci signifie donc que les scores des sujets varient fortement (la note la plus basse étant 0 et la plus élevée étant 5). Plusieurs enfants ont ici encore été écartés des analyses, leurs corpus ayant été jugés non cotables (réponses en français uniquement). À première vue, l'épreuve semble plus facilement réussie par les enfants dominants en créole, et l'âge ne semble pas avoir une influence sur les scores.

On ne recense que trois corrélations : l'épreuve est négativement corrélée avec ***« Système verbal 1 »*** et ***« Négation 1 »*** (donc, plus les enfants obtiennent un score élevé à cette épreuve, et moins leur score est élevé à ces deux épreuves de compréhension), et est positivement corrélée avec l'épreuve de détection d'erreurs en français (plus les

enfants réussissent cette épreuve, et plus ils réussissent à détecter des erreurs). Ces corrélations ne mettent pas en évidence une quelconque pertinence, au contraire certaines corrélations sont inexplicables (pourquoi le lien est-il inversement proportionnel entre les épreuves de compréhension du créole et cette épreuve expressive ?), et amènent donc à penser que l'épreuve ne remplit pas son objectif.

Mentionnons enfin que nous n'avons pas constaté de différences majeures entre les productions des enfants selon le support utilisé : l'utilisation du support informatisé n'a pas incité davantage à produire des formes verbales au passé que le support imagé papier.

2.3.9.3. ANALYSE QUALITATIVE

Nous avons admis comme critère de notation qu'au moins une forme verbale attendue (*« la / lé »* + verbe) devait être produite dans le récit. Malgré ce critère relativement souple, l'épreuve est globalement échouée, et ce pour plusieurs raisons :

- ***Raison n°1 :*** les enfants ont produit des **récits en français**, et n'ont pas réussi à les reformuler en créole ;
- ***Raison n°2 :*** les **productions sont interlectales :**

(125) *Au début le chien il* ***té bouj pa*** */ apré il a / il* ***té sa tonbé*** */ le shien {il a ; i la}*
'au début le chien il ne bougeait pas / après il a / il allait tomber / le chien il a

di non é apré la / il a anvolé (ROM)
dit non et après / il s'est envolé'

(126) *La dame* ***la mèt bien son shèz*** *droit / la dame va s'asseoir / et la dame va / et la*
'la dame a bien mis sa chaise droite / [...]'

dame saute (JUN)

(127) *Le chien a sot sur la table / la dame* ***i di*** */ elle penche ses mains sur le chien (JEN)*
'le chien a sauté sur la table / la dame dit / elle penche ses mains sur le chien'

Dans les exemples ci-dessus, on constate que les enfants ont le plus fréquemment alterné des segments français et des segments créoles, et certains segments sont par

conséquent difficilement codifiables. Certaines formes sont à considérer comme des formes interlectales provisoires (*« a anvolé »*, *« a sot »*) : il reste difficile de savoir si les deux enfants qui ont produit ces formes ciblaient le français (*« s'est envolé », « a sauté »*) ou le créole (*« la anvolé », « la sot »*).

- ***Raison n°3 :*** les enfants ont produit des **énoncés au présent, et non à l'accompli**, et ce malgré notre insistance.

L'épreuve se révèle difficilement interprétable pour l'examinateur, car plusieurs biais sont possibles :

- L'épreuve ne contient pas suffisamment d'items pour être intéressante ;
- Le support ne convient peut-être pas et n'induit pas suffisamment la production de l'accompli. Nous n'avons pas constaté de différences majeures dans les réponses des sujets selon le support utilisé (papier *versus* informatisé).

Certains enfants, à l'exemple de RAM, ont néanmoins bien compris la consigne et ont produit des énoncés adaptés :

(128) ***Li /tsa/ sot su son métrès / son métrès la di alé koushé ! / alé***
'il allait sauter sur sa maîtresse / sa maîtresse lui a dit va te coucher / va

la ba desou !
là-bas dessous'

(129) ***La navé in shien la mont su la tab / son métrès la di ali alé ali /***
'là il y avait un chien qui est monté sur la table / sa maîtresse lui a dit de s'en aller /

bé li a parti / la parti kashèt sou la shèz
ben il est parti / il est parti se cacher sous la chaise'

Nous avons également constaté que les évalués tronquent fréquemment le marqueur pré-verbal, comme dans (130) :

(130) *An fèt le shien* ***la soté su la tab / le madam li té kolèr / apré la di***
'en fait le chien a sauté sur la table / la dame elle était en colère / après elle a dit

{kom ; ko} ***désann / apré li a mèt ali koté la shèz pou*** *dormir (DAR)*
[comme ; /ko/] « descends » / après il s'est mis à côté de la chaise pour dormir'

Ce qui peut être considéré comme une forme interlectale (*« a mèt »* : la forme cible peut être *« a mis »*, ou *« la mèt »*), ou comme une simplification articulatoire et / ou prosodique de la forme créole.

2.3.9.4. CONCLUSIONS

L'épreuve ne remplit malheureusement pas son objectif premier, à savoir l'évaluation de la production de l'accompli : les enfants qui ont pourtant produit des énoncés créoles ont privilégié le présent, et obtiennent donc un score très bas. Par ailleurs, l'épreuve est trop courte pour être intéressante, aussi bien sur un plan quantitatif que qualitatif ; les quelques corrélations retrouvées sont incohérentes et amènent à penser que l'épreuve est contre-productive, puisqu'elle est corrélée négativement à deux épreuves morphosyntaxiques. L'épreuve est donc à supprimer de notre outil d'évaluation.

2.3.10. Morphosyntaxe : épreuve « Système verbal 4 »

2.3.10.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DE L'ÉPREUVE

L'enfant visionne une histoire sans paroles, présentée sous format informatisé, et doit ensuite répondre à plusieurs questions. Il est évalué l'utilisation de différents marqueurs aspecto-temporels : on attend de l'enfant qu'il réponde à la question posée en respectant le temps de la question (soit au passé, au présent ou au futur), et en donnant une réponse adaptée à la question. Plusieurs facteurs sont donc en jeu : la connaissance et l'utilisation de formes verbales variées, la compréhension de la structure narrative du récit, mais également la capacité d'écoute de l'interlocuteur (nous nous situons donc dans un niveau plus communicationnel et pragmatique).

2.3.10.2. ANALYSE QUANTITATIVE

La moyenne est relativement basse (4.75 pour 10 items), et l'écart-type est important compte tenu de la moyenne (ET= 2.57). Les scores sont donc assez variés. Un seul enfant a été exclu des analyses, car il n'a pas répondu en créole. Notons qu'aucun enfant n'a intégralement réussi l'épreuve (un enfant a obtenu un score de 9).

Concernant les corrélations, on constate que l'épreuve est positivement corrélée à trois autres épreuves : le score de dénomination étendue (dimension lexicale), le score de production de la négation et le sous-score « Désignation » de l'épreuve de détection d'erreurs en créole. Nous constatons donc avec regret qu'encore une fois, cette épreuve morphosyntaxique est peu corrélée avec les autres épreuves morphosyntaxiques, ce qui la rend peu cohérente au sein de notre outil.

2.3.10.3. ANALYSE QUALITATIVE

Contrairement aux épreuves précédentes, très peu d'enfants ont ici maintenu le français : ceci tient peut-être au fait que les questions, étant toutes différentes, annihilaient plus facilement les automatismes français. Par contre, on constate ici encore de nombreuses productions interlectales :

(131) ***Li*** *va pleré (SAR)*
'il va pleurer'

(132) ***Li*** *s'en va /* ***son karot*** *(SIM)*
'il s'en va / avec ses carottes'

(133) *Il a manj in pe / apré / ben il a alonjé (ANT)*
'il a mangé un peu / après / ben il s'est allongé'

Dans (131) et (132), les enfants ont soit ciblé la forme créole *« sava »*, soit produit *« li »* à la place de *« il »* (leur langue cible aurait donc été le français). Le reste de l'énoncé ne nous permet pas de statuer entre ces deux hypothèses, puisque les formes produites peuvent à la fois se retrouver en français et en créole. Dans (133), nous voyons que ANT

produit des formes que l'on peut considérer comme étant des formes interlectales provisoires (*« il a manj »*, *« il a alonjé »*).

Globalement, les « erreurs » constatées sont de quatre types :

- ***Premier type :*** la production de **formes verbales erronées** ((134), (136)) **ou non adéquates** par rapport à la question posée (135) **:**

(134) *Examinateur :* ***Kosa li [le lapin] sa fé apré ?***
'qu'est-ce qu' il va faire après ?'
Enfant : Sa plèr (ALA)
'*va pleure'

(135) *Examinateur :* ***Kosa le lièv i sa fé just apré sa ?***
'qu'est-ce que le lièvre va faire juste après ça ?'
Enfant : Il voit les carottes / ***li ramas*** *(GAU)*
'il voit les carottes / il ramasse'

(136) *Examinateur :* ***Kosa li sa fé apré ?***
'qu'est-ce qu'il va faire après ?'
Enfant : ***Li*** *va regardé si ses carottes sé ankor la (GAU)*
'il va regarder si ses carottes sont encore là'

Remarquons par ailleurs que si Adelin (2008) constatait dans sa recherche que les stimuli au présent entraînaient davantage de mélanges temporels, ce phénomène n'est pas clairement retrouvé ici : les enfants produisent des formes temporellement inadéquates quel que soit le temps de la question initiale.

- ***Deuxième type :*** la production de **réponses laconiques :**

(137) *Examinateur :* ***Kosa la riv ti lapin ?***
'qu'est-ce qui est arrivé au petit lapin ?'
Enfant : Prann (WAR)
'*prende'

(138) *Examinateur : **Kosa i sa spasé apré, just apré sa ?***
'qu'est-ce qui va se passer après, juste après ça ?
Enfant : Dormir (WAR)
'dormir'

- ***Troisième type :*** une **compréhension partielle de l'histoire** (confusion entre les deux personnages) :

(139) *Le peti lapin **la marshé / [X][74] karot é apré la tiré le karot // la pri / la manjé / é***
'le petit lapin a marché / [X] carottes et après il a tiré la carotte // il a pris / a mangé / et

***apré lavé** // il est / **vant lé gro** // bien manjé é apré **la dormi** / é apré le*
après il avait // il est / le ventre est gros // bien mangé et après il a dormi / et après le

ti lapin apré il a marché / après il a trouvé les carottes (RAF)
petit lapin après [...]'

(140) ***Li rod le lapin** / apré disparé apré / pler (DAR)*
'il cherche le lapin / après il disparaît après / pleure'

RAF (exemple (139)) ne semble pas avoir identifié les deux personnages (un lapin et un lièvre), et ne parle que du lapin, en reprenant son récit. Il se peut aussi qu'il ait bien compris l'histoire mais qu'il attribue la même dénomination (*« ti lapin »*) aux deux personnages : il s'agirait donc plutôt d'une difficulté à restituer l'histoire, et non d'une difficulté à la comprendre. DAR, quant à lui, produit un énoncé très laconique qui laisse supposer qu'il n'a pas retenu le détail de l'histoire. Le deuxième personnage n'est pas mentionné. Mais, comme pour RAF, nous pouvons aussi penser que la difficulté réside plutôt dans la restitution (DAR, tout comme RAF, est porteur d'un trouble langagier) que dans la compréhension.

- ***Quatrième type :*** des difficultés à passer d'un temps à l'autre, et donc à **répondre avec le temps adéquat aux questions.**

74 [X] désigne ici un segment d'énoncé non compréhensible, et par conséquent non traduisible.

Ceci met en évidence que la compréhension de la structure narrative n'a pas toujours été simple pour les enfants : beaucoup d'entre eux ont été capables, immédiatement après le visionnage de l'histoire, de produire un récit relativement clair et structuré, mais ont eu beaucoup de difficultés à évoquer ce qui s'est passé immédiatement avant / ce qui va se passer immédiatement après lors des arrêts sur images. Cette manière de procéder est peut-être cognitivement complexe pour les enfants, qui parviennent à comprendre un récit dans sa globalité, à en faire une restitution chronologique, mais pas à changer de repère temporel pour y envisager des actions passées ou futures (du moins, pas après deux visionnages). Il convient de mentionner que sur la version informatisée, les vignettes des différentes séquences apparaissaient en bandeau à gauche de l'image principale ; lors d'un arrêt sur image, les images précédentes et les suivantes étaient donc visibles. Plusieurs enfants ont exprimé avoir eu besoin de se référer à ce bandeau, pour pouvoir répondre à nos questions. Ceci conforte donc notre impression première concernant un possible biais cognitif.

Il convient également de souligner que plusieurs enfants ont spontanément raconté l'histoire après visionnage, sans que nous l'ayons demandé ; il a été par la suite difficile pour eux de répondre à nouveau à nos questions, car ils avaient l'impression d'avoir déjà tout dit. De fait certaines réponses ont été laconiques (et donc refusées, car ne contenant pas par exemple de verbe), mais très probablement parce qu'elles avaient déjà été fournies lors du récit spontané, et non parce que l'enfant avait eu des difficultés à élaborer un énoncé correct.

2.3.10.4. CONCLUSIONS

Cette épreuve présente malheureusement, tout comme les épreuves précédentes, peu de corrélations, ce qui invalide sa pertinence sur le plan statistique. Sur le plan qualitatif, elle présente l'avantage d'amener les enfants à produire davantage de formes créoles que les autres épreuves. Toutefois, nous avons constaté qu'il est difficile pour les enfants de réaliser la tâche demandée, à savoir répondre aux questions de l'examinateur : soit parce que celles-ci les amènent à devoir changer de point de vue et de référent temporel dans l'histoire, ce qui semble cognitivement complexe pour eux, soit parce que

leur tendance à restituer l'intégralité de l'histoire de manière spontanée les amène à moins développer leurs réponses, et à répondre de manière trop laconique.

Deux options s'offrent à nous à l'issue de ce pré-étalonnage : soit nous supprimons l'épreuve de notre outil final, soit nous en modifions les objectifs et les conditions de passation afin de la rendre plus pertinente. Nous pourrions par exemple envisager d'en faire un support pour recueillir du langage semi-spontané (auquel cas nous nous concentrerions sur le récit libre produit par les enfants), ce qui demande alors un autre type d'analyses, mais qui pourrait être tout à fait intéressant.

2.3.11. Morphosyntaxe : épreuve « Système verbal 5 »

2.3.11.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DE L'ÉPREUVE

L'épreuve vise l'évaluation de l'utilisation des verbes copules *« ệt »* et *« avoir »,* et l'adéquation morphologique en fonction du temps (présent / passé). Il est demandé à l'enfant de verbaliser, à partir de deux images quasiment identiques, ce qui n'est pas pareil. Dans une première partie, le temps évalué est le présent ; dans une seconde partie, le temps évalué est le passé (les images sont donc cachées, et on demande la verbalisation de ce qui n'**était** pas pareil). Nous avons adopté comme critère de cotation que la réponse des sujets devait contenir au moins un verbe copule, correctement conjugué, pour être considérée juste.

2.3.11.2. ANALYSE QUANTITATIVE

On obtient deux scores à l'issue de la passation de cette épreuve : un score pour la première partie évaluant le présent, et un autre pour la seconde partie évaluant le passé. La moyenne obtenue à la partie 1 est de 2.25 pour 5 items ; la moyenne est nettement plus basse pour la partie 2 (0.89 pour 6 items). On constate donc tout d'abord que la seconde partie est globalement échouée, avec de plus un écart-type très bas (ET= 0.88), ce qui indique qu'aucun enfant n'a obtenu un score élevé à cette partie de l'épreuve. Un seul enfant a été écarté des analyses (corpus non cotable). À première vue, l'épreuve est plus facilement réussie par les sujets les plus âgés, sans effet notable de dominance linguistique.

On retrouve de nombreuses corrélations entre le score de la première partie et les autres épreuves : ce sous-score est en effet positivement corrélé à plusieurs scores de phonologie, aux épreuves de lexique (***« Fluence verbale »***, ***« Dénomination étendue »***), à plusieurs épreuves morphosyntaxiques évaluant principalement les capacités expressives (***« Négation 2 »***, ***« Pronoms personnels 1 »*** et ***« Pronoms personnels 2 »),*** ainsi qu'à certaines épreuves métalinguistiques et bilingues (***« Détection d'erreurs en créole »***, ***« Traduction créole → français »***). Sur le plan statistique donc, la première partie de l'épreuve ***« Système verbal 5 »*** apparaît très pertinente ; en ce qui concerne la seconde partie, aucune corrélation n'est retrouvée, ce qui la rend donc très peu pertinente.

2.3.11.3. ANALYSE QUALITATIVE

Comme nous l'avions imaginé, certains enfants n'avaient pas encore acquis la notion de « pareil / pas pareil », ce qui a indéniablement biaisé la tâche. Ils ont généralement décrit les images (et n'ont alors pas toujours produit les formes verbales attendues), ou ont cherché à déterminer l'image qui n'était « pas pareille », comme dans les exemples ci-dessous :

(141) ***Sa lé pa mèm // sa lé / é sa lé pa mèm nonb*** *(ROM)*
'ça s'est pas le même // ça c'est / et ça c'est pas le même nombre'

(142) *Une fiy qui a un ballon orange é in soulié roz / é une fiy qui a un ballon rose*
'une fille qui a un ballon orange et des souliers roses / et une fille [...]'

et des souliers jaunes (GAU)

Certains enfants ont persévéré sur le critère de différence de l'item exemple (notion de taille : « petit / grand »), comme ALA :

(143) *Carré / Carré et rond : « paske sé peti »*
'parce que c'est petit'

(144) *Fille avec une robe à fleurs roses / Fille avec une robe à fleurs jaunes :*

*« paske alui é roz / **é lot lé peti é lot lé gran** »*

'parce que lui est rose / et l'autre est petit et l'autre est grand'

JUN a quant à lui persévéré sur un critère assez inattendu, comme le montrent les exemples ci-dessous :

(145) ***Ali sé le papa / ali sé le ti bébé !***

'lui c'est le papa / lui c'est le petit bébé '

(146) ***Paske ali sé le gran frèr** […] // ici c'est vert / ici c'est gris avèk le tit fler*

'parce que lui c'est le grand frère […] // ici c'est gris avec la petite fleur'

(147) ***Paske le balon lé pa parèy / lé de lé pa / sé pa le famiy***

'parce que le ballon n'est pas pareil / les deux ne sont pas / ce n'est pas la famille'

On remarque que certains enfants porteurs d'un trouble langagier ont eu de grandes difficultés à élaborer une réponse structurée :

(148) *Le poison [eva] ble / le poisson fait une bleue (RAF)*

'le poisson [eva] bleu'

(149) *Pourquoi le camion est tout en forme de fleur / et pourquoi le camion est tout vert (WAR)*

(150) *Le petit fiy **na** // roz / é jone (DAR)*

'la petite fille a // rose / et jaune'

(151) ***Le poison lé jone** / **lé pa parèy / la na** une poisson jaune (ALA)*

'le poisson est jaune / c'est pas pareil / là il y a une poisson jaune'

De manière générale donc, nous avons dû beaucoup aider et nous avons à de multiples reprises produit des ébauches de phrases afin d'indicer suffisamment sur le type de réponses attendues. Notons également que de nombreux enfants ont spontanément répondu en français, auquel cas nous avons demandé une reformulation, ce qui n'a pas

toujours été fructueux, comme en témoigne l'exemple (142) ci-dessus. Plusieurs enfants ont produit des segments ou des énoncés interlectaux lors de la deuxième reformulation :

(152) *Elle a le ballon orange / èl na les chaussures mauves (SAR)*
ʻelle a'

(153) *Il* ***nana*** *de shevo isi é in sheval isi (SAR)*
ʻil y a deux chevaux ici et un cheval ici'

(154) ***Li néna balon ble*** *et des chaussures jaunes /* ***li néna balon jone*** *et des*
ʻil a un ballon bleu il a un ballon jaune

chaussures vèr (VAL)
vertes'

(155) *i fé dé bul mov / et lui il fait des bulles bleues (GAE)*
ʻil fait des bulles mauves'

Dans (152), (154) et (155), il s'agit essentiellement de la juxtaposition de segments français et de segments créoles. L'énoncé (153) est plus complexe, car une grande partie de l'énoncé est non codifiable (peut s'attester aussi bien en français qu'en créole). *« il* ***nana*** *»* peut être considéré comme un essai intrasystémique en créole, ou comme une forme interlectale non socialement établie ; tout dépend de la langue qu'a ciblée SAR. Ce type d'énoncés est intéressant à mentionner, puisqu'il montre une fois de plus à quel point les enfants s'inscrivent dans une mouvance interlectale, mais précisons que le critère de notation adopté ne pénalise pas la production des formes interlectales, à partir du moment où elles contiennent au moins une forme verbale créole attendue.

Concernant les formes verbales produites, on constate que *« lé »* est le verbe copule le plus souvent produit ; pour les énoncés où l'on attendait plutôt *« na / nana »*, les enfants ont privilégié des reformulations avec *« lé »*. Par contre, la forme passée *« lavé »* n'est que très peu produite (un seul enfant, ROM, l'a produite).

En ce qui concerne la seconde partie de l'épreuve, force est de constater que très peu d'enfants ont appliqué un changement de temps dans leur réponse, et ce malgré le fait

que nous cachions les images et formulions notre question au passé (*« Alor, kosa lété pa parèy ? »* [alors, qu'est-ce qui n'était pas pareil]). Il nous a été difficile de trouver un moyen d'inciter davantage à raconter au passé, si ce n'est peut-être en commençant nous-même les énoncés et en laissant l'enfant les compléter, ce qui n'est pas prévu dans le protocole de passation initial. Nous ne pouvons pas savoir, à ce stade, si la forme est évitée par les enfants, car difficile à produire, où s'ils n'ont tout simplement pas compris l'implicite du changement de temps.

2.3.11.4. CONCLUSIONS

Cette épreuve de morphosyntaxe apparaît, sur le plan quantitatif tout d'abord, pertinente et remplit en partie son objectif : la première partie de l'épreuve est assez bien réussie par les sujets de notre pré-étalonnage, est corrélée à d'autres épreuves de morphosyntaxe, mais la seconde partie est échouée et se révèle peu pertinente selon les analyses réalisées. Sur le plan qualitatif, on constate que le biais majeur de l'épreuve concerne la non compréhension de la notion de « pareil / pas pareil », qui amène certains enfants à produire des énoncés très éloignés des formes attendues. Les modifications que nous avions pensées pour la partie 2 de notre épreuve (changer de consigne, cacher les images), ne suffisent pas à inciter les enfants à produire des formes au passé.

Cette épreuve nous semble pertinente à conserver dans notre outil final, mais est à modifier : soit nous pouvons faire le choix de ne conserver que la première partie, soit nous pouvons effectuer une refonte plus complète du protocole, en proposant par exemple des phrases à compléter, ce qui pourrait permettre de focaliser sur les formes attendues et de contourner, en partie, le biais de la détection de différences (ce qui présenterait l'avantage de moins pénaliser les enfants qui ne comprennent pas le « pareil / pas pareil »). Cette deuxième alternative nous semble particulièrement intéressante, dans le sens où nous avions naturellement proposé des ébauches orales lors de nos expérimentations, ce qui semblait tout à fait convenir aux enfants.

2.3.12. Morphosyntaxe : épreuves « Questions 1 » et « Questions 2 »

2.3.12.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DES ÉPREUVES

L'épreuve ***« Questions 1 »*** cible l'évaluation du versant compréhension, et l'épreuve ***« Questions 2 »*** celle de l'expression. La première épreuve se présente comme un entretien, amenée comme un moyen de faire davantage connaissance. Plusieurs questions sont posées à l'enfant, chacune contenant un terme interrogatif créole. La compréhension des questions est évaluée au vu des réponses fournies par l'enfant.

Dans l'épreuve ***« Questions 2 »,*** des termes interrogatifs sont présentés sur des cartes, et l'enfant doit inventer une question en les réutilisant. Trois scores sont obtenus à l'issue de cette épreuve : un score pour la reprise du terme interrogatif, un score pour la place du terme dans l'énoncé, et un score pour l'adéquation syntaxique de l'énoncé interrogatif produit.

2.3.12.2. ANALYSE QUANTITATIVE

L'épreuve ***« Questions 1 »*** est réussie par la grande majorité des sujets (M. = 9.29 pour 10 items). L'épreuve ***« Questions 2 »*** est également globalement bien réussie ; au vu des moyennes, c'est surtout l'adéquation syntaxique des questions produites qui apparaît la plus difficile (M. = 6.05 pour 9 items).

Concernant les corrélations, ***« Questions 1 »*** est positivement corrélée à quelques épreuves : la discrimination codique, la dénomination étendue, et l'épreuve ***« Prépositions 2 »***. Donc, les enfants qui ont le mieux réussi cette épreuve ont également donné plus de mots à l'épreuve ***« Dénomination étendue »***, et produisent davantage de prépositions. On retrouve également une corrélation positive entre le score de ***« Questions 1 »*** et les trois sous-scores de ***« Questions 2 »***, ce qui est un bon signe de cohérence pour ces deux épreuves qui sont censées mesurer (et qui, selon les analyses, mesurent effectivement) la même structure morphosyntaxique.

Les trois sous-scores de ***« Questions 2 »*** présentent de très nombreuses corrélations ; il est intéressant de souligner que les scores sont positivement corrélés à la

quasi-totalité des épreuves morphosyntaxiques (à l'exception des épreuves ***« Système verbal »*** 1 à 4), et aux épreuves de métalinguistique, ce qui est très positif.

2.3.12.3. ANALYSE QUALITATIVE

L'épreuve ***« Questions 1 »*** n'a pas posé de difficultés particulières aux enfants. Il faut cependant souligner que, respectant notre principe de randomisation (épreuves proposées dans un ordre aléatoire selon les enfants), cette épreuve n'a pas toujours été proposée en début d'entretien, ce qui lui a parfois donné un caractère très artificiel (il est étrange de « faire connaissance » en fin d'entretien...). Certains enfants se sont montrés laconiques (réponses par « oui », « non », quelques mots isolés), d'autres se sont davantage livrés, trouvant agréable de discuter de manière plus libre au cours de l'évaluation. Nous avons pu constater que certaines questions ont suscité un vif intérêt chez les enfants (c'est notamment le cas de la question sur les animaux domestiques), et les ont incités à parler davantage. Nous avons assez librement modifié le protocole établi, en ajoutant de façon non systématique d'autres questions, soit pour alimenter la discussion, soit pour vérifier qu'un terme était réellement bien compris.

Il s'est révélé difficile de statuer sur la compréhension ou la non compréhension des termes interrogatifs : en effet, en cas d'incompréhension de la question, comment savoir si c'est le terme interrogatif en lui-même qui n'a pas été compris, et non d'autres éléments de la phrase ? Par exemple, nous avons constaté que les questions avec *« Kosa »* semblaient particulièrement difficiles à comprendre :

- *« Kosa ou préfèr fé lékol ? »* [qu'est-ce que tu préfères faire à l'école] : plusieurs enfants énumèrent les activités qu'ils font à l'école, et non spécifiquement celles qu'ils apprécient ;
- *« Kosa ou yèm fé kan ou lé out mézon ? »* [qu'est-ce que tu aimes faire quand tu es chez toi] : de la même manière, plusieurs enfants racontent les diverses activités qu'ils font chez eux, sans réellement parler de celles qu'ils aiment faire.

Pour ces deux questions, nous avons finalement jugé que l'incompréhension avait porté sur les verbes *« préférer / aimer »*, et non véritablement sur le terme *« Kosa »*. Cet exemple montre qu'il est très difficile d'éviter le biais linguistique.

Nous n'avons pas retrouvé les confusions de termes interrogatifs relevées par Adelin (2008) : *« koman »* [comment] et *« konbien »* [combien] sont ainsi des notions qui semblent bien comprises et bien discriminées ; notre protocole ne contenant ni *« koué »* [quoi, qu'est-ce], ni *« koi »* [quoi] (nous avons opté pour le terme *« kosa »*), nous ne pouvons tester la compréhension, et l'éventuelle confusion, entre ces deux termes.

Comme nous l'avons déjà mentionné plus tôt, nous avons exclu de notre pré-étalonnage les enfants présentant des troubles importants de la compréhension ; nous ne savons donc pas si cette épreuve pourrait s'avérer difficile pour des enfants porteurs d'un trouble langagier, avec atteinte importante du versant compréhension. Toutefois, nous notons que les enfants de notre corpus ayant eu les scores les plus bas sont principalement ceux porteurs d'un trouble langagier ; LUD obtient le score le plus bas (6/10), et il s'agit d'un enfant présentant d'importantes difficultés sur les plans pragmatique et comportemental. Tout nous porte donc à croire que cette épreuve pourrait permettre la détection des troubles du langage.

L'épreuve ***« Questions 2 »*** a quant à elle semblé plus difficile pour les enfants. Nous l'avons systématiquement proposée immédiatement après l'épreuve de compréhension, qui était en quelque sorte un entraînement à la tâche ; mais malgré cela, certains enfants ont véritablement semblé déstabilisés, et ont souvent déclaré ne pas savoir « comment dire », sans même avoir essayé. Nous avons dû beaucoup aider et encourager, donner des exemples, proposer des mises en situation. Certains termes ont été reproposés en fin d'épreuve, une fois les sujets plus assurés et plus à l'aise avec la tâche. Nous avons pu constater les faits suivants :

- Plusieurs enfants produisent des énoncés qui font penser à **des questions inachevées :**

(156) *Konbien de policiers ? (LUD)*
ʿcombien de policiers'

(157) ***Kosa*** *jone ? (ALA)*
ʿquoi jaune'

(158) ***Akoz té*** */.../ ? (RAF)*
'pourquoi + passé'

(159) *Konbien d-kouzin ? (JEN)*
'combien de cousins'

(160) ***Akoz banna sa*** */.../ ? (ANT)*
'pourquoi ils + futur'

- Certains **répondent à une question imaginée, au lieu d'en créer une :**

(161) *Konbien ? « De // nan dis ! » (GAE)*
'combien' 'deux // non dix'

(162) *Avèk kisa ? « Avec les copains » (MAR)*
'avec qui'

- Certaines **questions** sont attestées de manière **récurrente,** et semblent être en quelque sorte **des automatismes créoles :** *« Ousa ou/nou sava ? »* [où vas-tu / où allons-nous]*, « Kèl aj ou néna ? »* [quel âge as-tu]*, « Kosa sa ? »* [c'est quoi].

Nous avons rencontré davantage de difficultés que prévu lors de la cotation. En effet, si le premier sous-score est facile à attribuer (reprise du terme interrogatif), la distinction entre erreur de placement du terme et non adéquation syntaxique est plus complexe. Quand l'énoncé est agrammatique, il est parfois difficile de déterminer quelle était la forme cible, et par conséquent de déterminer si le terme interrogatif est bien ou mal placé. Nous illustrons ceci avec l'exemple ci-dessous :

(163) ***Akoz*** *tu viens le voleur a fait des dégâts ? (LUD)*

Dans (163), LUD a repris le terme interrogatif *« **akoz** »*, mais s'est exprimé en français. Il est difficile de savoir ce que LUD a réellement voulu dire (l'énoncé est sémantiquement difficilement compréhensible). Si nous supposons qu'il ciblait bien le français, plusieurs hypothèses sont envisageables :

(164) *Tu viens {parce que ; **akoz**} le voleur a fait des dégâts ?*
(165) *{Pourquoi ; **Akoz**} tu viens ? Le voleur a fait des dégâts ?*

Dans tous les cas, l'énoncé n'est pas considéré adéquat, puisqu'il combine un terme interrogatif créole et une structure syntaxique française. Mais la question de la place du terme interrogatif reste entière : si la forme cible est (165), le terme est bien placé, mais ce n'est pas le cas si la forme cible de LUD est (164). La notion de place apparaît en définitive assez complexe, puisque la place d'un terme interrogatif peut varier en fonction des énoncés, et qu'il n'y a donc pas de « bonne place ».

Une autre difficulté que nous avons rencontrée concerne la langue des questions produites. Nous étions partie du principe que cette épreuve devait permettre l'évaluation de la production de phrases en créole spécifiquement, ce qui est tout à fait cohérent avec la majorité des termes interrogatifs proposés, qui ne s'attestent que dans la langue créole (*« Kisa* [qui]*, Avèk kisa* [avec qui]*, Kosa* [quoi]*, Akoz* [pourquoi]*, Ousa* [où] *»*). Cependant, d'autres termes interrogatifs que nous avions retenus s'attestent à la fois en créole et en français (*« Koman* [comment]*, Kèl* [quel]*, Konbien* [combien]*, Èske* [est-ce que] *»*) : il n'est donc pas étonnant que certains enfants aient produit, avec ces termes interrogatifs, des formes françaises. Celles-ci doivent-elles être considérées comme des réponses justes, ou comme des réponses fausses, parce que non créoles ? Nous nous sommes retrouvée face à un dilemme : que voulons-nous, finalement, « faire dire » à notre épreuve ? Qu'est-ce qui nous semble le plus intéressant : évaluer la capacité de produire des questions, ou évaluer la capacité de produire des questions en créole ? Notre positionnement théorique nous a permis de répondre à cette question : à partir du moment où nous légitimons l'interlecte, à partir du moment où nous nous donnons pour objectif d'évaluer les compétences langagières, il convient d'accepter toute réponse qui, dans une langue ou dans l'autre, est acceptable et grammaticale. Nous avons donc fait le choix d'accepter, pour les termes interrogatifs présents dans les deux langues, les formulations correctes en créole et celles en français.

Clôturons cette section par une analyse des formes erronées produites. Nous attestons effectivement :

- Des cas de **non reprise ou de transformation du terme interrogatif cible :**

(166) *Ousa : Où il est le voleur ? (LUD)*

(167) *Ousa : **Ou sa èk ki** ? (JEN)*
'tu y vas avec qui'

(168) *Kèl : **Té kèl ! Ou manj tro bèf ou !** (SEB)*
'hé tu manges trop de bœuf toi'

Dans (166), *« ousa »* est repris mais sous sa forme française *« où »* ; dans (167), il n'a par contre pas été interprété comme un terme interrogatif, mais visiblement comme une amorce de phrase (*« ou sa(va) »*). La même situation se produit dans l'exemple (168), où *« kèl »* est repris comme interjection créole et non comme terme interrogatif.

- Des cas **d'inadéquation syntaxique, avec ou sans erreurs de placement du terme interrogatif :**

(169) ***Ousa ou sava avèk kisa** ? (DAR)*
'où vas-tu avec qui'

(170) ***Kisa** anvi alé a lékol ? (DAR)*
'qui envie d'aller à l'école'

(171) ***Koman** apèl ton chat ? (GAE)*
'comment appelle ton chat'

(172) ***Kèl** était une chaise ? (WAR)*
'quelle était une chaise'

(173) ***Ousa out kaz an tol** /.../ ? (SEB)*
'où ta maison en tôle'

Dans (169), DAR place *« **avèk kisa** »* (le marqueur cible) en fin d'énoncé, ce qui rend l'énoncé inacceptable (il l'aurait été si DAR avait formulé, par exemple : *« **ousa ou sava é avèk kisa ?** »*). Dans (170), *« **kisa** »* est correctement placé mais la forme verbale produite est incomplète : on attendrait, en créole, *« **la** anvi »*. On peut considérer que l'on a ici affaire à un essai intrasystémique en créole. Les exemples (171) et (172) semblent quant à eux avoir eu le français pour langue cible ; mais (172) est sémantiquement inadapté (il manque peut-être un terme après le marqueur interrogatif ; par exemple *« couleur »*), tandis que dans (171), la forme verbale est incomplète (on attendrait *« s'appelle »* en français). Enfin, dans (173), si le terme interrogatif est correctement placé, la forme verbale est manquante. La marque /.../ signifie que SEB a produit un énoncé laissé en suspens.

- Et enfin, nous attestons **des productions plus nettement interlectales que les précédentes :**

(174) ***Avèk kisa*** *tu parles ? (GAE)*
'avec qui tu parles'

(175) ***Koman ou*** *t'appelles-tu ? (RAF)*
'comment toi t'appelles- tu'

(176) ***Konbien d-moun*** *il y a ? (BEN)*
'combien de personnes il y a'

(177) ***Kisa*** *voudrais-tu être ami ? (JEN)*
'qui voudrais- tu être ami'

Dans ces énoncés, aucun segment n'est difficilement codifiable ; le passage entre français et créole est plus net, avec une alternance intra-énoncés des segments. Si (174) peut être considéré comme une forme interlectale socialement établie (mais refusée ici, car la demande portait sur la formulation d'une question en créole – le terme interrogatif testé étant créole), les autres exemples relèvent plutôt du cas des formes interlectales non socialement établies. Les énoncés produits sont en tout cas considérés comme des formes

erronées, car, si l'on ne relève pas d'erreur morphosyntaxique, la juxtaposition des segments de langues différentes rend les énoncés agrammaticaux.

2.3.12.4. CONCLUSIONS

Les épreuves ***« Questions 1 »*** et ***« Questions 2 »*** se révèlent très intéressantes. Notre pré-étalonnage ne comprenant pas de sujets présentant des troubles importants de la compréhension, l'épreuve ***« Questions 1 »*** est globalement très bien réussie par la quasi-totalité des enfants. Notre intuition clinique (et les scores obtenus par les enfants porteurs de trouble langagier de notre corpus) nous laisse toutefois supposer que cette épreuve pourrait s'avérer plus difficile pour des enfants présentant des troubles de la compréhension, ce qui est un atout certain dans le cadre d'une évaluation diagnostique.

L'épreuve ***« Questions 2 »*** est très intéressante, et nous avons pu voir au cours de l'analyse des productions des enfants que la formulation de questions est loin d'être une tâche aisée. Sur le plan développemental, cela peut nous laisser supposer que la production de questions est, pour les enfants créolophones, une compétence qui reste relativement complexe pendant un certain temps. Il serait passionnant de creuser cette piste, afin d'en apprendre davantage sur le développement langagier des enfants réunionnais.

Ces deux épreuves sont à conserver pour la phase finale d'étalonnage, mais quelques modifications nous semblent nécessaires :

- Pour l'épreuve ***« Questions 1 »***, il serait peut-être plus judicieux de proposer un protocole par terme interrogatif, avec davantage de questions par terme. Un point serait donc accordé par terme interrogatif testé, et non par question, comme c'est le cas dans notre protocole actuel ;
- Pour l'épreuve ***« Questions 2 »***, la simplification du barème de cotation (deux sous-scores au lieu de trois) nous semble nécessaire, compte tenu de la difficulté à trancher entre erreur de placement du terme interrogatif et erreur d'adéquation syntaxique.

2.3.13. Morphosyntaxe : épreuves « Négation 1 » et « Négation 2 »

2.3.13.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DES ÉPREUVES

« Négation 1 » permet l'évaluation de la compréhension des structures négatives, et ***« Négation 2 »*** permet l'évaluation de la production de formes négatives. Dans la première épreuve, il est demandé à l'enfant de désigner, parmi deux images, celle qui correspond à l'énoncé de l'examinateur. Tous les énoncés sont à la forme négative, et contiennent les marqueurs *« pa »*, *« poin »* ou *« rienk »*. Dans la deuxième épreuve, l'enfant doit transposer la phrase proposée par l'examinateur à la forme négative.

2.3.13.2. ANALYSE QUANTITATIVE

La moyenne de l'épreuve ***« Négation 1 »*** est relativement élevée (10.62 pour 11 items), avec un écart-type assez bas, ce qui indique que globalement les enfants ont tous bien réussi cette épreuve. La note la plus basse obtenue est 7 (obtenue par ALA, enfant présentant un trouble langagier).

Concernant l'épreuve ***« Négation 2 »***, il convient de rappeler que trois sous-scores sont obtenus : un score « Négation » lorsque le marqueur de négation attendu est produit, un score « Place » lorsque le marqueur de négation est correctement placé dans la phrase, et un score « Temps » lorsque le temps de la phrase est respecté (l'enfant conserve le temps de l'énoncé de base). Les trois sous-scores obtenus présentent des moyennes relativement proches (respectivement, 7.57, 7.95 et 7.29), avec des écarts-types plutôt similaires également (entre 2.2 et 2.9 ET).

Concernant maintenant les corrélations, le score de ***« Négation 1 »*** est positivement corrélé à plusieurs scores de phonologie (répétition de mots et dénomination phonologie), à plusieurs épreuves évaluant le versant compréhension également (***« Désignation »***, ***« Système verbal 1 »*** et ***« Prépositions 1 »***), ainsi qu'à l'épreuve de détection d'erreurs en français. Il y a donc un lien fort entre la compréhension des structures négatives, la phonologie, et la compréhension de manière plus générale. Les sous-scores de ***« Négation 2 »*** sont quant à eux positivement corrélés à certains scores de phonologie, et également à certaines épreuves de lexique (***« Fluence***

verbale », ***« Dénomination étendue »***), et aux deux épreuves morphosyntaxiques les plus pertinentes de notre outil (***« Système verbal 1 »*** et ***« Système verbal 5 »***). Les corrélations retrouvées sont donc tout à fait satisfaisantes. Nous remarquons par contre que l'épreuve n'est pas corrélée aux épreuves métalinguistiques de notre outil.

2.3.13.3. ANALYSE QUALITATIVE

L'épreuve de compréhension des formes négatives n'a posé aucun problème particulier aux enfants de notre pré-étalonnage ; elle est relativement simple à comprendre, les énoncés semblent également peu complexes. Un enfant nous a proposé une autre formulation pour l'item 2, l'énoncé de base lui semblant peu clair : *« Ti poison i souf **rienk** bul ble »* [le petit poisson ne souffle que des bulles bleues] au lieu de *« **Na rienk** bul ble otour le poison »* [il n'y a que des bulles bleues autour du poisson]. Nous avons estimé cette proposition très intéressante, et nous l'avons donc retenue pour la version définitive de notre épreuve.

Concernant maintenant l'épreuve ***« Négation 2 »***, il convient de souligner qu'elle est facilement compréhensible et que les enfants ont très vite su ce que « dire le contraire » signifiait. Certains ont néanmoins fait un « excès de zèle », en fournissant le contraire de plusieurs mots de la phrase :

(178) ***Amoin avan mi té manj banane → amoin minnan mi manj pu***
ʻmoi avant je mangeais des bananes' ʻmoi maintenant je ne mange plus de

banane
bananes'

Nous notons également que certains enfants répondent par rapport à eux :

(179) ***Moin*** *a jamé u d-shien (RAM)* pour *« moin lavé pa / poin d-shien »*
ʻje n'ai jamais eu de chien' ʻje n' avais pas / pas de chien'

Tandis que d'autres changent le pronom personnel de la phrase (et se sont donc directement adressés à nous) :

(180) ***Ou lir pa journal*** *(TED)* pour *« mi lir pa journal »*
'tu ne lis pas le journal' 'je ne lis pas le journal'

Certains enfants ont également persévéré sur le modèle de l'item exemple (*« Mi yèm shokola* [j'aime le chocolat] */ Mi yèm pa shokola »* [je n'aime pas le chocolat]), comme DAR :

(181) ***Mi yèm pa manjé ; Mi yèm pa le shien***
'je n'aime pas manger' 'je n'aime pas les chiens'

Nous avons décidé, pour cette épreuve, de nous focaliser uniquement sur la forme verbale produite, en ne considérant donc pas, dans notre notation, les déterminants ou les pronoms. Nous signalons néanmoins plusieurs faits intéressants concernant le choix des pronoms :

- Il y a une **grande variété dans la forme du pronom personnel attendu** : *« moin, mi »* (qui reste néanmoins la forme la plus fréquente), et avec le temps passé *« ma la », « maa », « mavé », « mi navé »*. Cette épreuve permet donc aussi, de manière annexe, de juger de la capacité de l'enfant à produire des formes variantes du pronom personnel de la première personne.
- On constate, chez certains enfants porteurs d'un trouble langagier, une **tendance à l'effacement du pronom personnel** :

(182) ***Ø té pa malad*** *(JEN)* pour *« Moin té pu malad »*
'était pas malade' 'je n'étais plus malade'

Si le sujet Ø est une forme attestée en créole réunionnais, ici l'omission du déterminant est considérée fautive (on attend la production de tous les éléments de la phrase).

En ce qui concerne maintenant les erreurs produites, on peut les classer en trois grandes catégories :

- ***Catégorie 1 :*** les erreurs dans le **choix du marqueur de négation :**

(183) ***Mi na poin sink an*** *(MAI)* pour *« Moin na pu sink an »*
ʻje n' ai pas cinq ans' ʻje n'ai plus cinq ans'

(184) ***Moin lavé pa fin*** *(JEN)* pour *« Moin lavé pu fin »*
ʻje n'avais pas faim' ʻje n'avais plus faim'

On constate que, dans la majorité des cas, les erreurs de marqueurs concernent les énoncés où l'on attendait la forme *« pu »* [plus], qui est majoritairement remplacée par le marqueur *« pa »* [pas]. La transformation à la négative des énoncés contenant l'adverbe *« ankor »* (*« amoin yèr moin té ankor malad »* [moi hier j'étais encore malade] → *« amoin yèr moin té pu malad »* [moi hier je n'étais plus malade]) se révèle donc assez difficile pour les enfants, qui vont plutôt privilégier la transformation littérale (*« ankor »* → *« pa ankor »* [pas encore]), ce qui est syntaxiquement correct, mais pas sémantiquement.

- ***Catégorie 2*** : les erreurs dans **le placement du marqueur de négation :**

(185) ***Mi lé antrinn de pa mantir*** *(JEN)* pour *« Moin lé pa antrinn mantir »*
ʻje suis en train de ne pas mentir' ʻje ne suis pas en train de mentir'

(186) ***Ma parti pa la mèr*** *(SAR)* pour *« Ma la pa parti la mèr »*
ʻje suis parti pas à la mer' ʻje ne suis pas parti à la mer'

Dans ces deux exemples, le marqueur de négation se retrouve postposé au verbe, alors qu'il devrait être antéposé. Étant donné que les énoncés produits sont en créole, on peut considérer ce type d'erreurs comme des essais intrasystémiques en créole.

- ***Catégorie 3*** : les **erreurs sur la forme verbale** (qualifiées, chez Adelin (2008), de changements aspecto-temporels / d'incohérences temporelles) :

(187) ***Yèr mi été pa énèrvé*** *(BEN)* pour *« Yèr mi té pa énèrvé »*
ʻhier je n'étais pas énervé' ʻhier je n'étais pas énervé'

(188) ***Mi na poin in shien*** *(SAR)* pour *« Moin lavé pa d-shien »*
ʻje n'ai pas un chien' ʻje n'avais pas de chien'

(189) ***Aou pa ankor fin*** *(TED)* pour *« Moin lavé pu fin »*
ʻtoi pas encore faim' ʻje n'avais plus faim'

Dans (187), nous avons affaire à un énoncé interlectal : *« été pa énèrvé »* peut correspondre à *« était pas énervé »* ou *« té pa énèrvé »*. Dans (188), le temps est modifié (présent au lieu de passé), tandis que dans (189), la forme verbale est omise.

Certains enfants ont fourni des réponses en français ou des réponses interlectales, qui ont été considérées comme non attendues :

(190) *On est pas malade (RAF)* pour *« moin té pu malad »*
ʻje n'étais plus malade'

(191) ***Amoin yèr*** *j'étais pas malade (WAR)*
ʻmoi hier j'étais pas malade'

(192) *Moi je manj pa mang (RAF)*
ʻmoi je ne mange pas de mangue'

Notons enfin que sept enfants ont produit la forme *« mi manti pa »* [je ne mens pas] alors que nous avions prédit la forme *« moin lé pa antrinn mantir »* [je ne suis pas en train de mentir] ; nous avons au départ refusé cette formulation, notamment car nous attendions une forme négative couplée à la reprise du marqueur *« antrinn »*, mais compte tenu de la fréquence de production de celle-ci, nous l'avons finalement considérée comme juste. Précisons par ailleurs que nous avons demandé l'avis des parents, qui ont estimé qu'il s'agissait d'un énoncé tout à fait correct, qui peut tout à fait vouloir dire, en contexte, *« je ne suis pas en train de mentir »*, ce qui a conforté notre choix.

2.3.13.4. CONCLUSIONS

Les épreuves ***« Négation 1 »*** et ***« Négation 2 »*** se révèlent pertinentes et très intéressantes pour l'évaluation de la capacité de modification de structures phrastiques de base. Elles sont rapides d'administration, facilement comprises, et si certains enfants ont difficilement réussi à produire des énoncés dans la langue attendue (le créole), la majorité d'entre eux ont pu le faire sans grande difficulté.

Il est un point important qu'il convient par contre de signaler : ces épreuves (et tout particulièrement l'épreuve ***« Négation 2 »***) semblent avoir une forte influence sur le comportement linguistique des enfants. Ainsi, nous avons pu constater qu'une fois celles-ci proposées, certains enfants ont persévéré sur la consigne au cours d'autres épreuves (dans les épreuves de traduction par exemple, plusieurs enfants ont transformé l'énoncé à la négative). Il semble donc plus pertinent de proposer ces épreuves en fin de protocole, afin d'éviter ce phénomène.

2.3.14. Morphosyntaxe : épreuves « Pronoms personnels 1 » et « Pronoms personnels 2 »

2.3.14.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DES ÉPREUVES

Ces épreuves visent à évaluer la compréhension (***« Pronoms personnels 1 »***) et l'expression (***« Pronoms personnels 2 »***) des pronoms personnels créoles. Il est présenté à l'enfant deux marionnettes (de sexe différencié), avec lesquelles on propose de « faire un jeu ». L'enfant doit, dans la première épreuve, distribuer des jetons aux marionnettes, à l'examinateur ou les prendre pour lui, selon l'énoncé dicté par l'évaluateur.

Dans la deuxième épreuve, l'enfant doit verbaliser des actions réalisées par l'évaluateur, qui manipule ou distribue les jetons. Cette phase est précédée d'une phase d'exemples qui sert d'entraînement et de modèle.

2.3.14.2. ANALYSE QUANTITATIVE

On obtient, pour ***« Pronoms personnels 1 »***, deux sous-scores : le premier (partie A) porte sur les pronoms personnels singuliers (*« amoin, aou, ali, aèl »* [moi, toi, lui, elle]), et le deuxième (partie B) sur les pronoms personnels pluriel (*« anou / pou nou, azot /*

pou zot, banna » [nous / pour nous, eux / pour eux]). Nous considérerons ici le score total uniquement, chacune des parties ayant des moyennes relativement similaires (aux alentours de 8 pour 10 items). La moyenne de l'épreuve ***« Pronoms personnels 1 »*** est de 17.10 (pour 20 items), avec un écart-type relativement important (3.59), ce qui indique une dispersion assez conséquente des scores (la note la plus basse est 7, la note la plus élevée est 20). À première vue, il n'y a pas d'effet particulier de l'âge ou de la dominance linguistique ; l'enfant ayant obtenu le score le plus bas est un enfant porteur de trouble langagier, mais on retrouve également des scores assez bas chez des enfants au développement langagier typique (JUN obtient un score de 11 à cette épreuve).

On obtient également deux sous-scores pour l'épreuve ***« Pronoms personnels 2 »*** : dans la partie A, les énoncés à produire sont tous basés sur la forme *« X toush* [touche] *Y »*, et dans la partie B, ils sont basés sur la forme *« X done* [donne] *Y »*. On observe ici une différence plus nette entre les moyennes des deux sous-scores, la première partie (M. = 4.85) étant mieux réussie que la deuxième partie (M. = 3.90). Le score total de ***« Pronoms personnels 2 »*** présente une moyenne à 8.33 pour 18 items, avec un écart-type très conséquent (ET= 6.13), ce qui témoigne d'une forte disparité dans les performances des sujets du pré-étalonnage. En effet, plusieurs enfants ont obtenu à cette épreuve une note nulle ou très basse (0 ou 1), et un seul enfant a intégralement réussi l'épreuve (ROM, qui est porteur d'un trouble langagier).

En ce qui concerne les corrélations, ***« Pronoms personnels 1 »*** est corrélé positivement à trois sous-scores (ce qui est peu), tandis que ***« Pronoms personnels 2 »*** est positivement corrélé à plusieurs épreuves, à la fois sur le versant phonologique, lexical, et syntaxique. Les nombreuses corrélations retrouvées entre cette épreuve et les autres épreuves de morphosyntaxe valident la pertinence de ***« Pronoms personnels 2 »***.

2.3.14.3. ANALYSE QUALITATIVE

L'épreuve ***« Pronoms personnels 1 »*** est dans l'ensemble bien comprise par les enfants de notre pré-étalonnage. La difficulté majeure relevée a concerné les items nécessitant une manipulation du matériel : contre toute attente, certains enfants se sont montrés très réticents à manipuler les personnages ou les jetons, ne sachant pas

réellement comment les déplacer et comment faire visualiser les échanges. Quelques items d'introduction auraient certainement été intéressants, afin de montrer ce qui était attendu.

Concernant les erreurs produites, nous notons qu'elles ne portent pas spécifiquement sur un pronom : les erreurs se répartissent de manière homogène sur tous les items. Nous aurions pu craindre que le pronom *« èl / aèl »* [elle] soit trop éloigné des usages des jeunes enfants réunionnais, qui auraient pu être surpris ou ne l'auraient compris qu'avec difficulté, mais ce ne fut finalement pas le cas.

En ce qui concerne l'épreuve ***« Pronoms personnels 2 »***, nous avons dû préalablement statuer sur nos critères de notation. Nous avons considéré que les énoncés qui seraient produits en français seraient refusés ; notons par ailleurs que ce fut souvent le cas lors de cette épreuve, et nous avons dû très fréquemment demander une reformulation en créole. Pour qu'un énoncé soit considéré comme juste, nous avons statué sur le fait qu'il devait contenir les deux pronoms attendus, qui peuvent dans certains cas être inversés (tout dépend de la perspective adoptée pour considérer l'action), comme dans l'exemple ci-dessous :

(193) ***Èl i toush ali*** *(ANT)* pour *« Li toush aèl »*
ʻelle touche luiʼ ʻil touche elleʼ[75]

Nous avons également admis les énoncés où le verbe n'était pas celui de l'item cible, mais conservait le même sens. En ce qui concerne les erreurs produites, nous en recensons quatre types :

- ***Premier type :*** l'**omission d'un des deux pronoms, ou des deux :**

(194) ***Toush aou*** *(WAR)* pour *« Li toush aou »*
ʻtouche toiʼ ʻil touche toiʼ

75 Dans les exemples suivants, nous proposons une traduction littérale et non en français (ce qui induirait un déplacement du pronom personnel, qui reste postposé en créole).

(195) *Tenir le jeton (ANT)* pour *« Ou pran pou ou »*
ʻtu prends pour toi'

- ***Deuxième type :*** le **remplacement du pronom attendu par une forme autre :**

(196) ***Ou la toush Zaza*** *(JUN)* pour *« Ou la toush aèl »*
ʻtu as touché Zaza' ʻtu as touché elle'

(197) ***Lé de la done amoin*** *(JEN)* pour *« Banna i done amoin »*
ʻles deux ont donné moi' ʻils donnent moi'

(198) *Il avèk èl toush a moi (BEN)* pour *« Banna i toush amoin »*
ʻil avec elle touchent à moi' ʻils touchent moi'

Comme on peut le voir ici, certains enfants ont donc produit le prénom de la marionnette à la place du pronom (196), ou ont produit des formes comme *« lé de »*, *« il avèk èl ».*

- ***Troisième type :*** la **production d'énoncés agrammatiques :**

(199) ***Toush li*** *(DAR)* pour *« Ou toush aèl »*
ʻtouche il' ʻtu touches elle'

(200) ***Fé done ali // fé doné*** *(ALA)* pour *« Ou done amoin »*
ʻfait donne lui // fait donner' ʻtu donnes moi'

- ***Quatrième type :*** la **non compréhension des actants** (qui touche qui ?) **:**

(201) ***Ou toush amoin*** *(RAF)* pour *« Èl i toush amoin »*
ʻtu touches moi' ʻelle touche moi'

(202) ***Mi done*** *a toi (GAE)* pour *« Èl i done aou »*
ʻje donne toi' ʻelle donne toi'

(203) ***Li toush aèl*** *(ANT)* pour ***« Ou toush aèl »***

'il touche elle' 'tu touches elle'

Dans les deux premiers cas (omission du pronom ou remplacement), on peut considérer que les enfants ont mis en place des stratégies d'évitement des pronoms : l'épreuve étant redondante, ayant toujours été précédée de ***« Pronoms personnels 1 »*** et introduite par une phase d'exemplification, nous pouvons émettre l'hypothèse que les enfants qui n'ont pas produit de pronoms personnels n'étaient visiblement pas capables de le faire. Nous avions prévu, dans notre protocole, d'inciter dans ce type de cas à la reformulation en demandant à l'enfant d'utiliser « les petits mots » : nous nous sommes rendu compte au fil de nos expérimentations que cette incitation était peu comprise, les enfants ne semblant pas saisir ce que nous entendions par « petit mot ».

Nous avons également pu constater d'autres phénomènes notables et très intéressants :

- ***L'assimilation de la forme « aèl » au français :*** il semble en effet que certains enfants ont interprété ce pronom personnel comme un pronom français ([à elle]), et ont plus souvent produit des énoncés français ou interlectaux lorsque la marionnette fille était utilisée :

(204) ***I done*** *aèl é à lui (RAF)*

'donne elle et à lui'

(205) *Èl done à toi (GAE)*

'elle donne à toi'

(206) *Tu touches aèl (BEN)*

'tu touches elle'

A contrario, les enfants qui ont produit des énoncés créoles ont le plus souvent produit ***« ali »*** lorsqu'***« aèl »*** était une possibilité (ce qui, bien sûr, a été compté juste).

- ***Le choix entre les formes « azot » et « banna » :*** dans de nombreux énoncés, ces deux formes peuvent en effet être considérées comme des variantes libres du même pronom personnel. Les enfants produisent-ils davantage un des pronoms, ou les produisent-ils tous deux à la même fréquence ?

  L'analyse du corpus montre qu'effectivement, la forme *« azot »* est plus rarement attestée que la forme *« banna »* : seuls six enfants ont produit le pronom personnel *« azot »* au moins une fois au cours de cette épreuve.
- ***L'omission de l'indice verbal [i] :*** nous avons vu, au cours de la présentation de nos normes linguistiques, que la présence ou l'omission de l'indice verbal [i] était soumise à des règles de construction syntaxique, mais également à des règles de nature prosodique. Nous observons dans notre corpus que [i] est fréquemment effacé, ce qui est tout à fait acceptable dans l'exemple suivant[76] :

(207) ***Zaza anmèn le jeton po ou*** *(GAU)*
ʿZaza emmène le jeton pour toi'

Mais qui n'est pas acceptable dans les exemples ci-dessous :

(208) ****Azot done amoin*** *(SAR)*
ʿils donnent moi'

(209) ****Banna done amoin*** *(TED)*
ʿils donnent moi'

(210) ****Èl done aou in jeton*** *(VAL)*
ʿelle donne toi un jeton'

Ce qui nous amène à penser que l'acquisition des règles de construction syntaxique concernant l'indice verbal [i] présente une certaine complexité dans une perspective développementale.

76 Nous renvoyons à la section 3.5.2.4. de la quatrième partie, p. 391, pour une présentation des règles de production / d'effacement de l'indice verbal [i].

Notons enfin que nous avons pu constater que l'épreuve n'est pas comprise quand l'enfant présente des troubles de compréhension ou des troubles pragmatiques. WAR, par exemple, pense qu'il faut inventer des phrases et ne prête pas attention à nos actions au début de l'épreuve. Il produit ensuite à quelques reprises des énoncés peu adaptés :

(211) *Au revoir / toush ta / ses cheveux* (pour *« Li toush ali »*)
'au revoir / touche ta / ses cheveux' 'il touche lui-même'

2.3.14.4. CONCLUSIONS

Ces deux épreuves sont très intéressantes et se révèlent d'un niveau de complexité assez important, ce qui nous amène à penser que l'acquisition des pronoms prend, dans une perspective développementale, un certain temps, alors même qu'en créole, le pronom personnel est toujours postposé (ce qui aurait pu être un élément facilitateur pour l'acquisition des pronoms personnels en créole, contrairement au français où les pronoms occupent une position différente dans la phrase). Ce point est intéressant à noter, car certaines études ont montré que les enfants porteurs de trouble langagier ont des difficultés toutes particulières à acquérir les pronoms clitiques objets (Jakubowicz et Tuller, 2008) ; néanmoins, remarquons ici que tous les enfants, qu'ils soient porteurs d'un trouble langagier ou non, ont éprouvé des difficultés à produire et à placer correctement les pronoms personnels. Nous verrons dans la suite de nos analyses si les enfants porteurs d'un trouble langagier se distinguent significativement des enfants au développement typique ou non.

Notons également que nous avons pu constater que les enfants ayant obtenu un score particulièrement bas à ces épreuves (ce qui indique alors des difficultés de traitement des pronoms personnels) ont, dans d'autres épreuves, également montré des difficultés à traiter les énoncés contenant des pronoms personnels. DAR, par exemple, a semblé avoir de grandes difficultés à comprendre les énoncés de l'épreuve ***« Prépositions 1 »*** (qui, comme nous le voyons dans la section suivante, est une épreuve qui atteint un effet plafond), et nous pouvons penser que cela est dû à la structure syntaxique des consignes (*« Mèt ali [...] »* [mets-le [...]]).

2.3.15. Morphosyntaxe : épreuves « Prépositions 1 » et « Prépositions 2 »

2.3.15.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DES ÉPREUVES

L'épreuve ***« Prépositions 1 »*** vise à évaluer la compréhension des termes prépositionnels : l'enfant a à sa disposition un jeton et une boîte, et il doit les manipuler en fonction des énoncés de l'examinateur. L'épreuve ***« Prépositions 2 »*** vise l'évaluation de l'expression des prépositions : à partir d'un support imagé, l'enfant doit répondre à la question *« Ousa le balon i lé ? »* [où est le ballon]. Les quatre derniers items de l'épreuve visent quant à eux la production ou l'omission des prépositions *« à »* et *« de »*, à partir de petites saynètes.

2.3.15.2. ANALYSE QUANTITATIVE

L'épreuve ***« Prépositions 1 »*** a une moyenne très élevée (M. = 6.81 pour 7 items). La majorité des enfants réussissent intégralement l'épreuve ; les quelques enfants ayant fait des erreurs de désignation ont tous moins de 7 ans, et sont porteurs d'un trouble langagier. L'épreuve ***« Prépositions 2 »*** est moins facilement réussie, avec une moyenne de 12.76 pour 18 items. Les scores s'échelonnent de 6 à 15 ; aucun enfant n'a intégralement réussi cette épreuve.

L'analyse des corrélations met en évidence que les deux épreuves sont positivement corrélées à de nombreuses épreuves, dans tous les domaines linguistiques. Il convient de souligner que ***« Prépositions 2 »*** est négativement corrélée aux sous-scores « Variante phonologique » et « Forme autre » de l'épreuve de répétition de mots complexes : plus les enfants produisent des formes phonologiques réunionnaises ou produisent des déformations phonologiques, et moins ils réussissent cette épreuve. La corrélation entre formes phonologiques variantes et utilisation des prépositions est quelque peu surprenante.

2.3.15.3. ANALYSE QUALITATIVE

L'épreuve ***« Prépositions 1 »*** est très facile, et rapide de passation (seulement 7 items). On remarque que les quelques erreurs produites portent sur les prépositions ***« su »*** [sur] et ***« devan »*** [devant] ; on peut supposer que les enfants s'étant trompés pour ***« su »*** ont peut-être plutôt l'habitude d'entendre et de produire ***« desu »*** [dessus], mais cela serait à vérifier. Concernant les erreurs pour la préposition ***« devan »***, précisons que SIM, un enfant qui a intégralement réussi l'épreuve, nous a fait la réflexion que le contraste ***« devan / dérièr »*** n'était pas très simple : devant et derrière, mais par rapport à quoi ? Effectivement, si nous avons utilisé une boîte, que nous avons nous-même prise comme point de référence pour le placement du jeton, certains enfants ne l'ont peut-être pas interprété de la même manière (ont, par exemple, placé devant eux ou devant nous). L'utilisation d'un objet de référence ayant explicitement un devant et un derrière (par exemple, une maisonnette) pourrait éliminer ce biais.

Notons également, pour cette épreuve, l'interprétation intéressante de la préposition ***« anlèr »*** [en haut] : la grande majorité des enfants ont placé, pour cette consigne, le jeton sur la boîte. Quelques enfants l'ont placé « dans les airs », au-dessus de la boîte, ce qui a bien entendu été accepté. Il est intéressant de s'interroger sur ce placement : les enfants ont-ils interprété que ***« anlèr »*** signifiait ***« en l'air »*** ? Ou ont-ils traité cette préposition dans son sens spécifiquement créole, comme dans (212) :

(212) *Gèt anlèr !*
'Regarde en haut'

L'épreuve ***« Prépositions 2 »*** a été plus difficile, à la fois à coter et à analyser. Nous obtenons tout d'abord un corpus très varié de réponses : certains enfants ont produit des énoncés assez longs, et ont cherché à être très précis (SIM : ***« Le balon lé dérièr bokou a gosh de la tab »*** [le ballon est derrière beaucoup à gauche de la table]), tandis que d'autres ont répondu par mot-phrase (TED : *« a koté* [à côté]*, dedan* [dedans] *»*). Nous nous sommes également rendu compte que les enfants produisaient une plus grande variété de prépositions que prévu pour une même notion : par exemple, là où nous attendions ***« su »*** [sur], nous avons recensé ***« su(r), desu »*** [dessus], ***« o desu »*** [au-dessus], ***« dsi »*** [dessus],

« an o » [en haut]... Nous avons donc dû revoir notre grille de prépositions acceptées, et également élaborer une grille de propositions non acceptées.

L'analyse du corpus met en évidence un certain nombre de phénomènes, que nous listons ci-dessous :

- La **sur-utilisation des prépositions** *« (a) koté »* [à côté], *« an ba »* [en bas], *« an o »* [en haut] : certains enfants semblent ainsi avoir un répertoire de prépositions relativement limité ;
- La **confusion fréquente entre** *« dan »* **et** *« su(r) »*, ou **l'utilisation inappropriée de** *« dan »* :

(213) *Il est dans une branche (JEN)*

(214) ***Le balon lé su le zarb*** *(GAU)*
'le ballon est sur l'arbre'

(215) ***Li sort dan son kaz*** *(JUN)*
'il sort dans sa maison'

Intéressons-nous maintenant plus particulièrement aux quatre derniers items de l'épreuve, qui visent à évaluer la production, ou au contraire l'omission, des prépositions *« à »* et *« de »* :

- *Kosa la tit fiy i boir ?* [qu'est-ce que boit la petite fille] : aucun enfant n'a répondu ***« in vèr de ju »***, qui était la réponse attendue. Si on recense à quelques reprises la réponse *« (i boir) du ju »*, on constate que la plupart du temps, les enfants ont produit un article au lieu de la préposition : *« in ju »* [un jus], *« in koktèl »* [un cocktail], *« le ju »* [le jus], *« son ju »* [son jus]...

- *Ousa li sava ?* [où va-t-il] : trois enfants seulement ont produit la réponse attendue (*« **a la pisine** »*). Les autres sujets ont soit omis la préposition, soit produit *« **dan** la pisine »*, ce qui est sémantiquement tout à fait adapté.

- *Ousa li sort ?* [il sort d'où] : trois enfants également ont produit la forme attendue (*« **de sa mézon / de son kaz** »*). Les autres ont soit omis la préposition, soit l'ont

remplacée par *« a »* (*« a sa mézon »*) ou encore par *« dans »* (*« dan son kaz »*), ce qui n'est par contre pas sémantiquement adapté. À cet item, les enfants ayant effectué un remplacement de préposition donnent l'impression d'avoir compris qu'il fallait produire « quelque chose », mais n'ont pas opté pour le terme attendu. Nous constatons également que certains enfants ont pratiqué l'évitement, en proposant une formulation tout autre :

(216) **Le ti garson sava joué deor** (ALA)
'le petit garçon va jouer dehors'

(217) **Li sort deor** (RAF)
'il sort dehors'

(218) ***Le garson i sava lékol*** *(TED)*
'le garçon va à l'école'

- *Kèl èr li révèy ?* [à quelle heure se réveille-t-il] : quatre enfants ont produit la préposition *« à »*, les autres enfants l'ont généralement omise.

Deux remarques sont à faire quant à ces items portant sur les prépositions *« à »* et *« de »* :

- Les réponses des enfants ayant répondu de manière laconique sont difficilement interprétables (par exemple : *« Kèl èr li révèy ? Uit èr* [huit heures] *»*). Nous avons finalement décidé de demander aux enfants ayant répondu trop succinctement de « faire une phrase », mais malheureusement nous n'avons pas appliqué ce principe dès le départ, et certains énoncés sont donc non cotables.
- Nous nous sommes rendu compte, au cours du dépouillement, que l'inclusion de ces items dans la cotation n'était pas pertinente : en effet, les enfants n'ayant pas produit les prépositions *« à »* et *« de »* (ce qui est classiquement retrouvé chez certains locuteurs créolophones) ne se voient pas attribuer de point à leur énoncé. L'omission de *« à »* et *« de »* est donc pénalisante pour le score final, ce qui semble illogique au vu des normes que nous adoptons. Il conviendrait donc, si ces

items sont gardés pour la version définitive de notre outil, de ne pas les inclure dans la cotation, mais de les proposer à visée qualitative uniquement.

2.3.15.4. CONCLUSIONS

Les épreuves ***« Prépositions 1 »*** et ***« Prépositions 2 »*** sont pertinentes et passent avec succès l'étape des analyses statistiques. ***« Prépositions 1 »*** peut par contre sembler trop facile, et présente également le désavantage d'être assez courte (peut-être trop courte ?). Néanmoins, précisons ici encore qu'aucun enfant de notre corpus ne présente de trouble important de la compréhension, ce qui peut expliquer la réussite quasi totale des épreuves évaluant cet aspect, et donc de l'épreuve ***« Prépositions 1 »***.

L'épreuve ***« Prépositions 2 »*** a mis en évidence que les enfants ont un répertoire plus ou moins varié de prépositions : tandis que les uns sur-utilisent certaines notions, d'autres sont capables de produire des formes très différentes. Il nous semble aussi intéressant de souligner qu'à l'issue de notre pré-expérimentation, nous avons fait le choix d'élargir considérablement la liste des prépositions acceptées par items, ce qui présente l'avantage d'annihiler le facteur linguistique : ainsi, ***« sur »*** est tout autant accepté que ***« dési »*** [dessus], ce qui ne pénalise donc pas les enfants qui ont fait le choix de produire des formes plus francisées. L'épreuve ne se veut donc pas un moyen d'évaluer la production des prépositions créoles, mais plutôt un moyen d'évaluer la production des notions topologiques. Nous nous situons donc bien dans l'évaluation d'un répertoire linguistique plurilingue, et non dans le cadre de l'évaluation d'une langue.

2.3.16. Métalinguistique : épreuve de discrimination codique

2.3.16.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DE L'ÉPREUVE

L'épreuve permet l'évaluation de la capacité à discriminer les codes linguistiques (français, créole et énoncés mixtes). On propose à l'enfant différents énoncés, et il doit identifier la langue de ceux-ci, soit en désignant des jetons de couleurs différentes, qui ont été préalablement attribués à une langue précise, soit en nommant directement les langues. Pour faciliter la tâche, la discrimination est proposée sous un mode binaire

uniquement : français / créole dans un premier temps, français / énoncés mixtes dans un second temps, et créole / énoncés mixtes dans un troisième temps. On obtient donc, à l'issue de l'épreuve, trois sous-scores correspondant chacun à une tâche de discrimination.

2.3.16.2. ANALYSE QUANTITATIVE

La moyenne du score total est de 17.86 pour 22 items ; la dispersion des notes est assez importante (ET= 4.11) : le score le plus bas est 10 et le score le plus élevé est 22. Lorsque l'on s'intéresse au détail des différents sous-scores, on constate que la partie A (discrimination français / créole) est assez bien réussie (M. = 8.57 pour 10 items), tandis que la partie C (discrimination créole / énoncés mélangés) est la moins bien réussie (M. = 4.05 pour 6 items).

En ce qui concerne l'analyse des corrélations, on constate que le score total de discrimination est positivement corrélé à plusieurs épreuves : aux épreuves de phonologie, de lexique, à quelques épreuves de morphosyntaxe, principalement avec celles évaluant le versant compréhension (***« Système verbal 1 »***, ***« Questions 1 »*** et ***« Questions 2 »***, ***« Prépositions 1 »***) et aux épreuves métalinguistiques et bilingues (détection d'erreurs, traduction). On note également une corrélation négative entre le score total de discrimination et le sous-score « Forme autre » de l'épreuve ***« Dénomination phonologie »*** : ainsi, plus l'enfant a produit des déformations phonologiques, et moins il a réussi l'épreuve de discrimination codique. Les trois sous-scores de l'épreuve de discrimination sont également positivement corrélés entre eux, ce qui est un gage de cohérence interne pour cette épreuve. On peut donc en conclure que la capacité de discrimination codique est en lien, de manière globale, avec les compétences phonologiques, lexicales, et morphosyntaxiques.

2.3.16.3. ANALYSE QUALITATIVE

Dans la littérature, la discrimination codique est jugée comme une compétence précoce, et essentielle à l'acquisition des règles d'usage des différentes langues (Ramus 1997 ; Lebon-Eyquem, 2010b). Adelin (2008) avait constaté que les enfants qui n'étaient pas capables de discriminer correctement les usages linguistiques étaient difficilement

évaluables sur un mode binaire (français *versus* créole), et produisaient de nombreuses formes interlectales, ne sachant vraisemblablement pas ce que recouvrent les termes de « français » et de « créole ». A-t-on retrouvé, ici, le même phénomène ?

Prenons l'exemple de deux enfants de notre corpus, qui ont obtenu un score bas à l'épreuve de discrimination codique :

- ***ALA :*** ALA a obtenu un score de 10/22 à l'épreuve de discrimination. Il fait partie du groupe d'enfants porteurs d'un trouble langagier. Si nous nous intéressons à ses autres scores, nous remarquons que sur le plan phonologique, il a obtenu des scores inférieurs à la moyenne pour toutes les épreuves. Sur le plan lexical, ALA a produit davantage d'items réunionnais que la moyenne, mais ses scores de fluence et de dénomination étendue sont inférieurs à la moyenne également. Sur le plan morphosyntaxique, les résultats sont variables (certains scores sont inférieurs à la moyenne, mais d'autres ne le sont pas) ; sur le versant métalinguistique, les scores sont meilleurs pour les épreuves évaluant le créole (détection d'erreurs en créole, traduction français → créole), mais restent faibles. Sur le plan linguistique, ALA est dominant en créole ; il produit donc principalement des énoncés en créole, et lorsqu'il lui est demandé de s'exprimer en français, il produit généralement des énoncés interlectaux :

(219) *Je* ***saa pa*** *deor* pour *« Je ne vais pas jouer dehors »*
'je ne vais pas dehors'

(220) *J'ai manj in banane* pour *« J'ai mangé une banane »*
'j'ai mangé une banane'

- ***LUD :*** LUD a obtenu un score de 11/22. Il fait également partie du groupe d'enfants porteurs d'un trouble langagier. Ses scores en phonologie sont plus variables que ceux d'ALA : si pour les épreuves de répétition de non-mots, LUD obtient des scores inférieurs à la moyenne, ce n'est pas le cas pour la répétition de mots complexes. LUD produit plus de formes « standard » que la moyenne aux épreuves de phonologie, et produit plus de mots en français que la moyenne pour l'épreuve de dénomination étendue. Par contre, il obtient un score très bas en fluence verbale, et donne moins de mots que la moyenne à l'épreuve de

dénomination étendue. Sur le plan morphosyntaxique, les scores sont également variables : très proches de la moyenne pour les épreuves ***« Système verbal »***, LUD est plus en échec pour les épreuves ***« Questions 1 »*** et ***« Questions 2 »***, ***« Négation 2 »*** et ***« Pronoms personnels 2 »***. Enfin, sur le versant métalinguistique, si LUD réussit assez bien les épreuves de détection d'erreurs, il échoue plus fortement à la traduction, que ce soit en français ou en créole.

LUD est dominant en français, et a de grandes difficultés à produire des formes créoles :

(221) *Il boir du jus d'orange*

(222) *Là il la done le jeton*
ʻil lui donne'

Il dit à quelques reprises qu'il ne sait pas comment dire.

On voit à travers ces deux exemples que la difficulté à discriminer les langues ne prédit pas des difficultés dans tous les domaines linguistiques ; néanmoins, on remarquera que ALA et LUD ont beaucoup de mal à changer de langue, ce qui les pénalise de manière différente dans plusieurs épreuves. On constate également que les enfants de notre pré-étalonnage qui ont le moins bien réussi la discrimination codique, tout comme ALA et LUD, sont généralement porteurs d'un trouble langagier. Il semblerait donc qu'il existe un lien entre discrimination codique et trouble langagier, et nous verrons plus loin, à travers l'analyse de la variable « trouble langagier », si cette impression se confirme sur le plan statistique. Mais nous avions également, dans la section dédiée à l'explicitation de la conceptualisation des épreuves, évoqué la possibilité de retrouver des profils d'enfants discriminants, mais peu performants sur le plan morphosyntaxique, de la même manière que l'on constate parfois que des enfants faibles lecteurs sont performants en métaphonologie. Atteste-t-on effectivement ce type de profil dans notre pré-étalonnage ? Nous répondons à l'affirmative à cette question : ainsi, RAF, qui a obtenu 21/22 à l'épreuve de discrimination codique, obtient de manière générale des

scores inférieurs à la moyenne (ou légèrement au-dessus pour quelques épreuves) pour les épreuves morphosyntaxiques. Néanmoins précisons que ce profil reste très rare dans notre corpus. En tous les cas, nous pouvons conclure de ces exemples que si la discrimination codique (qui, rappelons-le, est une tâche d'une grande complexité) semble liée aux difficultés langagières, elle n'est pas pour autant prédictive d'un déficit langagier.

Comment les enfants ont-ils réagi à cette épreuve ? Plusieurs faits sont notables :

- On peut, dès la phase introductive de l'épreuve, savoir si l'enfant a conscience de l'existence de deux langues, et savoir s'il sait (intuitivement ou explicitement) les distinguer. Par exemple, certains enfants ont répondu sans hésitation aucune à la question *« Kèl lang ou koz out mézon ? »* [quelle langue tu parles chez toi]. Leur réponse était cohérente avec les informations recueillies auprès des parents sur les usages linguistiques de leur enfant. D'autres enfants, au contraire, se sont montrés plus hésitants, et ont soit répondu au hasard, soit ont répondu, selon notre interprétation, ce qu'ils pensaient que nous attendions : ainsi, BEN par exemple déclare parler français à la maison, ce qui surprend son grand frère qui assiste à l'évaluation. L'épreuve peut donc effectivement servir de « porte d'entrée » dans l'investigation du rapport aux langues, et nous développerons plus loin, dans la section dédiée à l'analyse sociolinguistique, ce que l'on peut en déduire concernant les représentations sociolinguistiques des enfants.
- L'utilisation des jetons semble avoir été un moyen judicieux de visualisation, qui a semblé indispensable pour les enfants les plus jeunes. L'utilisation et la manipulation des jetons a permis à plusieurs enfants de comprendre plus facilement la consigne. Pour les enfants les plus âgés, ce matériel ne s'est pas révélé indispensable : plusieurs sujets ne les ont pas utilisés, et ont nommé directement les langues.
- Quelques enfants ont répondu de manière plus étonnante : ils ont « choisi » une langue, et ont donc toujours répondu « français » ou « créole ». Il nous semble qu'il s'agit là d'une incompréhension plus globale de l'épreuve elle-même, qui a principalement été constatée chez les enfants présentant un trouble pragmatique ou un trouble communicationnel.

2.3.16.4. CONCLUSIONS

L'épreuve de discrimination codique semble être effectivement en lien avec des difficultés langagières plus globales, sans pour autant en être prédictive : les résultats que nous venons de présenter, à la fois sur le plan quantitatif et qualitatif, vont globalement dans le sens des conclusions d'Adelin (2008). Non seulement cette épreuve se révèle très pertinente dans le cadre de notre évaluation, mais elle semble également être une épreuve qui pourrait permettre de détecter un trouble langagier. La suite de nos analyses nous permettra de conforter ou d'infirmer cette hypothèse.

2.3.17. Métalinguistique : épreuves de détection d'erreurs

2.3.17.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DES ÉPREUVES

Les épreuves permettent l'évaluation du jugement métalinguistique (choix entre deux énoncés, un correctement construit et l'autre agrammatical), en français et en créole. Il est dans un premier temps demandé à l'enfant d'identifier la forme correcte ; pour faciliter la tâche et la rendre plus ludique, des marionnettes sont utilisées, et l'enfant doit donc désigner la marionnette qui a « bien dit ». Il lui est ensuite demandé de répéter l'énoncé correct.

2.3.17.2. ANALYSE QUANTITATIVE

On constate en premier lieu que l'épreuve ***« Détection d'erreurs en français »*** est plus facilement réussie que l'épreuve ***« Détection d'erreurs en créole »*** (M. pour le français = 13.67 en désignation pour 15 items, et 11.95 en répétition ; M. pour le créole = 13.71 en désignation pour 18 items, et 10.33 en répétition). Ceci tient probablement au fait que le jugement métalinguistique en français est travaillé en milieu scolaire, ce qui n'est pas le cas pour le créole. Par ailleurs, mentionnons que rares sont les parents qui reprennent les productions en créole de leur enfant : on peut penser qu'il s'agit là de la manifestation d'une pensée diglossique, mais on peut également émettre l'hypothèse que cela est lié à une vision radicalement différente de la langue créole. Certains Réunionnais estiment en effet que le créole fait intrinsèquement partie de l'identité réunionnaise, et

que par conséquent il ne nécessite pas d'apprentissage ou de feedback correctif. Mais la différence entre les taux de réussite de ces deux épreuves reflète aussi plausiblement le fait que le créole, qui est décrit mais pas standardisé, est par conséquent plus complexe à analyser dans une perspective métalinguistique. Soulignons néanmoins que les scores de l'épreuve de détection d'erreurs en créole restent tout à fait corrects, ce qui montre que même si les enfants ne sont pas habitués à la tâche, et même si le créole n'est pas standardisé, un jugement métalinguistique est tout à fait possible.

En ce qui concerne les liens avec les autres épreuves, nous notons que les scores de ***« Détection d'erreurs en créole »*** sont positivement corrélés à la grande majorité des autres épreuves de l'outil. Les scores ne sont pas corrélés à quelques épreuves morphosyntaxiques évaluant la compréhension (***« Négation 1 »***, ***« Pronoms personnels 1 »***, ***« Questions 1 »***) et aux épreuves ***« Système verbal 2 »*** et ***« Système verbal 3 »***, qui, rappelons-le, ne se sont pas révélées pertinentes selon les analyses réalisées. Les scores de ***« Détection d'erreurs en français »*** sont quant à eux positivement corrélés à de très nombreux sous-scores ; par contre, ils ne le sont pas avec le score de dénomination étendue, et avec plusieurs épreuves morphosyntaxiques.

On retiendra donc que les épreuves de détection d'erreurs sont moyennement en lien avec les épreuves de morphosyntaxe de l'outil (mais plusieurs épreuves morphosyntaxiques ne se sont pas révélées pertinentes à l'issue de notre pré-étalonnage).

2.3.17.3. ANALYSE QUALITATIVE

L'épreuve a été généralement bien comprise par les enfants. Si certains enfants (surtout les plus jeunes) semblent avoir tiré profit de l'utilisation de personnages, qui visaient à symboliser les deux locuteurs fictifs des énoncés, d'autres (généralement les plus âgés) n'ont pas eu besoin de se référer aux marionnettes. Ce qui a par contre posé quelques problèmes que nous n'avions pas prédits concernant la cotation : certains enfants ont directement répété l'énoncé correct, sans passer par la phase préalable de détection de la forme attendue (il fallait pointer la marionnette qui « avait bien dit »). Comment interpréter leur réponse ? Nous sommes partie du principe qu'un enfant qui était capable de répéter l'énoncé grammatical l'avait de toute évidence correctement identifié, et nous avons alors par défaut attribué un point en détection ; *a contrario*, nous

avons estimé qu'un enfant ayant répété l'énoncé non attendu n'avait pas détecté la bonne forme (l'erreur se situerait donc au niveau perceptif). La cotation a été plus complexe lorsque l'enfant a modifié l'énoncé au cours de la répétition : en amont, avait-il identifié la bonne forme ? Nous aurions dû demander dans ce type de cas une désignation, pour pouvoir trancher, ce que malheureusement nous n'avons pas fait de manière systématique.

Nous avons également été assez surprise par la fréquence des transformations lors de la répétition des phrases. Nous n'avons peut-être pas suffisamment insisté, lors de l'énoncé de la consigne, sur le fait qu'il fallait répéter à l'identique. La grande majorité des enfants a en effet effectué des transformations plus ou moins importantes des énoncés, soit en utilisant des formes variantes, soit en omettant des éléments (en (225), omission de *« pa »*), soit en modifiant un élément (le sujet, en (223) et (224) ; le temps de la phrase, en (226) ; le marqueur de négation et le pronom objet, en (227) :

(223) *Je suis gentille (WAR)* pour *« Elle est gentille »*

(224) *Il a plus crié (TED)* pour *« Elle ne criait plus »*

(225) ***Ou té ve Ø manjé*** *(SAR)* pour *« Ou té ve pa manjé »*
ʻtu voulais manger' ʻtu ne voulais pas manger'

(226) ***Li la rod son linj*** *(JUN)* pour *« Li té rod son linj »*
ʻil a cherché son/ses vêtement(s)' ʻil cherchait son/ses vêtement(s)'

(227) ***Moin té yèm pa ou*** *(ROM)* pour *« Moin té yèm pu ali »*
ʻje ne aimais pas toi' ʻje ne aimais plus lui'[77]

Certains enfants ne semblent pas du tout avoir compris la consigne, et ont systématiquement modifié les énoncés au cours de la répétition : c'est par exemple le cas de RAF, comme le montrent les exemples suivants :

77 Nous proposons ici également une traduction littérale, en respectant l'ordre des mots en créole.

(228) *J'ai bien bien sept ans* pour *« Moin nana 7 an »*
'j' ai sept ans'

(229) *Vous pouvez manger* pour *« Ou té sa(r) manjé »*
'tu allais manger'

WAR semble quant à lui avoir développé une certaine affection pour Zaza (la marionnette féminine), et a estimé qu'elle disait toujours bien. D'autres enfants ont quant à eux répété les deux formes, ou ont désigné la bonne marionnette mais répété l'énoncé agrammatical.

Nous avons donc dû également réfléchir aux modifications que nous jugions acceptables dans les énoncés répétés, et à celles que nous jugions fautives. Il nous paraissait en effet trop strict de refuser systématiquement toute forme qui n'aurait pas été absolument identique à l'énoncé de base. Nous ne serons pas exhaustive ici, mais citons quelques exemples de transformations acceptées et de transformations rejetées :

- L'omission du « ne » de négation a été jugée acceptable, d'une part car elle est très fréquente dans notre corpus, et d'autre part car c'est un phénomène fréquent dans le français ordinaire ;
- La transformation du temps de la phrase ou la modification du système verbal ont été jugées non acceptables (*« Banna **i va** manjé »* pour *« Banna **i sava** manjé »* ; *« Li **la rod** son linj »* pour *« Li **té rod** son linj »*) ;
- La production d'une forme verbale variante a été jugée acceptable (*« na »* pour *« nana »*, *« néna »* pour *« nana »*...).

Un phénomène notable est à mentionner concernant l'épreuve de détection d'erreurs en créole : à plusieurs reprises, les enfants ont jugé que certains couples d'énoncés étaient entièrement acceptables (les « deux se disent »). C'est le cas des énoncés suivants (nous faisons précéder la forme normalement jugée non grammaticale par un *) :

(230) *« *moin lala 7 an / moin nana 7 an »*
ʻj' ai sept ans'

(231) *« *la de lo dan son vèr / na de lo dan son vèr »*
ʻil y a de l'eau dans son verre'

(232) *« *moin manj sitron / mi manj sitron »*
ʻje mange du / le citron'

Nous nous sommes donc demandé si nous n'avions pas affaire à une évolution des normes : dans les usages linguistiques actuels, *« lala »* et *« nana »*, *« la »* et *« na »* et *« moin »* et *« mi »* sont peut-être devenus des formes variantes, produits dans des contextes tout à fait similaires. Notre intuition linguistique infirmait néanmoins cette hypothèse. Nous avons donc posé la question à des locuteurs adultes : si certains estiment sans hésitation qu'un énoncé comme *« La de lo dan son vèr »* n'est pas acceptable, d'autres ont un avis moins tranché, et déclarent qu'ils ne le diraient pas mais qu'éventuellement, cela pourrait se dire. Notons toutefois que dans notre corpus, pour reprendre l'exemple ci-dessus, plusieurs enfants ont jugé que *« Na de lo dan son vèr »* était acceptable, mais pas *« *La de lo dan son vèr »*. Il peut donc tout aussi bien s'agir d'une erreur de détection de forme agrammaticale de la part des enfants qui ont jugé les deux formes acceptables. Par ailleurs, notons que de manière générale (nous n'avons pas réalisé les analyses de manière suffisamment détaillée pour avancer des chiffres), les erreurs de détection des énoncés fautifs portent plutôt sur le critère morphologique (cas des énoncés (230) à (232)) que sur le critère syntaxique : le fait que les enfants n'aient parfois pas détecté le caractère agrammatical de ces formes peut donc indiquer que le jugement sur la morphologie s'acquiert plus tardivement que le jugement sur la syntaxe.

2.3.17.4. CONCLUSIONS

Les épreuves de détection d'erreurs sont très intéressantes car il s'agit d'un bon moyen d'investiguer les compétences métalinguistiques des enfants. Elles se révèlent d'un degré de complexité tout à fait satisfaisant, et, sur le plan statistique, elles apparaissent suffisamment pertinentes au vu des corrélations relevées. Nous avons été interpellée par

la fréquence des transformations produites lors de la demande de répétition de l'énoncé correct : il se peut que nous n'ayons pas suffisamment insisté sur le fait de répéter *stricto sensu*, ou il se peut que la répétition morphosyntaxique soit en elle-même une tâche plus complexe que prévu pour des enfants, quel que soit leur âge.

Les épreuves de détection d'erreurs n'ont pas lieu d'être modifiées pour la version définitive de notre outil ; quelques modifications mineures des consignes sont à envisager.

2.3.18. Épreuves « bilingues » : épreuves de traduction

2.3.18.1. RAPPELS DES OBJECTIFS DE L'ÉPREUVE

Deux épreuves sont proposées à l'enfant : une épreuve de traduction en français, et une épreuve de traduction en créole. Les marionnettes sont utilisées : il est expliqué à l'enfant que la marionnette X ne parle que français / créole, et lui demande son aide pour apprendre à parler l'autre langue. La marionnette demande donc à l'enfant de traduire ses énoncés.

2.3.18.2. ANALYSE QUANTITATIVE

Les épreuves de traduction se révèlent d'un haut degré de complexité (ce qui ne nous surprend pas outre mesure), à en croire les moyennes obtenues (M. traduction créole → français : 5.38 pour 15 items ; M. traduction français → créole : 6.24 pour 15 items). Les écarts-types sont également importants (ET= 4.35 pour la traduction créole → français ; ET= 3.94 pour la traduction français → créole), ce qui témoigne d'une grande disparité dans les notes obtenues.

À première vue, les sujets les plus âgés réussissent mieux l'épreuve, mais les différences individuelles sont importantes (RAM par exemple, qui est le sujet le plus âgé du pré-étalonnage, obtient une note de 7 aux deux épreuves). Nous verrons plus loin si les autres variables de notre population (dominance langagière, présence d'un trouble langagier) ont une influence significative.

Notons également que l'épreuve ***« Traduction français → créole »*** est un peu mieux réussie que ***« Traduction créole → français »***, alors qu'Adelin (2008) avait constaté dans ses recherches le phénomène inverse. Qu'est-ce qui peut expliquer cette différence, alors que nos épreuves sont quasiment identiques à celles proposées par Adelin ? Cette différence de résultat peut s'expliquer par la composition de notre population : Adelin a uniquement ciblé des enfants de grande section de maternelle, tandis que nous avons évalué des enfants à des âges plus variés. Cette différence en faveur de la traduction en créole provient peut-être également d'un biais de randomisation : en effet, si nous avons fait varier l'ordre des épreuves, certains couples d'épreuves ont quasiment toujours été proposés dans le même ordre. C'est le cas ici : nous avons dans la majorité des cas proposé d'abord l'épreuve de traduction du créole au français. Il est donc fort possible que les enfants aient mieux réussi la deuxième épreuve, car ils étaient déjà familiarisés avec la tâche proposée.

En ce qui concerne les corrélations, nous notons tout d'abord que les épreuves sont positivement corrélées entre elles : plus l'enfant a réussi à traduire en français, et plus il a réussi à traduire en créole. On retrouve, pour l'épreuve ***« Traduction créole → français »***, des corrélations avec les épreuves phonologiques, lexicales (à l'exception de l'épreuve lexicale de désignation), et avec plusieurs épreuves morphosyntaxiques évaluant le versant expressif (***« Questions 2 »***, ***« Négation 2 »***, ***« Pronoms personnels 2 »*** et ***« Prépositions 2 »***).

L'épreuve ***« Traduction français → créole »*** est quant à elle positivement corrélée à quelques scores phonologiques, à moins de scores morphosyntaxiques que ***« Traduction créole → français »*** (***« Système verbal 1 »***, ***« Questions 2 »***, ***« Pronoms personnels 2 »***), mais est corrélée aux autres épreuves métalinguistiques (discrimination codique, détection d'erreurs). On relève également une corrélation négative entre le score de cette épreuve et le sous-score « Forme autre » de l'épreuve de répétition de mots complexes : plus l'enfant a produit des déformations phonologiques, et moins il a été performant dans la tâche de traduction en créole.

2.3.18.3. ANALYSE QUALITATIVE

La consigne de traduction est bien comprise, le support des marionnettes s'est révélé intéressant pour les enfants les plus jeunes. Pour les sujets les plus âgés, nous avons simplement demandé de « dire en français / dire en créole », ou nous leur avons demandé de « jouer à l'interprète ». Certains enfants ont été plus en difficulté à cette épreuve : ils ont soit exprimé qu'ils ne savaient pas comment dire, soit ont répété l'énoncé à l'identique. Nous avons dans certains cas proposé une ébauche orale de phrase, qui a été facilitatrice pour plusieurs enfants.

Il a été nécessaire, pour coter cette épreuve, de déterminer avec précision les formes qui pouvaient être admises, et celles qui étaient à rejeter. Nous proposons dans les tableaux suivants des exemples de formes admises et de formes rejetées pour les deux épreuves :

Items cibles		*Productions acceptées*	*Productions refusées*
1	J'habite à Saint-Denis	J'habite Ø Saint-Denis	**Je habite** Saint-Denis
3	Je ne vais pas jouer dehors	Je Ø vais pas jouer dehors	Je **veux pas** jouer dehors Je **vais pas aller** dehors
4	J'ai mangé une banane		**Je mange** une banane Je mange **un banane**
6	Il se moque de moi	Il me moque	Il Ø moque **à moi**
9	Le chocolat que j'ai mangé était bon	J'ai mangé du chocolat et c'était bon	J'ai mangé du chocolat Le chocolat était bon
11	Le monsieur que je vais voir est gentil	Le monsieur que je vais voir, **il** est gentil	Le monsieur Ø je vais voir est gentil
13	Quand je serai grand, j'irai au cinéma tout seul	[…], je **vais aller** au cinéma [...] […], je **partirai** au cinéma [...]	[…], je vais aller Ø cinéma tout seul
15	Elle s'est allongée par terre	Elle **est allongée** par terre […] **à terre**	Elle **a allongé** par terre

Tableau 72. Exemples de productions pour l'épreuve « Traduction créole → français »

Items cibles		*Productions acceptées*	*Productions refusées*
1	Mi abit Sin-Pol	**Mi abit a** Sin-Pol	
2	La pli (i) tonb		**Bann** pli i tonb
4	{Moin / Ma} la manj inn pom	**Maa manj** inn pom Moin la **manjé** inn pom	**Mi (l)a manj** inn pom
6	Èl la fé amoin in bizou	**Li** la fé amoin in bizou	Li / èl la fé Ø in bizou
7	Banna / Zot lé an trinn bagaré	I bagar azot Banna pou batay	Banna **i son antrinn** […]
10	Kan mi sra gran, mi sra shanter	Mi sra shanter kan mi sra gran	
11	Èl la {koup / koupé} son sheve		**Ø** la koupé son sheve
12	Mi {sa / sar / sava} voir dokter demin	Mi {sa / sar / sava} voir **le** dokter demin	

Tableau 73. Exemples de productions pour l'épreuve « Traduction français → créole »

Afin de rester assez souple dans la cotation, et parce que nous considérons qu'il n'y a pas une manière unique de dire les choses, nous avons accepté les énoncés où un détail que nous avons jugé mineur était omis, rajouté ou substitué, comme on peut le voir dans les tableaux 68 et 69. Nous avons également accepté des formulations autres que celles que nous avions prédites, dans la mesure où elles étaient grammaticales et adéquates sur le plan sémantique.

Notons également que nous avons constaté que certains items étaient plus particulièrement difficiles à traduire : dans l'épreuve ***« Traduction créole → français »***, c'est le cas de l'item 12 (*« Mi voudré li mèt kouto la su la tab »* [je voudrais qu'il mette ce couteau sur la table]), la difficulté majeure étant la production du conditionnel, suivi par le subjonctif. Dans l'épreuve ***« Traduction français → créole »***, c'est le cas des items 7 (*« Ils sont en train de se bagarrer »* : le respect du sujet, et la production d'un progressif sont les points difficiles), 11 (*« Elle s'est coupé les cheveux »* : la difficulté porte sur la production du passé et sur l'expression du réfléchi), et 13 (*« Je voudrais un chien pour Noël »* : le conditionnel a été peu produit en créole).

Intéressons-nous maintenant plus spécifiquement aux formes produites que nous avons choisi de rejeter. De manière générale, nous avons rejeté toute forme qui se révèle agrammaticale dans la langue cible (par exemple, *« *Bann pli i tonb »*, ou encore *« *Elle a allongé par terre »*). Mais d'autres faits sont également notables :

- Certains enfants ont **persévéré sur la consigne de la transformation à la négative :**

(233) *J'ai pas mangé une pomme (WAR)* pour *« Moin / ma la manj inn pom »*
ʻj' ai mangé une pomme'

(234) ***Li la pa asi** (ROM)* pour *« Li la asiz »*
ʻil ne s'est pas assis' ʻil s'est assis'

- D'autres enfants ont **transformé de nombreux énoncés à la première personne**, ce qui n'était pas attendu, et ce qui entraîne très souvent la modification d'autres éléments de la phrase :

(235) *Je me suis mis debout (RAM)* pour *« Elle s'est mise debout »*

(236) ***Maa done in kado mon monmon** (RAM)* pour *« Le garson la done in kado*
ʻj'ai donné un cadeau à ma maman' ʻle garçon a donné un cadeau

son manman »
à sa maman'

- Certains enfants ont produit des **formes tout à fait inattendues**, à la fois sémantiquement et grammaticalement :

(237) *Il fait chaud (LUD)* pour *« Le soleil se lève »*

(238) *S'est concentrée sur son acrobatie (LUD)* pour *« Elle s'est mise debout »*

- GAE, un des enfants les plus jeunes, n'a visiblement pas encore accès à la capacité de traduction. Il produit donc des énoncés interlectaux, comme en (239), ou répète à l'identique les énoncés proposés, en leur donnant, pour les énoncés créoles, une tournure prosodique différente.

(239) *Mon peti frèr* ***i sava lékol*** pour *« Mon petit frère va à l'école »*

Ce que fait également RAF :

(240) ***Té !*** *Je vais à l'école* ***moin*** *!* pour *« Mi sava lékol »*
ʻhé je vais à l'école moi' ʻje vais à l'école'

(241) *Ah* ***sa manj*** *une pom !* pour *« Moin / ma la manj inn pom »*
ʻah (je) vais manger une pomme' ʻj' ai mangé une pomme'

Les énoncés de RAF sont donc partiellement traduits en créole, mais présentent une intonation très distincte de celle qu'il a pu adopter pour s'exprimer en français, et contiennent des marqueurs prototypiques du créole (*« té ! »* ; le procédé de mise en relief avec *« moin »*).

Mais d'autres enfants ont une bonne connaissance métalinguistique, aussi bien en français qu'en créole. MAI, par exemple, s'auto-corrige pour l'accord de l'adjectif :

(242) ***La glas moin la manjé té bone*** *//* ***bon*** *!*
ʻla glace que j' ai mangée était bonne'

MAX semble également se baser sur ses connaissances du fonctionnement de la langue créole, mais cela est moins efficient :

(243) ***Le glas té bon*** pour *« La glas moin la manjé té bon »*
ʻla glace était bonne' ʻla glace que j' ai mangée était bonne'

(244) ***Garson la done kado son manman*** pour *« Le garson la done*
ʻgarçon a donné un cadeau à sa maman' ʻle garcon a donné

in kado son manman »
un cadeau à sa maman'

Dans (243), il applique en effet la règle du non accord du déterminant et du nom en créole, mais cela rend son énoncé peu acceptable. Dans (244), il omet les déterminants (appliquant alors la règle du déterminant Ø), ce qui est possible en créole dans certains contextes, mais qui n'est pas acceptable dans cet énoncé.

2.3.18.4. CONCLUSIONS

Les épreuves de traduction se révèlent effectivement d'un haut degré de complexité, et nous pouvons émettre plusieurs hypothèses explicatives : l'enfant doit avoir compris ce que signifie « dire en français » et « dire en créole », il doit avoir intégré les règles de construction syntaxique des deux langues, et doit être capable de passer, quasi-instantanément, d'une langue à l'autre (c'est en tous les cas ce qu'on lui demande ici). Mais malgré ces difficultés, nous avons pu voir que les enfants se montrent capables (certes, de façon imparfaite) de traduire, ou en tout cas se prêtent assez facilement à la tâche. L'épreuve n'a par ailleurs pas été signalée comme particulièrement difficile par les enfants.

Nos premières constations concernant la variable de l'âge montrent que les enfants les plus âgés semblent mieux réussir ces épreuves ; nous pourrions alors faire le choix de ne la proposer qu'à partir d'un certain âge. Néanmoins, au-delà de la note obtenue, les épreuves de traduction ont l'avantage de nous renseigner sur les stratégies mises en œuvre par les enfants pour réaliser la tâche : quelle vision ont-ils du fonctionnement linguistique du français ? Du créole ? Nous avons pu voir, par exemple, que certains enfants sont très sensibles à la dimension prosodique créole, ou retiennent le principe de l'omission de certains éléments de la phrase, et ils semblent s'appuyer sur ces critères pour traduire. Ces informations, qui peuvent donner des pistes intéressantes dans une visée thérapeutique, resteraient ignorées si nous ne proposions pas ce type d'épreuves. Nous pensons donc que les épreuves de traduction sont à conserver dans notre protocole définitif, sans délimitation d'âge.

2.4. Synthèse et réflexions pré-conclusives

Nous venons de nous livrer à une analyse détaillée des résultats obtenus à chaque épreuve. Nous nous sommes tout particulièrement intéressée aux réponses produites par les enfants, à leurs réactions, et à ce que nous pouvons en déduire quant à leur fonctionnement sur le plan linguistique. Nous avons pu voir que plusieurs des épreuves de notre outil nous permettent d'obtenir des informations très intéressantes concernant les stratégies linguistiques utilisées par les enfants, et ouvrent de nouveaux questionnements dans le champ de l'acquisition. Plusieurs données sont en effet à investiguer :

– **L'acquisition phonologique chez les enfants créolophones :** nous avons pu constater que les enfants de notre pré-étalonnage présentaient une forte tendance à ne pas réaliser certaines oppositions vocaliques (voyelles nasales *versus* voyelles orales, mais également voyelles nasales et voyelles orales substituées entre elles). Contre toute attente, nous avons également retrouvé un lien entre la langue préférentiellement utilisée par les enfants et la capacité à répéter des non-mots : plus un enfant mobilise le sous-système phonologique du créole, et moins il parvient à répéter des non-mots sans transformation. Ce lien a de quoi surprendre, car les épreuves de répétition de non-mots sont décrites, dans la littérature, comme particulièrement intéressantes dans une visée diagnostique, car non soumises au facteur langue. Nous pouvons alors poser deux hypothèses :

  - soit cette acception est fausse en contexte réunionnais (et il convient alors de s'interroger sur la pertinence de ce type d'épreuves dans d'autres contextes linguistiques) ;

  - soit les enfants réunionnais ont un système phonologique qui diffère à tel point qu'il les amène à être moins « performants » dans des tâches de répétition de matériel non signifiant.

  Ayant évoqué nos résultats avec certains collègues, il nous a été posé la question de l'acquisition lexicale : il est en effet décrit dans la littérature qu'un déficit phonologique a un impact direct sur le plan lexical, puisque cela va affecter l'acquisition de nouveaux mots. Les enfants dominants en créole auraient-ils alors du mal à acquérir du vocabulaire ? Nous reconnaissons ne pas avoir su quoi

répondre : en tant que locutrice du créole, nous n'avons pas le sentiment que les différences phonologiques retrouvées ici pourraient nuire à l'acquisition du lexique. Par ailleurs, nos résultats ne montrent pas que les enfants dominants en créole de notre pré-étalonnage présentent effectivement un stock lexical plus faible. Toutefois ce lien est affirmé dans de nombreux travaux de psycholinguistique, et n'est pas remis en cause. Nous pensons qu'il convient de nuancer ce postulat : quelle population a été étudiée dans le cadre de ces études ? Nous savons en effet que les enfants porteurs d'un trouble langagier ont un lexique faible, couplé à un déficit phonologique et à une limitation mnésique ; il est donc vrai, dans le cadre de la pathologie, que les enfants ayant un déficit phonologique ont plus de difficultés à acquérir du vocabulaire. Mais ceci a-t-il été vérifié auprès d'enfants sans trouble langagier ? Auprès d'enfants bilingues ?

Dans le cadre de notre recherche, nous constatons que les enfants dominants en créole n'ont que des difficultés à répéter des non-mots, sans que cela n'ait de répercussions dans d'autres domaines linguistiques. Toutefois ces particularités linguistiques que nous avons constatées mériteraient, à notre sens, des investigations plus poussées afin de mieux comprendre comment s'élaborent les connaissances phonologiques des jeunes enfants réunionnais.

- **L'acquisition des marqueurs aspecto-temporels du créole :** nous avons pu voir, au travers des différentes épreuves, que les jeunes enfants produisent des marqueurs aspecto-temporels plus ou moins variés. Certains semblent très utilisés, et très tôt (*« antrinn »* par exemple), tandis que d'autres semblent tomber en désuétude (*« lé apré »*). Nous avons vu également que de nombreux enfants produisent des formes encore tâtonnantes ou incomplètes (*« *la pou antrinn »* par exemple) ; il serait intéressant d'investiguer davantage les différentes étapes de l'acquisition de ces marqueurs, afin d'établir de nouvelles normes développementales spécifiques à La Réunion, prenant en compte la variation, et qui se révéleraient d'un intérêt majeur pour les recherches futures.
- **Les étapes de l'acquisition des structures interrogatives :** si nous avons pu voir que l'épreuve de compréhension des formes interrogatives a été relativement simple pour les sujets de notre étude, la tâche de production s'est révélée beaucoup plus difficile. Nous avons alors supposé que la formulation de questions

est, sur le plan développemental, une compétence assez complexe qui s'acquiert tardivement. Mais quelles sont réellement les difficultés que rencontrent les enfants ? Est-ce lié au sens de certains termes interrogatifs ? Aux modifications morphosyntaxiques causées par la forme interrogative ? Tous les termes interrogatifs présentent-ils le même degré de difficulté ? Voilà des questions fort intéressantes sur le versant psycholinguistique, qui pourraient faire l'objet d'investigations ultérieures.

- **La capacité de discrimination codique :** à ce stade de nos analyses, nous pressentons que la capacité de discrimination codique tient un rôle majeur dans le développement de la compétence langagière ; en effet, nous avons pu voir qu'elle était fortement liée à plusieurs autres habiletés linguistiques. Il nous semble que ce résultat devrait susciter d'autres études, descriptives mais également expérimentales (par exemple, mise au point de protocoles d'amélioration de discrimination codique, et étude de l'impact sur les performances langagières globales).

Nous nous sommes également intéressée aux résultats quantitatifs obtenus en réalisant une analyse statistique qui nous a permis de mettre en évidence des liens intéressants entre les diverses composantes linguistiques. Si nous avons conçu un outil d'évaluation dans une approche modulaire du langage[78], les analyses montrent bien que le langage est loin d'être compartimenté : de forts liens existent entre les compétences phonologiques, lexicales, et syntaxiques. Ceci appuie tout à fait les propos de Rondal (2003) : le langage est constitué de réseaux riches et complexes, et il ne saurait, et ne devrait, par conséquent, être évalué superficiellement.

Mais au-delà de ce premier constat, les analyses statistiques nous ont permis de vérifier la cohérence de notre outil, sa *validité interne* : la grande majorité des épreuves sont reliées par un ensemble de corrélations, ce qui montre qu'elles sont bien capables d'évaluer ce qu'elles doivent évaluer, et qu'elles sont, toutes ensembles, aptes à produire du *sens*. Une autre mesure statistique que nous avons appliquée va dans le même sens :

78 Nous renvoyons, pour une définition de ce modèle définitoire du langage, à la section 2.1. de la quatrième partie, p. 296.

nous avons réalisé le test du coefficient alpha de Cronbach[79] pour les 56 scores et sous-scores obtenus dans les différentes épreuves de notre outil. Nous obtenons un indice de 0.87, ce qui indique, statistiquement, que le test présente une bonne fiabilité, ou *fidélité*, interne.

Nous avons malheureusement pu constater que plusieurs épreuves du versant morphosyntaxique n'ont pas passé avec autant de succès l'épreuve des analyses statistiques. Ceci est bien évidemment frustrant pour le concepteur que nous sommes, mais la recherche est ainsi faite : créer et déconstruire, faire et défaire. Notre pré-expérimentation nous a permis de pointer les points forts mais également les points faibles de notre outil d'évaluation, ainsi que les divers aménagements à réaliser, et c'est ce sur quoi nous nous concentrerons dans nos recherches futures.

Notre phase de pré-expérimentation nous a également permis de mettre à l'épreuve les barèmes de cotation que nous avions élaborés. Nous avons pu nous rendre compte à quel point il s'avère difficile de conjuguer l'approche technique et relativement stricte de l'évaluation diagnostique, *l'évaluation-mesure*, et l'approche plus souple de l'évaluation qui se veut ouverte à la variation, et qui se veut *lecture du sens.*

Nous avons été, à de nombreuses reprises, en proie au questionnement, sur deux points majeurs :

- Ne sommes-nous pas trop stricte dans nos critères ? Comment être assurée que nos choix ne sont pas arbitraires, contraires au bon sens ?
- Nous qui légitimons les productions interlectales, nous avons dû les considérer comme des énoncés fautifs dans de nombreux cas. Ne sommes-nous pas en porte-à-faux avec notre positionnement théorique ?

À l'issue de cette phase de pré-expérimentation, nous nous sentons davantage confortée dans nos choix. Si, dans une visée diagnostique, les critères de cotation se doivent d'être rigoureux, et ne doivent que peu laisser place à la subjectivité, nous avons fait en sorte qu'ils soient aussi le produit d'une analyse de corpus, d'une analyse du

79 L'Alpha de Cronbach est une mesure qui vise à juger de la cohérence interne (la fiabilité) des questions posées lors d'un test, ou des différentes épreuves qui composent une batterie d'évaluation. La valeur du coefficient s'établit entre 0 et 1 ; on considère qu'à partir de 0.7, la fiabilité est satisfaisante. Plus le coefficient est élevé, et plus le test est jugé fiable.

terrain. Certaines épreuves n'admettent qu'un raisonnement en termes de correct / incorrect ; d'autres épreuves peuvent être plus ouvertes, et peuvent accepter de plus nombreuses réponses, basées sur une analyse des productions langagières effectives. C'est dans cette visée que nous avons revu le barème de cotation de plusieurs épreuves de notre outil.

Comme nous avons pu le voir, les énoncés interlectaux sont très fréquemment produits. Il a été par ailleurs bien souvent difficile de les analyser : quelle langue les enfants ont-ils ciblé ? Les énoncés produits sont-ils acceptables ou non ? Selon quels critères ? Car nous avons pu voir que le critère de grammaticalité ne suffit pas : pour juger de l'acceptabilité de telle ou telle forme, il faut parfois la décontextualiser, l'imaginer avec une intonation différente, ce qui revient à la sortir du contexte immédiat de l'évaluation, et donc, en quelque sorte, à lui attribuer un sens différent. Par exemple, *« Avèk kisa tu parles ? »*, produit dans un autre contexte communicationnel, pourrait être jugé acceptable ; dans celui de notre évaluation, il ne l'est pas. Nous avons donc dû refuser plusieurs formes, en soit cohérentes, mais qui ne correspondaient pas à ce qui était attendu. Mais heureusement, ce ne fut pas toujours le cas : le fait que certaines épreuves ciblent spécifiquement la production de telle ou telle structure morphosyntaxique nous a permis, dans de nombreux cas, de ne pas pénaliser le fonctionnement linguistique original des sujets réunionnais, naviguant sans cesse entre formes créoles et formes françaises. Si dans certaines tâches, l'on attend une formulation strictement créole, dans d'autres cela n'est pas nécessaire ; cela nous réconcilie donc avec notre objectif premier, qui est l'évaluation de la compétence langagière des enfants réunionnais, dans toute sa richesse, sa complexité et son imprédictibilité. Pour les épreuves évaluant spécifiquement les structures créoles, et n'admettant pas les productions interlectales, nous pensons qu'il suffit de faire preuve de bon sens : de la même manière qu'il devrait être logique de ne pas évaluer un enfant qui ne peut que difficilement s'exprimer en français dans cette langue, il doit être logique de ne pas évaluer un enfant qui ne parvient pas à s'exprimer en créole dans cette langue précise.

Ces remarques synthétiques et pré-conclusives clôturent notre première phase de dépouillement de données. Abordons maintenant la deuxième phase de nos analyses : l'analyse des différentes variables de notre population de pré-étalonnage.

2.5. Analyses selon les variables retenues

2.5.1. Analyses selon la variable « trouble langagier »

Rappelons que la population de notre pré-étalonnage est constituée de 11 enfants porteurs d'un trouble langagier, et de 10 enfants présentant un développement langagier typique. Les enfants porteurs d'un trouble langagier présentent tous des troubles prédominants sur le versant expressif, mais de nature différente : certains sont pénalisés par des difficultés articulatoires et / ou phonologiques, d'autres le sont davantage par un déficit d'accès aux représentations lexicales. Certains enfants présentent également des troubles plus globaux de la communication (troubles pragmatiques), ou encore des difficultés attentionnelles. Les sujets les plus âgés de ce groupe ont très favorablement amélioré leurs compétences langagières (ayant bénéficié d'une prise en charge orthophonique, ou plus généralement d'une prise en charge pluridisciplinaire).

Nous avons tout d'abord, sur un plan clinique, constaté plusieurs choses pour ce groupe d'enfants lors de notre pré-expérimentation :

- **Les difficultés phonologiques** ont semblé plus prononcées chez les enfants porteurs d'un trouble langagier (TL) : si tous les enfants de notre étude ont effectué un certain nombre de transformations vocaliques, nous avons remarqué que les sujets TL produisaient plus souvent d'autres types de transformations phonologiques (omissions, substitutions, inversions...), et pas uniquement dans les épreuves dédiées à l'évaluation du versant phonologique. Ceci est cohérent avec les données de la littérature, qui constatent qu'un déficit phonologique est classiquement attesté chez les enfants porteurs d'un trouble langagier, ce qui amène certains chercheurs à faire du déficit phonologique une hypothèse explicative des troubles dits spécifiques (Maillart *et al.*, 2005). Ceci est également cohérent avec nos indicateurs de pathologie, car nous avions postulé que la présence de difficultés phonologiques (tout particulièrement à répéter du matériel non signifiant, des *non-mots*) pourrait être un signe de déficit langagier chez les enfants réunionnais ;

- Les enfants TL ont semblé plus souvent recourir à l'**« économie linguistique »** : ils ont eu tendance à répondre par mots-clés ou par phrases courtes. Ceci était également assez visible à l'épreuve ***« Dénomination étendue »***, où la majorité des sujets TL n'ont fourni que deux termes différents par image ;
- Sur le plan lexical, nous avons pu observer que le **phénomène du « mot sur le bout de la langue »** était assez fréquent pour ce groupe d'enfants, ce qui a pu générer, à quelques reprises, une certaine frustration ;
- Il a semblé également plus difficile, pour les sujets TL, de **discriminer les langues** ;
- Malgré nos critères de recrutement, qui excluaient les profils avec troubles majeurs de la compréhension, nous avons constaté la présence de **difficultés sous-jacentes sur ce versant** : la compréhension des consignes, de l'implicite, a été effectivement difficile pour certains enfants de ce groupe ;
- Enfin, nous avons pu remarquer une tendance, chez les enfants de ce groupe, à **produire des énoncés à la première personne** (alors que cela n'était pas attendu) : la production de phrases à la première personne serait-elle plus simple ? Ou alors les enfants porteurs d'un trouble langagier ont-ils besoin de « se mettre à la place de » (et donc, de parler à la première personne) pour réussir une tâche ?

Mentionnons également plusieurs faits intéressants concernant le profil linguistique des enfants porteurs d'un trouble langagier. Si ces derniers présentent des profils variés (certains sont dominants en créole, d'autres en français, plusieurs sont équidominants), nous avons retrouvé le même phénomène que celui que nous avions attesté dans notre précédente recherche (Noël, 2011) : il y a parfois une non concordance entre la langue de la famille et la langue parlée par l'enfant. En effet, il est assez fréquent que les enfants porteurs d'un trouble langagier développent réellement leur langage grâce à la rééducation orthophonique, qui est le plus souvent menée en français. Ils deviennent par conséquent dominants en français, et ont très souvent de très faibles compétences linguistiques en créole, même si l'usage de cette langue est maintenu dans la sphère familiale. C'est le cas, dans notre population, de SAR, mais également de RAF. Parfois, cette situation linguistique change les usages de la famille : les parents parlent davantage français, ou le font spécifiquement lorsqu'ils s'adressent à leur enfant.

Les enfants dominants en créole de ce groupe sont généralement issus de milieux où le créole est quasi-exclusivement parlé : c'est le cas de DAR (mais, selon sa mère, DAR commence à peine à parler), ou encore de TED. Les deux sujets les plus âgés, SEB et RAM, déclarent s'exprimer exclusivement en créole, au grand dam de leurs parents (que nous n'avons pas rencontrés), qui auraient selon ces deux jeunes préféré qu'ils parlent français. On retrouve ici ce que l'on atteste dans la population réunionnaise de manière plus générale : à l'adolescence, certains enfants optent pour un usage préférentiel du créole, par souci d'intégration, ou pour se démarquer des usages et des choix de leurs parents. Précisons enfin que certains sujets TL dominants en créole ont plus ou moins de peine à s'exprimer en français : ALA par exemple a de grandes difficultés à s'exprimer dans cette langue, DAR « fait des efforts » quand il va chez l'orthophoniste...

Le point commun entre ces différents profils semble être la difficulté à acquérir, et à parler, les deux langues : de nombreux enfants de ce groupe ont exprimé, de manière plus ou moins explicite, qu'ils n'étaient pas capables de changer de code. Ceci n'a rien de foncièrement surprenant si l'on tient compte du fait que les enfants porteurs d'un trouble langagier ont plus de difficultés à discriminer leurs langues.

Que nous apprennent maintenant les analyses statistiques ? Nous nous sommes demandé si, dans notre outil d'évaluation, certaines épreuves faisaient émerger une différence significative des performances entre sujets porteurs d'un trouble langagier et sujets au développement langagier typique. Autrement dit, les enfants TL ont-ils effectivement plus de difficultés à réaliser certaines tâches ? Les observations cliniques que nous avons réalisées sont-elles corroborées sur le plan quantitatif ? Ce questionnement est très important et très intéressant pour deux points :

- Premièrement, dans une visée diagnostique, il est important de savoir si certaines tâches sont susceptibles de pouvoir mettre en évidence un déficit langagier. C'est sur ces résultats que le professionnel du langage peut s'appuyer pour poser un diagnostic orthophonique ;
- Deuxièmement, dans une perspective plus scientifique, la mise en évidence de tâches significativement plus complexes pour les enfants réunionnais porteurs d'un trouble langagier peut mener à la réalisation d'un *tableau sémiologique* des troubles en contexte réunionnais. Nous rappelons qu'actuellement, ni les normes,

ni les tableaux descriptifs des troubles langagiers ne sont réellement adéquats pour la situation linguistique réunionnaise. Les tableaux sémiologiques des retards de parole et de langage décrivent en effet des points linguistiques déviants qui sont considérés normaux dans le fonctionnement linguistique du créole réunionnais. Il est donc important d'obtenir des données permettant d'élaborer de nouveaux cadres descriptifs des troubles langagiers.

Nous avions néanmoins postulé, dans le domaine morphosyntaxique, que l'on devrait s'attendre à retrouver des difficultés langagières dans cinq domaines spécifiques : (1) le syntagme verbal, (2) le syntagme nominal, (3) les pronoms, (4) les phrases entraînant un déplacement, et (5) les prépositions. Qu'en est-il ici ?

Nous avons, pour répondre à la question de la *différence significative* entre nos deux groupes d'enfants, réalisé le test U de Mann Whitney, qui permet de comparer deux échantillons de petite taille (dans notre cas, nos deux groupes d'enfants). Ce test fournit une valeur (U) et un seuil de significativité, qui peut être de 0.05 (la différence est significative) ou de 0.01 (la différence est fortement significative). Le calcul a été réalisé pour les scores de chacune des épreuves du BÉOCLER. Nous reproduisons dans le tableau ci-après les résultats obtenus :

Épreuve	***Scores***	***Valeur de U***
Répétition de non-mots	Liste 4, série A (5 syllabes)	8.5*
	Score total série A	21*
Répétition de mots complexes	Formes « standard »	22.5*
Dénomination étendue	« Français Standard »	22.5*
	Total	20.5*
Système verbal 1	1er essai	19*
Questions 2	Reprise	25*
	Place	**15****
	Adapté	23.5*
Discrimination codique	français / créole	**15****
	français / mélange	20*
	Total	**17****
Détection d'erreurs en créole	Désignation	25.5*
	Répétition	**15****
Détection d'erreurs en français	Répétition	19.5*
Traduction créole → français		24.5*

Légende : *p<0.05 ; ****p<0.01**

Tableau 74. Différences significatives retrouvées entre les sujets TL et les sujets DT (test de Mann Whitney)

Comme on peut le voir dans ce tableau, deux des épreuves phonologiques font apparaître une différence significative des performances entre sujets DT et sujets TL : notre intuition clinique est donc confortée quant à l'existence de difficultés phonologiques plus importantes chez les sujets TL, et notre indicateur de pathologie est donc pertinent. En ce qui concerne l'épreuve de répétition de non-mots, la différence porte plus spécifiquement sur la quatrième liste (non-mots de cinq syllabes) : effectivement, nous avions remarqué que les enfants TL réussissaient de moins en moins à répéter des non-mots, à mesure que le nombre de syllabes était augmenté. La présence de difficultés à répéter du matériel non signifiant pourrait donc être un signe de déficit langagier, **quand il est mis en évidence un effet de longueur**. L'effet de longueur n'est pas retrouvé chez les enfants dominants en créole, qui, rappelons-le, réussissent moins bien également l'épreuve de répétition de non-mots. L'épreuve de répétition de mots

complexes fait quant à elle également apparaître une différence significative : les sujets TL ont significativement produit moins de formes « standard » que les sujets DT à cette épreuve.

La dénomination étendue est également une épreuve permettant de discriminer nos deux groupes d'enfants : les sujets TL ont significativement produit moins de formes « standard » au premier item (ce qui n'a rien de pathologique en soi), mais surtout ont significativement produit moins de mots lors de cette épreuve. Encore une fois, notre intuition clinique est confortée par les analyses.

Sur le plan morphosyntaxique, deux épreuves font apparaître des différences significatives entre sujets TL et sujets DT : l'épreuve ***« Système verbal 1 »*** (compréhension des marqueurs aspecto-temporels), et l'épreuve ***« Questions 2 »*** (production de formes interrogatives). Ce sont par ailleurs les deux domaines linguistiques où nous pensons que des recherches plus approfondies seraient à réaliser. En effet, l'acquisition et la compréhension des marqueurs aspecto-temporels, tout comme l'acquisition des formes interrogatives, semblent être des étapes majeures dans l'acquisition, et nous avons pu voir à travers l'analyse des corpus, et la présence de nombreux essais intrasystémiques, que ces deux domaines présentent une complexité plus forte qu'il n'y paraît en premier lieu.

Enfin, sur le plan métalinguistique, nous constatons que la grande majorité de nos épreuves permettent de discriminer sujets TL et sujets DT. La discrimination codique fait effectivement apparaître une différence significative : les sujets TL ont obtenu de manière significative des résultats inférieurs aux sujets DT. Notre intuition se confirme donc quant à la pertinence de cette épreuve et quant aux difficultés de discrimination que nous avions constatées sur le plan clinique. Il existe bien un lien entre la présence d'un trouble langagier et la capacité à discriminer les langues ; par contre, étant donné que nous avons constaté que des sujets pouvaient avoir une bonne discrimination codique, et *a contrario* de faibles compétences langagières, la discrimination codique n'est pas pour autant prédictive d'un trouble langagier. Tout nous porte à croire que le lien est en réalité unidirectionnel : le trouble langagier génèrerait des difficultés plus importantes de discrimination codique, mais non l'inverse. Notons également que la troisième partie de cette épreuve, la discrimination entre créole et énoncés mixtes, ne présente pas de différence significative : elle a donc été aussi difficile pour les sujets DT que pour les

sujets TL. Ceci tient très probablement au fait que le créole n'étant pas normé, la limite entre créole et interlecte est plus ténue et plus difficile à poser, en tout cas pour les jeunes locuteurs de notre pré-étalonnage ; mais ceci illustre également le fait que la discrimination codique reste une tâche intrinsèquement complexe.

Les deux épreuves de détection d'erreurs distinguent significativement nos deux groupes d'enfants, mais de façon partielle pour l'épreuve ***« Détection d'erreurs en français »***, puisqu'un seul sous-score présente une différence significative. On peut en conclure que les sujets porteurs d'un trouble langagier ont, d'une part, plus de difficultés à émettre un jugement de grammaticalité en créole, et, d'autre part, plus de difficultés à répéter correctement des énoncés, aussi bien en français qu'en créole. Il resterait à savoir si la répétition d'énoncés est en elle-même significativement plus difficile (il s'agirait alors d'un déficit morphosyntaxique plus que métalinguistique), ou si elle est difficile dans le cadre de cette épreuve spécifiquement, qui ajoute une consigne de jugement de grammaticalité.

Enfin, les performances des sujets TL diffèrent significativement concernant la traduction d'énoncés créoles en français : l'épreuve est certes difficile pour tous les enfants, mais elle l'est davantage pour ce groupe en particulier. La traduction d'énoncés français en créole ne présente quant à elle pas de différence significative : elle se révèle aussi complexe pour les sujets DT que pour les sujets TL.

Nos remarques initiales concernant les difficultés des enfants porteurs d'un trouble langagier se trouvent donc en grande partie confortées par les analyses statistiques : plusieurs domaines sont plus spécifiquement déficitaires chez les enfants TL. Les épreuves citées ci-dessus présentent donc un intérêt majeur dans le cadre d'une évaluation langagière. Un doute persiste néanmoins quant à la pertinence de l'épreuve de répétition de non-mots, qui pourrait à tort nous amener à considérer que certains enfants réunionnais (les dominants en créole) présentent un déficit phonologique. Nous constatons par contre que, contrairement à nos attentes, plusieurs épreuves ne mettent pas en évidence de différences significatives :

- **La fluence verbale :** si nous avions eu l'impression que les enfants porteurs d'un TL avaient donné moins de mots lors des tâches de fluence, les analyses ne mettent pas en évidence de différence significative à ce niveau ;

- **Les épreuves *« Système verbal 2 », « Système verbal 3 », « Système verbal 4 »* et *« Système verbal 5 »*** : aucune de ces épreuves ne permet de discriminer les sujets TL des sujets DT. Nous avions d'ores et déjà constaté que ces épreuves, à l'exception de ***« Système verbal 5 »***, n'étaient pas pertinentes et étaient à supprimer ou à modifier intégralement ;
- **Les épreuves *« Questions 1 »* et *« Prépositions 1 »* :** ces deux épreuves, qui se sont révélées très simples pour les sujets de notre pré-étalonnage, ne font pas apparaître de différence significative entre nos deux groupes d'enfants. Il faut mentionner ici encore que ce résultat est peut-être causé par l'absence, dans notre population, de sujets présentant des troubles majeurs de la compréhension ;
- **Les épreuves portant sur la négation et les pronoms personnels :** nous nous étions attendue à ce que ces deux groupes d'épreuves puissent permettre la mise en évidence de difficultés particulières et significatives chez les sujets TL. En effet, la production des pronoms personnels nous avait semblé assez complexe, et nous avions attesté, dans l'épreuve ***« Négation 2 »***, de nombreuses formes non attendues chez les sujets TL. Finalement, ces deux couples d'épreuves ne sont pas dotés d'un potentiel discriminatif.

Notons également que l'épreuve ***« Dénomination phonologie »*** ne discrimine pas les sujets DT des sujets TL : ceci n'a guère d'importance, car l'objectif de cette épreuve n'est pas tant la mise en évidence d'un trouble langagier, que la mise en évidence du ou des sous-système(s) phonologique(s) préférentiellement mobilisé(s). L'absence de différence significative est même plutôt positive, car elle montre qu'il n'y a pas de lien entre difficultés langagières et sous-système phonologique préférentiel (autrement dit, les enfants qui s'expriment en créole ne sont pas forcément ceux qui ont des difficultés langagières ; ceci nous semble évident, mais ce résultat permet de lutter contre l'idée reçue plutôt tenace d'un lien entre créole et difficultés).

Que pouvons-nous, finalement, conclure de ces résultats concernant les difficultés des enfants réunionnais porteurs d'un trouble langagier ? Pouvons-nous dégager un *tableau sémiologique* du trouble du langage oral en contexte réunionnais ? Nous pouvons mettre en évidence plusieurs faits, que nous résumons dans le tableau suivant :

Domaines linguistiques	*Difficultés constatées*	*Description des difficultés*
Phonologie	**Effet de longueur**	Difficultés à répéter des non-mots à partir de 4 syllabes
	Difficultés phonologiques	Production de déformations phonologiques (substitutions, omissions, inversions...)
Lexique	**Étendue du lexique**	Moins de signifiants donnés pour un même signifié
Syntaxe	**Système verbal**	Difficultés de compréhension des marqueurs aspecto-temporels du créole
		Répétition d'énoncés ?
	Structures interrogatives	Difficultés de production de questions à partir d'un terme interrogatif
Métalinguistique / Compétence bilingue	**Discrimination** **Jugement métalinguistique**	Distinction entre français et créole difficile Détection d'erreurs en créole
	Traduction	Difficultés à transposer du créole au français

Tableau 75. Tableau clinique des difficultés linguistiques des enfants réunionnais porteurs d'un trouble langagier

Notre pré-étalonnage nous permet effectivement de pointer plusieurs difficultés qui semblent constituer le tableau clinique du trouble langagier des enfants réunionnais. Si l'on reprend maintenant nos indicateurs de pathologie concernant la morphosyntaxe, nous constatons que deux critères seulement sont pertinents : (1) le système verbal, et (2) les phrases entraînant un déplacement (les formes interrogatives).

Mentionnons également qu'un doute persiste quant à la répétition d'énoncés : s'agit-il d'une difficulté de nature morphosyntaxique, comme nous l'avons supposé dans ce tableau ? Aurions-nous retrouvé le même phénomène si nous avions proposé la répétition en dehors des épreuves de détection d'erreurs ? Des analyses ultérieures seraient à réaliser pour vérifier ce phénomène.

Nous proposons maintenant de nous intéresser à une autre variable : la variable âge.

2.5.2. Analyses selon la variable « âge »

Pour réaliser ces analyses, nous avions tout d'abord réparti notre population en sous-groupes avec un intervalle de 6 mois (par exemple, le groupe 1 était composé des enfants âgés de 5 ans 5 mois à 6 ans). Nous avions obtenu à l'issue de cette répartition 11 sous-groupes, ce qui est quantitativement trop important compte tenu du faible nombre de sujets de notre pré-étalonnage. De manière attendue, nous n'avions retrouvé aucune différence significative entre les sous-groupes (mais cela repose sur le fait que trop peu de données étaient comparables). Nous avons donc réparti notre population en 6 sous-groupes, avec un intervalle de 1 an :

- **groupe 1 :** enfants de 5 ans 5 mois à 6 ans 5 mois ;
- **groupe 2 :** enfants de 6 ans 6 mois à 7 ans 5 mois ;
- **groupe 3 :** enfants de 7 ans 6 mois à 8 ans 5 mois ;
- **groupe 4 :** enfants de 8 ans 6 mois à 9 ans 5 mois ;
- **groupe 5 :** enfants de 9 ans 6 mois à 10 ans 5 mois ;
- **groupe 6 :** enfants de plus de 10 ans 6 mois.

Chaque groupe est composé au minimum de deux enfants, et au maximum de cinq enfants. Nous avons appliqué le test statistique de Kruskal-Wallis, qui permet la comparaison de plusieurs groupes entre eux ; comme pour l'épreuve de Mann Whitney, nous obtenons un coefficient (K), qui est considéré significatif ou fortement significatif en fonction du seuil de significativité retrouvé. Ce test statistique présente également l'intérêt de classer les groupes en *rangs moyens*, en fonction des scores obtenus dans chaque groupe : nous pouvons donc les hiérarchiser.

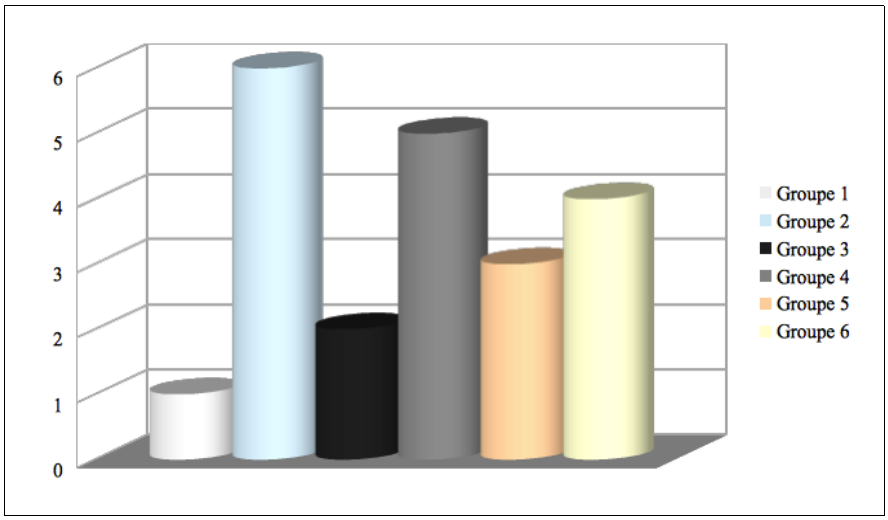
À l'issue de cette analyse, on constate effectivement certaines différences significatives, que nous reproduisons dans le tableau ci-après :

Épreuve	*Scores*	*Valeur de K*
Répétition de non-mots	Liste 2, série A (3 syllabes)	12.3*
	Liste 3, série A (4 syllabes)	11*
Pronoms personnels 1	Partie B	11.2*
Pronoms personnels 2	Partie B	11.9*
Prépositions 1		**14.6****
Détection d'erreurs en créole	Désignation	11.8*
Traduction français → créole		11.2*

Légende : *p<0.05 ; ****p<0.01**

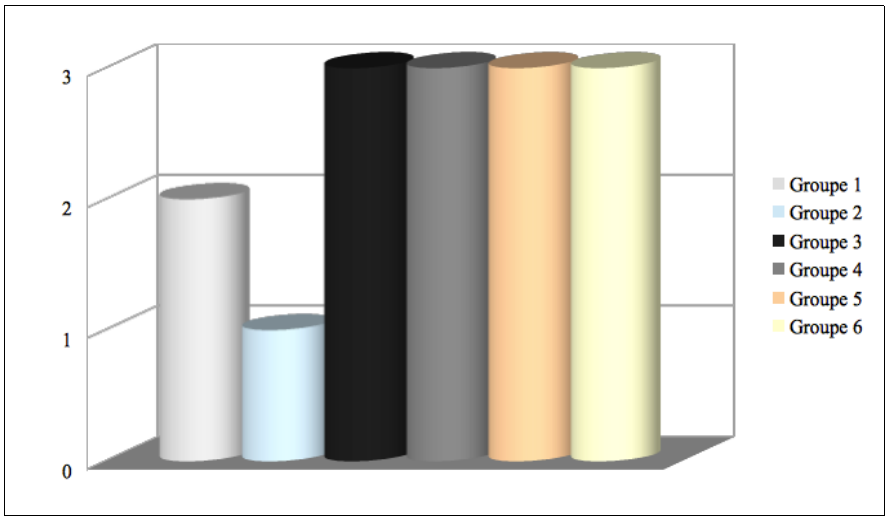
Tableau 76. Différences significatives retrouvées entre les classes d'âge (test de Kruskal-Wallis)

Il y a donc bien un effet de l'âge pour certaines épreuves de notre outil d'évaluation. Toutefois, il convient de noter que cela ne signifie pas que les performances augmentent proportionnellement avec l'âge des sujets, comme nous le voyons ci-dessous :



Graphique 3. Rangs moyens des groupes d'âge à l'épreuve de détection d'erreurs en créole

Comme on peut le voir dans le graphique 3, les enfants les plus jeunes (groupe 1) ont les scores les plus bas. Par contre, les enfants du groupe 2 sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats : ceci s'explique peut-être par le fait que le groupe 2 n'est composé que de deux enfants, tous deux dominants en créole, et qui ont par conséquent une bonne compétence métalinguistique dans cette langue. On remarque également que le groupe 4 (composé de 3 enfants : LUD, GAU et VAL) obtient de meilleurs résultats que les enfants les plus âgés.



Graphique 4. Rangs moyens des groupes d'âge à l'épreuve « Prépositions 1 »

Dans le graphique 4, on constate que quatre groupes sont au même rang : ils ont obtenu les mêmes résultats pour cette épreuve. Le groupe 1 a également mieux réussi l'épreuve que le groupe 2.

L'effet de l'âge est donc à relativiser concernant notre pré-étalonnage : d'une part, parce que notre population est réduite (un groupe de deux enfants est peu pertinent à analyser en tant que groupe), et d'autre part, parce que d'autres variables peuvent influer sur les résultats : ainsi, les deux enfants du groupe 2 (WAR et DAR) sont tous les deux dominants en créole, et sont tous les deux porteurs d'un trouble langagier. Ce fait explique très probablement leur haute performance à l'épreuve ***« Détection d'erreurs en***

créole », et également leur moins bonne performance à l'épreuve ***« Prépositions 1 »***. Intéressons-nous maintenant à la variable du niveau scolaire.

2.5.3. Analyses selon la variable « niveau scolaire »

Notre population est composée d'enfants scolarisés de la grande section de maternelle (GSM) à la fin de la primaire (CM2). Rappelons que le CP est la classe la mieux représentée (cinq enfants), tandis que le CM1 est la classe la moins représentée (deux enfants). Nous venons de voir que la variable de l'âge met en évidence quelques différences significatives, mais que les résultats doivent être considérés avec précaution compte tenu du faible nombre de sujets par groupe (et, par conséquent, du défaut de représentativité) ; qu'en est-il alors de la variable niveau scolaire ?

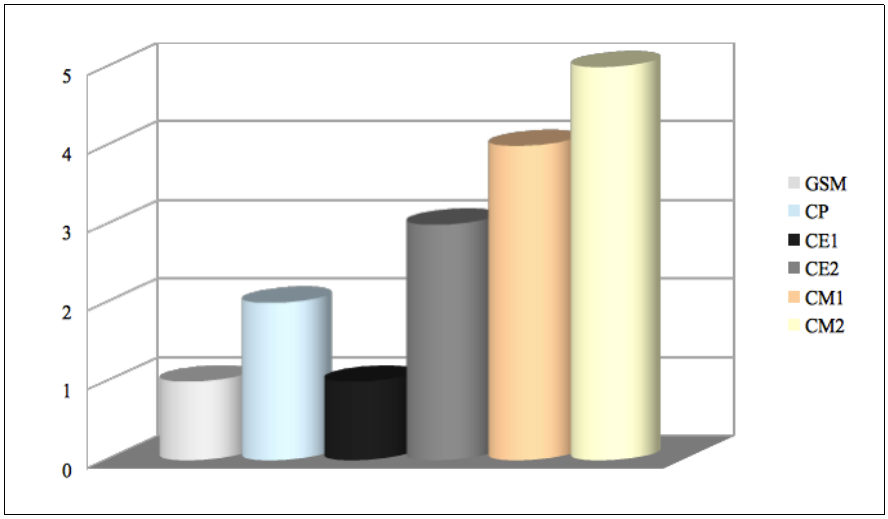
Pour ces analyses, nous avons également appliqué le test statistique de Kruskal-Wallis. Nous reproduisons les résultats dans le tableau suivant :

Épreuve	***Scores***	***Valeur de K***
Répétition de non-mots	Score total	12.2*
Fluence verbale	« Instruments de musique »	13.4*
Pronoms personnels 1	Partie B	11.4*
Détection d'erreurs en créole	Désignation	11.7*
Traduction créole → français		13.4*

Légende : *p<0.05 ; ****p<0.01**

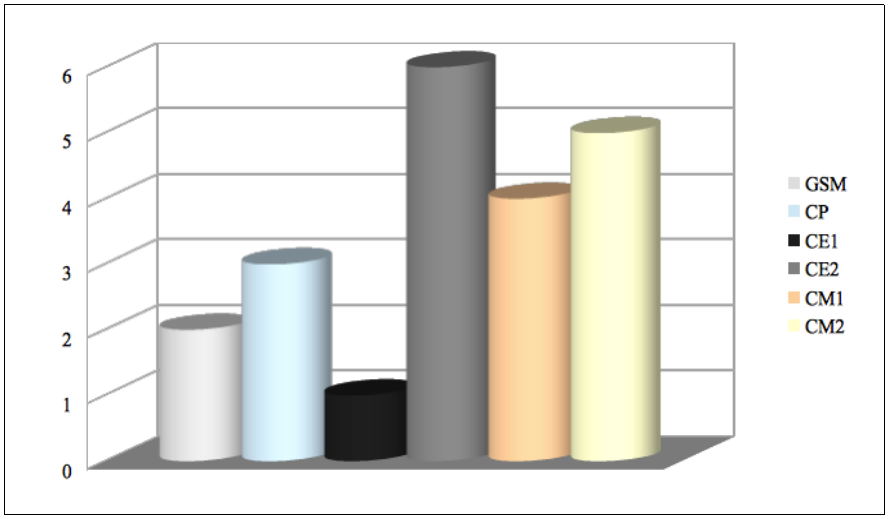
Tableau 77. Différences significatives retrouvées en fonction du niveau scolaire (test de Kruskal-Wallis)

On constate tout d'abord que peu d'épreuves font apparaître une différence significative en fonction du niveau scolaire. Soulignons que l'épreuve ***« Détection d'erreurs en créole »*** faisait quant à elle déjà apparaître une différence significative en fonction de l'âge. Contrairement à la variable de l'âge, les résultats obtenus (les rangs moyens des différents groupes) semblent plus cohérents, comme on peut le voir ci-après :



Graphique 5. Rangs moyens des niveaux scolaires à l'épreuve de répétition de non-mots

Sur le graphique 5, on constate que les performances à l'épreuve de répétition de non-mots sont proportionnelles au niveau scolaire. Les sujets de GSM et les sujets de CE1 ont par contre des résultats similaires ; on peut supposer qu'en CP, la capacité à traiter du support non signifiant est fortement sollicitée (et donc, en quelque sorte, entraînée) lors de l'apprentissage de la lecture.



Graphique 6. Rangs moyens des groupes scolaires à l'épreuve de détection d'erreurs en créole

Si l'on compare le graphique 6 au graphique 3, qui concerne la même épreuve mais selon la variable âge, on remarque que la différence essentielle porte sur les performances du groupe 2 (enfants de 6 ans 6 mois à 7 ans 5 mois), qui se plaçaient en première position des groupes. Ici, la répartition est différente, mais on constate que les classes de grande section, CP et CE1 (qui incluent des enfants qui ont en principe moins de 7 ans 5 mois) se répartissent plus harmonieusement, et obtiennent des résultats inférieurs aux classes de CE2, CM1 et CM2. Le graphique donne donc l'impression d'une acquisition progressive et plus chronologique de la compétence métalinguistique en créole.

En conclusion, nous pouvons dire que les analyses en fonction du niveau scolaire mettent davantage en évidence la perspective développementale que les analyses en fonction de la variable âge. Il peut tout à fait s'agir d'un biais lié à la composition de notre population de pré-étalonnage. Nous pouvons dans tous les cas retenir deux choses :

- Certaines épreuves du BÉOCLER mettent en évidence le caractère développemental de certaines compétences linguistiques (répétition de non-mots, compréhension et utilisation des pronoms personnels, épreuves métalinguistiques) ;
- Il semble au premier abord (mais ce fait serait à vérifier sur une population plus large) que néanmoins le caractère développemental ne sous-entende pas un développement linéaire et totalement proportionnel à l'âge ou au niveau scolaire : certaines tâches sont mieux réussies par des enfants plus jeunes, ou au niveau scolaire inférieur. Nous pensons que ceci est explicable par plusieurs facteurs : les préoccupations différentes des enfants en fonction de leur âge, les usages linguistiques qu'ils mobilisent à différentes étapes de leur vie, ou encore les acquisitions scolaires qui se concentrent, en fonction du niveau scolaire, sur des compétences langagières différentes. En définitive, le *contexte* a très probablement une influence majeure sur la trajectoire développementale des habiletés linguistiques. Il nous semble qu'il y a là plusieurs pistes passionnantes à explorer dans des recherches futures.

Abordons maintenant, pour terminer nos analyses des variables de notre population, la question du « profil linguistique ».

2.5.4. Analyses selon la variable « profil linguistique »

Comme nous l'avons précédemment expliqué, notre critère de recrutement était assez large, puisque nous avions ciblé des enfants issus de milieux créolophones, ce qui ne prédisait en rien leurs usages linguistiques. Nous avons classé les sujets de notre pré-étalonnage en trois groupes :

- les enfants **dominants en créole** ;
- les enfants **dominants en français** ;
- et les enfants **équidominants.**

Pour effectuer ce classement, nous nous sommes basée sur le discours des parents. Notre questionnement concernant les langues utilisées fut assez général, et a globalement tourné autour de quatre questions majeures :

- Y a-t-il une langue préférentiellement utilisée dans le cercle familial ? Si oui, laquelle ?
- Les deux parents ont-ils les mêmes usages linguistiques ?
- L'enfant est-il exposé, auprès d'autres personnes de son entourage immédiat (grands-parents, oncles et tantes, amis...), à l'autre langue ? Utilise-t-il l'autre langue dans ces autres contextes ?
- Quelle est la langue que l'enfant utilise de manière préférentielle ?

Chacune de ces questions aurait pu faire l'objet d'un approfondissement, mais nous sommes restée volontairement vague, comme nous l'avons expliqué lors de la description du déroulement des enquêtes[80]. Nous avons par la suite interrogé les enfants eux-mêmes sur leurs usages, et croisé les informations recueillies. Nous avons pu constater plusieurs choses :

80 Nous renvoyons pour ceci à la section 1.4 de la sixième partie, p. 546.

- ***Les parents :*** nous avons constaté que, de manière générale, ces derniers parlent spontanément de leurs usages propres des langues, et moins de celui de leur enfant : il est par conséquent nécessaire de poser clairement la question de la langue parlée **par l'enfant**. Il est en effet assez fréquent que certains enfants choisissent de parler français alors que leurs parents parlent plutôt le créole, ce qui généralement n'est pas d'emblée mentionné lorsque cela n'est pas jugé surprenant. Dans certains cas même, ce fait est valorisé par les parents (cas de SAR), qui préfèrent que leur enfant réponde en français (pour des raisons de réussite scolaire, de prestige...).

  Certains parents ont par contre spontanément souligné ce phénomène, qui les interpellait probablement davantage ; d'autres ont également mis en avant le fait que leur enfant parlait moins une des langues, parce qu'elle était moins usitée dans le cercle familial.

  Les parents des enfants au développement langagier typique mentionnent assez rapidement qu'ils prêtent peu d'attention à la langue que parle leur enfant : à partir du moment où il comprend, et où il est compris, la langue n'a guère d'importance. Les parents des « bons élèves » sont dans l'ensemble également indifférents aux productions interlectales de leurs enfants : étant donné que leur enfant n'est pas en situation d'échec scolaire, le fait de mélanger les langues ne suscite pas l'inquiétude qu'elle peut susciter chez d'autres parents.

  A contrario, les parents des enfants porteurs de trouble langagier prêtent une attention plus particulière à la langue de leur enfant : de manière générale, ils « préfèrent » que leur enfant s'exprime en français (ce qui, pour eux, va leur permettre de mieux réussir à l'école), et jugent avec plus de méfiance les productions interlectales.
- ***Les enfants :*** si certains enfants ont un discours relativement similaire à celui de leurs parents quant aux langues parlées, d'autres enfants ont eu un discours contradictoire. Certains enfants ont certifié parler généralement français alors que ce n'était vraisemblablement pas le cas (du moins, pas d'après le discours des parents). Certains enfants (les plus âgés) ont spontanément évoqué les attentes de leurs parents quant à leurs usages : SEB par exemple déclare parler créole, et

précise que cela gêne sa mère, qui lui demande fréquemment de « faire l'effort » de parler en français.

Plusieurs enfants semblent avoir mis davantage en avant leurs préférences langagières que leurs usages : GAE par exemple parle préférentiellement créole à la maison, mais a parlé français avec nous, et a déclaré parler français *« tout le temps ».*

Soulignons également que le discours des enfants peut être relativement biaisé par la capacité de discrimination codique : on peut difficilement s'attendre à recueillir un discours fiable de la part d'un enfant qui ne parvient pas encore à distinguer le français du créole.

Pour définir le profil linguistique des enfants, nous nous sommes donc principalement appuyée sur les informations recueillies quant aux langues parlées par l'enfant. Les enfants décrits comme utilisant préférentiellement (ou uniquement) le français ont été considérés dominants en français ; les enfants décrits comme utilisant préférentiellement (ou uniquement) le créole ont été considérés dominants en créole ; et les enfants qui ont été décrits comme mélangeant les deux langues, parlant parfois l'une ou parfois l'autre, mais étant capables de parler les deux langues de manière distincte, ont été considérés équidominants bi-lingues. En cas de situation linguistique peu claire, ou de discours assez contradictoire quant aux langues parlées, nous avons considéré l'enfant comme étant équidominant. Aucun enfant n'a été considéré équidominant mix-lingue, et ce pour deux raisons :

- Aucun parent n'a mentionné que leur enfant s'exprimait toujours en mélangeant, ce qui est normalement le cas des enfants mix-lingues ;
- La situation d'évaluation que nous avons proposée constitue un contexte unique de communication, or l'établissement du profil mix-lingue repose sur le constat de la production d'énoncés interlectaux, le plus souvent provisoires, en tout contexte de communication. Il aurait donc fallu, si nous souhaitions dégager ce profil, analyser le langage de l'enfant dans d'autres situations communicationnelles (langage spontané, en milieu scolaire, dans le milieu familial...).

Il a parfois été difficile d'obtenir les informations nécessaires à l'établissement du profil linguistique : soit parce que les parents étaient absents (mais nous les avons dans ce cas contactés par téléphone), soit parce qu'ils se montraient assez vagues ou digressaient rapidement (il a été abordé la place du créole dans la société, l'importance de parler français, l'histoire linguistique des parents...). Ceci montre, encore une fois, que lorsque l'on se penche sur la question des usages, un questionnaire composé de quelques items ne peut être suffisant.

Nous avons, pour traiter cette variable, également utilisé le test statistique de Kruskal-Wallis. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Épreuve	***Scores***	***Valeur de K***
Dénomination phonologie	Sous-score « Forme standard »	13***
	Sous-score « Variante phonologique »	12.6***
	Sous-score « Forme autre »	6.5*
Dénomination étendue	Premier item « Français standard »	9.9**
	Premier item « Réunionnais »	8.8*
Système verbal 3		8.4*
Négation 1		7.5*
Détection d'erreurs en français	*Sous-score « Désignation »*	8.4*
	Sous-score « Répétition »	7.7*

Légende : *p<0.05 ; **p<0.01 ; ***p<0.005

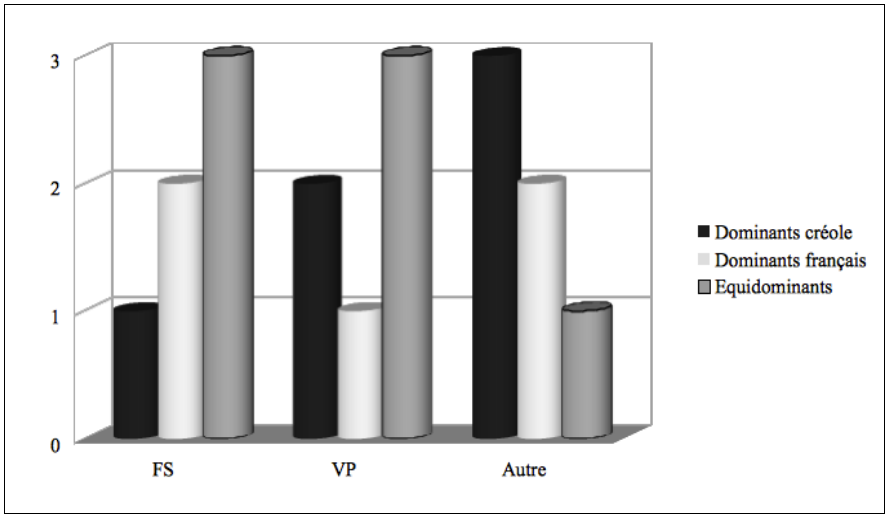
Tableau 78. Différences significatives retrouvées en fonction du profil linguistique (test de Kruskal-Wallis)

Comme nous pouvons le voir, l'épreuve ***« Dénomination phonologie »*** fait apparaître des différences très fortement significatives (***) pour deux sous-scores. L'épreuve permet donc effectivement de discriminer les enfants selon leur profil linguistique. L'épreuve ***« Dénomination étendue »*** est également sensible à la variable du profil linguistique, comme le montrent les deux sous-scores cités, dont un présente une différence fortement significative.

L'épreuve ***« Système verbal 3 »***, qui finalement s'est révélée peu pertinente, est néanmoins également sensible à la variable profil linguistique. Enfin, notons que

l'épreuve ***« Détection d'erreurs en français »*** fait également apparaître une différence significative de performances entre les trois groupes d'enfants, mais ce n'est pas le cas de l'épreuve ***« Détection d'erreurs en créole »***.

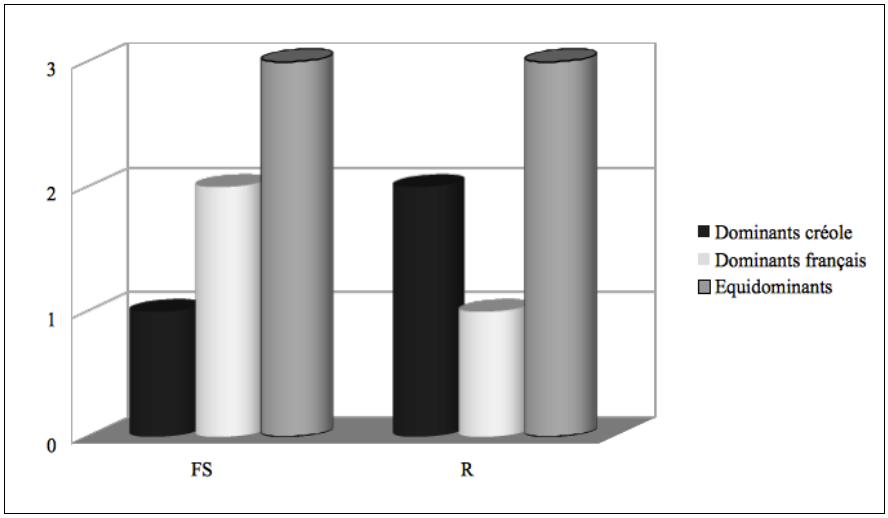
Maintenant, que pouvons-nous dire de chaque profil linguistique ? Les dominants en créole sont-ils ceux qui réussissent le mieux les épreuves de créole, et qui fournissent le plus de formes phonologiques / lexicales créoles ? Les dominants en français sont-ils ceux qui produisent le plus de formes « standard », et qui réussissent le mieux l'épreuve de détection d'erreurs en français ? Où se situent les enfants équidominants ? Nous répondons à ces questions par l'analyse des graphiques suivants :



Graphique 7. Rangs moyens en fonction des profils linguistiques à l'épreuve « Dénomination phonologie »

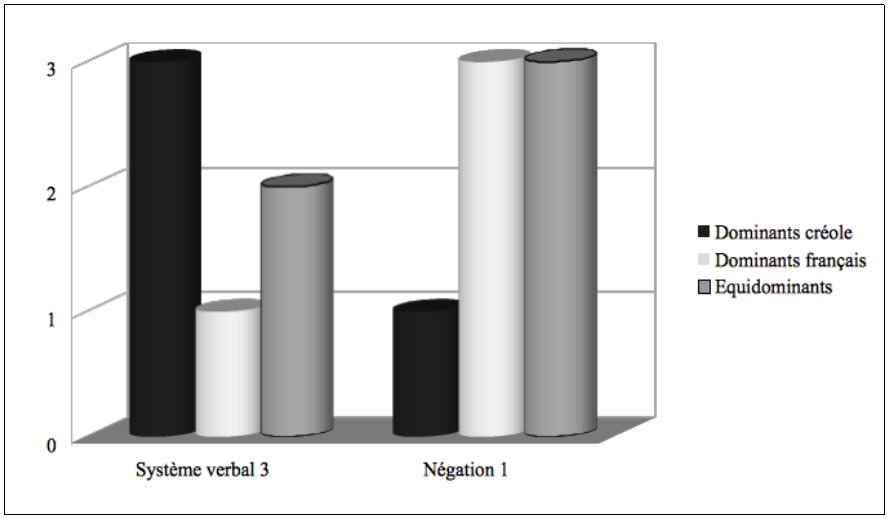
Dans le graphique 7, nous pouvons voir que ce sont les enfants équidominants qui à la fois produisent significativement le plus de formes « standard », et à la fois le plus de formes variantes. Ce résultat est tout à fait concordant avec l'étiquette d'*équi-dominance*. De manière attendue, les enfants dominants en créole produisent plus de formes variantes que les enfants dominants en français, et les enfants dominants en français plus de formes « standard » que les enfants dominants en créole. Les analyses statistiques confortent tout à fait la validité théorique du modèle des profils linguistiques.

Enfin, nous remarquons que ce sont les enfants dominants en créole qui produisent le plus de formes autres (nous rappelons qu'il s'agit de déformations phonologiques non attendues), tandis que les enfants équidominants en produisent le moins.



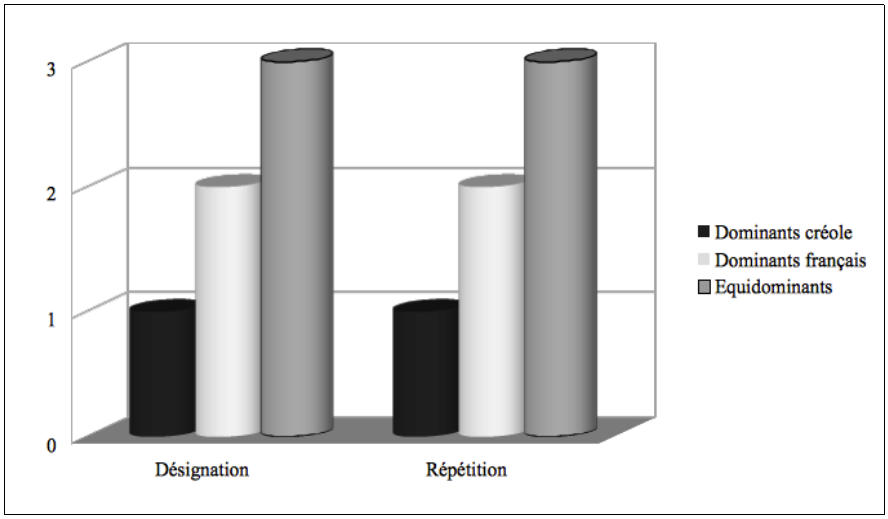
Graphique 8. Rangs moyens en fonction des profils linguistiques à l'épreuve « Dénomination étendue »

Dans le graphique 8, nous constatons le même phénomène : les enfants équidominants produisent significativement plus de formes de « français standard », et également significativement plus de formes du lexique réunionnais. De manière tout à fait attendue, les enfants dominants en créole produisent significativement plus de lexique réunionnais, et *a contrario* les enfants dominants en français plus de formes « standard ». Ce résultat n'a rien de surprenant, mais il est de bon signe de constater qu'il est « quantitativement » avéré.



Graphique 9. Rangs moyens en fonction des profils linguistiques aux épreuves « Système verbal 3 » et « Négation 1 »

À l'épreuve ***« Système verbal 3 »***, ce sont sans grande surprise les enfants dominants en créole qui réussissent significativement le mieux l'épreuve. Par contre, nous pouvons être étonnée des résultats obtenus à l'épreuve ***« Négation 1 »*** : les enfants dominants en créole obtiennent les moins bons résultats, tandis que les enfants dominants en français et les équidominants sont *ex æquo*. Qu'est-ce qui peut expliquer ce résultat ? Il est possible que nos énoncés soient, malgré nos précautions, plus proches du pôle « standard » que du pôle créole, et donc plus facilement compréhensibles par les autres profils linguistiques. Ou alors, il est possible (bien que cela soit une hypothèse alambiquée) que la forme négative soit peu usitée en créole, ou du moins que les enfants y soient moins exposés.



Graphique 10. Rangs moyens en fonction des profils linguistiques à l'épreuve de détection d'erreurs en français

Comme nous le voyons sur le graphique 10, ce ne sont finalement pas les enfants dominants en français qui réussissent le mieux l'épreuve de détection et de correction d'erreurs, mais les enfants équidominants. Les enfants dominants en créole sont ceux qui réussissent significativement le moins bien l'épreuve de détection d'erreurs. On remarquera que la hiérarchisation des profils est identique pour les deux sous-scores (désignation et répétition).

En conclusion, nous voyons que certaines épreuves font apparaître une différence significative entre les profils linguistiques des sujets de notre pré-étalonnage. **Il est important de souligner que ce sont justement les épreuves que nous avions conçues et imaginées pouvoir détecter le ou les sous-systèmes linguistiques préférentiellement utilisés par les enfants.** Nos épreuves remplissent donc de façon très satisfaisante leur objectif initial.

Un autre fait important est à souligner : pour toutes les épreuves (à l'exception de ***« Système verbal 3 »***), **ce sont finalement les enfants équidominants qui obtiennent significativement les meilleurs résultats**. Ce résultat tord le cou à une idée reçue très fortement ancrée, qui postule que parler français à un enfant créole, et lui demander en retour de parler français, lui permettra de mieux s'exprimer et de mieux réussir. C'est bien

le fait, selon les résultats de nos analyses actuelles, de parler les deux langues, qui permet à l'enfant de développer des compétences langagières efficaces. Les principes de l'éducation bilingue, de l'enseignement adapté, n'ont donc rien de fantaisiste ni de militant : l'entraînement à la discrimination, l'acquisition des règles d'usage, l'usage simultané des deux langues semblent effectivement être des conditions indispensables pour une bonne acquisition du langage.

2.5.5. Conclusions

Nous nous sommes intéressée, dans cette section, à l'influence des différentes variables de notre population sur les résultats obtenus aux épreuves de notre outil d'évaluation. Les résultats obtenus mettent en évidence plusieurs faits que nous rappelons brièvement ci-dessous :

- Plusieurs épreuves nous permettent effectivement de **discriminer les enfants sans trouble langagier de ceux porteurs d'un trouble langagier**. Ce fait légitime notre outil en tant qu'outil d'é*valuation diagnostique*, et nous permet également de pouvoir dresser un tableau clinique des difficultés linguistiques que rencontrent les jeunes enfants réunionnais porteurs d'un trouble langagier. Nous faisons donc une avancée majeure dans la compréhension du fonctionnement linguistique des jeunes locuteurs réunionnais, et plus spécifiquement dans la compréhension et dans la description des troubles du langage en contexte réunionnais.
- Nos conclusions concernant **l'effet de l'âge** sont à relativiser. En effet, si des différences significatives ont été mises en évidence, l'analyse des performances de chaque groupe d'âge a montré que l'amélioration des performances n'est pas proportionnelle à l'âge. S'agit-il d'un résultat erroné lié aux caractéristiques de notre population ? Ou cela met-il en évidence que l'acquisition n'est pas si chronologique qu'on pourrait le penser ?
- Les analyses concernant **le niveau scolaire** vont dans le même sens, même si plusieurs résultats font davantage apparaître une progression plus classique dans les performances. Nous en sommes arrivée à la conclusion que le contexte a très

probablement une forte influence sur la trajectoire développementale des compétences linguistiques.

- Enfin, nos analyses concernant **la variable « profil linguistique »** ont montré que les épreuves qui avaient été conçues dans l'optique de déterminer le ou les sous-système(s) linguistique(s) préférentiellement mobilisé(s) par les enfants réunionnais remplissent effectivement leur rôle, et permettent de discriminer les enfants selon leur profil linguistique. Nous avons également constaté que contre toute attente, ce sont finalement les enfants équidominants qui réussissent le mieux les différentes épreuves sensibles à la variable du profil linguistique : ce résultat peut être considéré comme un des résultats phares de cette recherche, puisqu'il confirme l'importance, non pas d'interdire le créole et de favoriser le français, mais de bel et bien parler, et laisser parler, les deux langues.

  Il demeure par contre un doute que l'étalonnage final, s'il reproduit les mêmes résultats, pourra lever : il se peut que nous n'ayons pas catégorisé les enfants selon les bons critères, et / ou que nous n'ayons pas suffisamment questionné l'entourage pour être absolument certaine de notre répartition en profils linguistiques. Toutefois nous avons pris le soin de mener la grande majorité de nos entretiens « à l'aveugle » (sans avoir forcément d'informations préalables sur les usages des enfants avant de les rencontrer, si ce n'est à travers leur propre discours), pour ne pas être influencée par le discours des parents, et de n'opérer notre classification en profil linguistique qu'en dernier lieu, pour ne pas être influencée par nos impressions liées aux passations. Nous pensons de fait avoir pris un certain nombre de précautions pour garantir l'objectivité de nos données, mais il est indéniable que nous ne pouvons écarter, car cela est impossible, la subjectivité qui réside en nous-même comme en chaque individu.

Du fait de la composition de notre pré-étalonnage, nous n'avons pas traité ici les variables socio-économique et géographique ; toutefois nous pouvons mentionner que nous n'avons constaté, entre les divers lieux géographiques où nous avons rencontré les sujets de notre étude (régions de l'ouest et du nord), que des différences mineures, essentiellement de fréquence (plus forte utilisation d'une forme variante spécifique par exemple) et lexicales. Par exemple, le terme *« bib »* [bibe, araignée] semble peu usité dans

le nord (un parent a été fortement surpris par ce terme qu'il ne connaissait pas), tandis que *« mayo »* [maillot, slip] a été plus fréquemment cité dans le nord que dans l'ouest. Mais ces différences pourraient tout aussi bien s'expliquer par une « norme » créole différente (créole acrolectal *versus* créole basilectal). Dans le cadre de notre étalonnage définitif, nous veillerons à une meilleure répartition des sujets en fonction de ces deux variables (socio-économique et géographique), ce qui nous permettra d'approfondir nos analyses.

Nous nous proposons maintenant d'aborder le dernier point de nos analyses et du dépouillement de nos données, à savoir l'influence du contexte sociolinguistique. Les représentations sociolinguistiques peuvent-elles être considérées comme un biais au bon déroulement de notre évaluation ? L'ont-elles été dans le cadre de notre pré-expérimentation ?

2.6. Le facteur sociolinguistique

Adelin (2008) constatait, à l'issue de sa phase exploratoire, que certains enfants étaient difficilement évaluables du fait d'une attitude négative face à une des deux langues. Selon cette auteure, les enfants semblent en effet intérioriser très tôt les représentations familiales, et certains discours (*« je sais pas comment dire en français / en créole »*) seraient davantage la conséquence d'un reniement linguistique, que d'une véritable conscience de compétences linguistiques faibles.

Nous avons effectivement retrouvé ce phénomène lors de nos pré-tests, et cela a parfois grandement entravé la tâche évaluative. En effet, comment évaluer un enfant qui présente des attitudes d'évitement d'une de ses langues, et surtout, qu'en conclure ? Devons-nous quand même considérer ses résultats comme des données interprétables ? Pour illustrer cette réflexion, nous présentons trois situations : celle de GAE, de BEN et de SAR.

- **GAE :** GAE est l'un des enfants les plus jeunes de notre population. Il est scolarisé en grande section, et présente un développement langagier typique. Il a été recruté via l'association de football, et était décrit par les animateurs comme un petit garçon plutôt turbulent, très bavard, qui s'exprime quasi-exclusivement en créole. Nous avons pris contact avec les parents, qui ont immédiatement accepté de participer à notre étude. Les deux parents de GAE sont créolophones, mais nous ne savons pas, au moment où nous rencontrons GAE, quelle est la langue préférentiellement utilisée dans le milieu familial, et quelle est la langue qu'il utilise préférentiellement.

  Nous rencontrons GAE chez lui ; ses parents sont absents au moment de l'évaluation. D'emblée, GAE nous dit qu'il parle français à la maison, et il maintient ce discours tout au long de l'évaluation. Nous notons par ailleurs que dans les séquences de langage spontané, GAE parle français mais produit parfois des énoncés interlectaux. Son discours sur la langue parlée est cohérent avec ce que nous pouvons observer : GAE produit plus de formes « standard » que de formes variantes au cours des épreuves phonologiques, il obtient également un score de production de formes du « français standard » plus élevé à l'épreuve ***« Dénomination étendue »***. Il s'exprime principalement en français lors de toutes les épreuves morphosyntaxiques, et montre par ailleurs de grandes difficultés à reformuler en créole (il répète l'énoncé en français, ou lui attribue une prosodie très particulière – qui n'a rien de créole –, ou encore jargonne). Certaines épreuves le font davantage parler créole (***« Système verbal 4 »***, ***« Négation 2 »***).

  Il se montre très curieux quant à la langue parlée : nous faisons exprès de changer régulièrement de code, ce qu'il remarque à quelques reprises et il nous questionne alors (*« Hé, tu parles créole là ? »*). À l'épreuve de discrimination codique, qu'il réussit assez bien, il illustre nos explications quant à l'existence des productions mélangeantes en jargonnant de manière inintelligible (« Comme ça ? [X] »).

  À l'issue de cette passation, nous avons effectivement le sentiment que GAE est un enfant dominant en français, ce qui nous interpelle néanmoins car nous entendons ses frères, installés dans la pièce d'à côté pendant la passation, parler créole entre eux et s'adresser à quelques reprises à GAE en créole. Ce peut-il que

GAE ait une langue préférentielle (le français) qui diffère des usages des membres de sa famille ?

Nous avons par la suite contacté la mère de GAE pour discuter du déroulement de notre rencontre et pour lui poser certaines questions quant aux usages linguistiques familiaux. La mère de GAE commence par expliquer qu'ils parlent « les deux », mais néanmoins plus (et finalement, beaucoup plus, voire quasi-exclusivement) le créole que le français. Elle explique ses usages par une question d'habitude : personne n'a l'habitude de parler français à la maison. GAE, qui est le cadet d'une fratrie de quatre, a trois frères aînés qui parlent tous quasi-exclusivement créole. GAE est également décrit par sa mère comme un enfant qui parle quasi-exclusivement créole.

Qu'est-ce qui explique donc que GAE ait privilégié l'usage du français lors de notre rencontre ? Sa famille, qui déclare un usage exclusif du créole, tiendrait-elle dans le même temps un discours dévalorisant sur la langue qu'ils utilisent quotidiennement, ce qui aurait pu inciter GAE à rejeter l'usage du créole avec nous ? Rien dans notre échange avec la mère de GAE ne nous a laissé supposer que celle-ci pouvait avoir une représentation dévalorisante de sa langue ; mais toutefois, étant donné que nous n'avons pas mené un réel entretien structuré autour des langues, nous ne pouvons affirmer que ce n'est pas le cas. Notre intuition nous pousse néanmoins à penser que GAE a fait délibérément le choix de parler français, alors que cela ne correspond pas à ses usages habituels : il se peut que ce soit une langue qu'il apprécie, ou qu'il ait voulu nous montrer qu'il sait parler français. Il se peut qu'il partage certaines représentations dévalorisantes sur le créole, qu'il aurait entendues dans un autre contexte que dans la sphère familiale. Il se peut aussi que, malgré le caractère informel de notre rencontre, il ait rapproché notre évaluation d'une situation scolaire, ce qui a pu le pousser à parler français. Ce qui est en tous les cas marquant, c'est que GAE ne verbalise pas les choses de cette manière : il fait entendre que le français est la langue majoritairement usitée dans la sphère familiale, et il adopte un comportement qui laisse supposer qu'il n'a qu'une faible compétence linguistique en créole.

- **BEN :** BEN est scolarisé en CE1, et a lui aussi été recruté via l'association de football du quartier. Les animateurs de cette association le décrivent comme un enfant bavard, plutôt extraverti, qui se positionne comme un leader (membre moteur) dans son club. Tout comme pour GAE, nous rencontrons BEN sans avoir de détails sur la situation linguistique familiale ; nous avons contacté ses parents après notre évaluation.

  BEN vient accompagné de son grand frère, qui assiste à la passation. Nous nous rencontrons dans les locaux annexes de l'association de football, un lieu qui est donc connu de BEN. Nous sommes assez surprise de la réaction de BEN lors de la prise de contact : pourtant décrit comme extraverti, BEN se montre avec nous d'une timidité excessive, nous regardant et nous répondant à peine. Il a fallu un laps de temps conséquent avant que nous le sentions plus à l'aise, mais malheureusement, BEN reste très inhibé durant tout l'entretien.

  Nous lui posons la question de ses usages linguistiques, et BEN déclare qu'il parle toujours français. Son frère semble assez surpris de cette réponse, mais n'intervient pas. Ses productions langagières confortent en partie seulement son discours : si, lors des épreuves morphosyntaxiques, BEN produit quasi-exclusivement des énoncés français (plusieurs épreuves étant par conséquent non cotables), il produit également, aux épreuves ***« Dénomination phonologie »*** et ***« Dénomination étendue »***, de nombreuses formes variantes et créoles, aussi bien sur le versant phonologique que lexical. Nous notons également qu'il produit plusieurs formes autres (déformations phonologiques non attendues). Il mobilise davantage le créole lors des épreuves portant sur les formes interrogatives et négatives ; l'épreuve de production de pronoms personnels est par contre difficile, BEN met en place des stratégies d'évitement des pronoms (*« Tu prends le jeton a le garson »*). Si les épreuves de détection et de correction d'erreurs sont assez bien réussies, les épreuves de traduction sont par contre particulièrement difficiles. Notons que BEN réussit plutôt bien l'épreuve de discrimination codique, mais qu'il précise n'avoir jamais entendu des gens mélanger français et créole.

  Nous avons par la suite questionné son frère sur leurs usages linguistiques : selon celui-ci, les deux langues sont fréquemment parlées à la maison, mais le créole un peu plus que le français. BEN parle un peu plus français que les autres membres

de sa famille, mais s'exprime néanmoins très souvent en créole.

La mère de BEN s'est montrée très surprise lorsque nous lui avons restitué le déroulement de notre rencontre : il ne semble pas dans les habitudes de BEN de se montrer aussi timide. Concernant les usages linguistiques familiaux, la mère confirme le discours du grand frère de BEN : le créole est un peu plus utilisé, mais de manière générale les deux langues sont parlées, souvent mélangées (*« Mi parl kom i vien ! »* [je parle comme ça vient]). BEN parle effectivement un peu plus français que créole, mais il est tout à fait capable de parler créole ; la mère précise, après réflexion, qu'il parle surtout *« en mélangeant »*. Le discours de la mère nous oriente donc vers l'hypothèse que BEN est équidominant (mais peut-être est-il équidominant mix-lingue ?). Elle ajoute, en toute fin d'entretien, qu'elle tenait à participer à notre recherche pour avoir un avis complémentaire : BEN a consulté il y a quelques mois un orthophoniste, qui a jugé que BEN n'avait pas besoin d'un suivi. Les difficultés que nous avons constatées lors de notre évaluation sont donc très probablement en lien avec une certaine fragilité linguistique, sans que nous soyons clairement dans le cadre de la pathologie.

Les réactions de BEN ont eu une forte incidence sur ses performances : très inhibé, il n'a pas souhaité répondre à plusieurs questions, ou s'est montré laconique. Certaines de ses attitudes nous ont plus spécifiquement renvoyée à ce que nous avions pu constater lors des évaluations des enfants porteurs d'un trouble langagier. Pourquoi BEN s'est-il subitement senti si insécure ? Qu'a-t-il imaginé autour de notre rencontre ? Nous ne l'avons pas questionné à ce sujet.

Dans le cas de BEN, il nous semble que les représentations sociolinguistiques n'ont pas clairement joué un rôle majeur, ou plutôt si, mais dans une perspective plus générale : nous pensons que BEN avait un certain nombre de représentations sur la situation d'évaluation, sur notre rôle, qui l'ont grandement insécurisé. Peut-être s'est-il également dit que nous attendions de lui qu'il parle français, et il se peut que notre démarche inverse l'ait fortement déstabilisé. Les choses auraient peut-être été différentes si BEN avait été rencontré en situation duelle, sans la présence de son frère, mais nous n'avons pas les moyens de le vérifier.

- **SAR :** SAR est scolarisée en CE2, et présente un trouble langagier. Il s'agit de la seule fille de notre pré-étalonnage. Nous la rencontrons au CMPP, accompagnée par sa mère, qui déclare désirer rester « un peu » au début, et qui, finalement, assiste à toute la passation.

  SAR a été adressée au CMPP par l'école, pour des difficultés globales (compréhension, langage, lenteur, et grande inhibition). Elle y bénéficie de plusieurs suivis, dont une prise en charge orthophonique. Le dernier bilan réalisé mettait en évidence un retard de langage (vocabulaire faible, compréhension morphosyntaxique déficitaire) et une entrée difficile dans l'apprentissage du langage écrit. Sur le plan communicationnel, il est mentionné une forte timidité : SAR ne va pas vers les autres enfants, parle très peu à l'école. Il est également décrit une relation très fusionnelle avec la mère, ce que nous avons pu constater lors de notre rencontre (la mère de SAR l'embrasse fréquemment, lui prend la main, l'incite à venir s'asseoir plus près d'elle...).

  SAR se montre très inhibée : elle maintient facilement le regard mais ne répond quasiment pas, c'est donc sa mère qui parle pour elle. Cette situation a été délicate à de nombreuses reprises, puisque la mère est intervenue très souvent lors de l'évaluation, pour aider sa fille qu'elle supposait en échec. Nous abordons la question des langues parlées avant de réaliser notre évaluation : la mère de SAR explique qu'elle essaie de parler français à la maison, mais que cela lui est difficile, car le créole est plus naturel, *« par habitude »*. Lorsque nous l'interrogeons sur les raisons de son choix pour le français, elle mentionne qu'elle pense que cela est mieux pour les enfants. Elle s'adapte également aux usages de sa fille : SAR parle davantage français, donc elle tente de faire de même. Mais elle précise rapidement que SAR est tout à fait capable de parler créole, car elle l'entend très souvent. Nous voyons à travers ce discours qu'il existe effectivement, dans cette famille, un certain nombre de représentations survalorisantes du français (c'est « mieux »), et probablement également des représentations dévalorisantes sur le créole, qui ne sont toutefois pas formulées lors de notre entretien.

  Les productions de SAR nous poussent effectivement à la considérer comme étant dominante en français : elle produit quasi-exclusivement des formes « standard »

sur le plan phonologique, et produit majoritairement en première intention du vocabulaire de « français standard » à l'épreuve ***« Dénomination étendue »***. Il semble lui être très difficile de s'exprimer en créole, au grand dam de sa mère (*« Té SAR, sa sé an kréol sa ? »* [hé SAR, ça c'est en créole ?]). Il convient de mentionner les conditions particulières de cette évaluation, qui ont eu une incidence majeure par la suite : au bout d'une heure, nous avons réalisé que notre dictaphone avait cessé de fonctionner après quelques minutes d'enregistrement. Nous n'avions donc aucune trace des épreuves que nous venions de proposer, mis à part nos quelques notes prises aléatoirement. Cette situation, plutôt dramatique, a paradoxalement détendu l'atmosphère : SAR a trouvé la situation très drôle, et s'est progressivement montrée moins inhibée. Elle a davantage « osé », au risque de se « tromper », puisque nous nous étions nous-même, en quelque sorte, trompée... À la deuxième présentation des épreuves, nous avons pu constater que SAR tentait davantage de parler créole, et réussissait même plutôt bien, si l'on considère ses performances aux épreuves de production de formes interrogatives et négatives, et aux épreuves métalinguistiques. La langue préférentiellement mobilisée est restée toutefois assez variable selon les épreuves, rendant par conséquent plusieurs épreuves morphosyntaxiques non cotables (réponses en français uniquement). En définitive, nous avons constaté un réel changement de posture entre les premières passations des épreuves et les secondes passations, qui nous ont donc poussée à considérer SAR comme étant équidominante (ce qui correspond par ailleurs au discours de sa mère). Mentionnons également que l'épreuve de discrimination codique a été bien réussie, ce qui indique que SAR est tout à fait capable de distinguer le français du créole.

Qu'est-ce qui peut donc expliquer le comportement de SAR en début d'entretien ? Le facteur sociolinguistique semble ici indéniable, mais nous pouvons également mettre en avant le facteur psychoaffectif. La mère de SAR, qui exprime faire de son mieux pour le bien-être de ses enfants en parlant français, pose peut-être par là-même un interdit linguistique : il est possible que SAR souhaite satisfaire sa mère en privilégiant l'usage du français. La survalorisation du français entérine également le caractère moins « utile » (voire néfaste) du créole, qui n'a donc pas lieu d'être parlé, encore moins dans le cadre orthophonique, dont il était plus

difficile de se détacher étant donné que nous nous trouvions dans les locaux rééducatifs. Mais rappelons également que SAR est porteuse d'un trouble langagier : elle a peut-être également d'importantes difficultés à s'exprimer en créole du fait de son trouble, et est peut-être davantage sollicitée à s'exprimer en français lors des séances de rééducation. Dans le cas de SAR, l'impact du contexte et des représentations sociolinguistiques est donc notable, mais il y a probablement également d'autres facteurs qui expliquent le moindre usage de la langue créole.

Ces trois situations, à la fois différentes et similaires sur de nombreux points, nous amènent à formuler les constats suivants :

- Les représentations sociolinguistiques peuvent effectivement avoir un impact majeur sur le déroulement de l'évaluation, et constituent de fait un biais important. Ce fait est d'autant plus fort lorsqu'entre également en jeu le *conflit de loyauté* (cas de SAR), où l'enfant peut se sentir pris entre son désir de fidélité à ses parents et ses propres désirs et compétences.
- Si certains enfants semblent effectivement avoir intériorisé des représentations dévalorisantes sur leur langue, qui peuvent être celles de leurs parents mais qui peuvent aussi avoir été entendues dans un autre contexte, d'autres enfants semblent plutôt exprimer un choix linguistique, en faveur de l'une ou de l'autre langue.
- Aux représentations sociolinguistiques s'ajoutent probablement des représentations sur la situation d'évaluation, qui génèrent plus ou moins d'appréhension, d'insécurité linguistique, et qui orientent plus ou moins le choix vers une langue précise.

  Il est également possible que notre situation d'évaluation ait rappelé le contexte scolaire, ce qui a pu, consciemment ou inconsciemment, pousser certains enfants à produire des « automatismes scolaires », ce qu'avait constaté Adelin (2008). Cette linguiste notait en effet des basculements fréquents en français lorsqu'il était demandé aux enfants de parler créole, plus fréquents chez les enfants dominants en créole en situation spontanée. Ceci pourrait témoigner du fait que certains enfants ont intériorisé une norme de « bien parler », qui serait le français.

Notons enfin que même si le biais sociolinguistique est indéniable, nous ne pouvons exclure la possibilité qu'il y ait également une part de non compétence, ou de moindre compétence, en créole. Ainsi, SAR, qui présente un trouble langagier, a peut-être à la fois des représentations négatives sur le créole et de faibles compétences dans cette langue, du fait de son déficit langagier. Dans le cadre d'une évaluation diagnostique toutefois, il nous semblerait plus judicieux de différer le temps de l'évaluation, ou de commencer par certaines épreuves plus ludiques et moins centrées sur une langue spécifique, afin de permettre à l'enfant de dépasser ses représentations (s'il en est capable, mais là encore le thérapeute a un rôle à jouer).

Nous venons de terminer nos analyses concernant notre phase de pré-expérimentation, et nous pouvons constater à quel point celle-ci fut riche d'enseignements, et nous ouvre à de nouvelles perspectives et à de nouveaux questionnements. Avant de procéder à une réflexion conclusive concernant cette sixième et dernière partie, nous proposons de résumer brièvement, dans la section suivante, les points à retenir concernant la pertinence des épreuves du BÉOCLER, ainsi que les corrections qui sont apportées à notre protocole d'évaluation en vue de l'étalonnage définitif.

2.7. Pertinence des épreuves et corrections apportées au protocole d'évaluation

Nous résumons succinctement dans le tableau suivant l'apport de chacune des épreuves de notre outil d'évaluation :

Épreuves	*Pertinence*	*Ajustements majeurs*	*Intérêt diagnostique*	*Sensibilité à la « dominance » linguistique*
Répétition de non-mots	+/-	Changement barème de cotation **Risque de sur-diagnostic chez les enfants dominants en créole**	+	
Dénomination phonologie	+	Barème de cotation		+
Répétition de mots complexes	+		+	
Dénomination étendue	+	Liste des items acceptés	+	+
Désignation lexique	+	Barème de cotation		
Fluence verbale	+			
Système verbal 1	+	Barème de cotation	+	
Système verbal 2	-	Refonte de l'épreuve		
Système verbal 3	-	Épreuve supprimée		+
Système verbal 4	-	Refonte de l'épreuve		
Système verbal 5	+/-	Refonte de l'épreuve ?		
Questions 1	+	Amélioration du protocole		
Questions 2	+	Barème de cotation	+	
Négation 1 et 2	+			+ (Négation 1)
Pronoms personnels 1 et 2	+			
Prépositions 1	+			
Préposition 2	+	Liste des items acceptés		
Discrimination codique	+		+	
Détection d'erreurs	+	Modifications mineures des consignes	+	+ (Détection d'erreurs en français)
Traduction	+		+ (Traduction créole → français)	

Tableau 79. Pertinence et intérêt diagnostique des épreuves du BÉOCLER à l'issue du pré-étalonnage

Nous avons, lors de l'analyse des différentes épreuves, esquissé en conclusion les modifications apportées et à apporter. Nous détaillons notre propos ci-dessous, afin de donner une vue d'ensemble des modifications que notre pré-étalonnage nous amène à réaliser :

1) Corrections mineures

- *Épreuve de répétition de non-mots :* **si l'épreuve est conservée (risque de sur-diagnostic)***,* suppression des deux premières listes de la série B, qui n'ont jamais été proposées ;
- *Épreuve de dénomination phonologie :* ajout de la possibilité de la forme variante *« muks »* [muscle] ;
- *« Questions 1 » :* présentation du protocole par terme interrogatif testé, avec plusieurs questions possibles pour un même terme ;
- *« Négation 1 »* et *« Négation 2 » :* épreuves à proposer en fin de protocole, du fait de l'influence constatée sur d'autres épreuves. Pour ***« Négation 1 »,*** modification de l'item 2 (*« Ti poison i souf rienk bul ble »* [le petit poisson ne souffle que des bulles bleues] au lieu de *« Na rienk bul ble otour le poison »* [il n'y a que des bulles bleues autour du poisson]).

2) Modifications du barème de cotation

- *Épreuve de répétition de non-mots :* maintien de l'arrêt au bout de 4 échecs consécutifs, mais modification dans l'attribution des scores ;
- *Épreuve de dénomination phonologie :* suppression des indicateurs de basilecte ;
- *Dénomination étendue :* modification de la liste des items acceptés ;
- *Désignation (lexique) :* suppression du deuxième essai ;
- *« Système verbal 1 » :* suppression du deuxième essai ;
- *« Questions 2 » :* suppression, dans le barème de cotation, du critère « place » du terme interrogatif ;
- *Prépositions 2 :* élaboration d'une grille de prépositions acceptées / de propositions rejetées ; non cotation des items portant sur la production ou l'absence de *« à »* et *« de »*.

3) Modifications des consignes

- *Dénomination étendue :* pour les items *« escargot »*, *« escalier »*, *« aspirateur »* et *« estomac »*, amorce de l'examinateur (*« c'est un... »*) ;
- *Prépositions 1 :* remplacement de la formulation *« boit la »* [cette boîte] par *« la boit »* [la boîte] ;
- *« Pronoms personnels 1 » :* proposition d'items de démonstration, avec manipulation des personnages ;
- *« Prépositions 2 » :* pour l'évaluation des prépositions *« à »* et *« de »*, demander à l'enfant, en cas de réponse laconique, de faire une phrase ;
- *Épreuves métalinguistiques (discrimination codique, détection d'erreurs) :* mise en scène (marionnettes, jetons) facultative pour les sujets les plus âgés ;
- *Épreuves bilingues (traduction) :* mise en scène également facultative : pour les sujets les plus âgés, la notion de « traduire » est bien comprise. L'ébauche de la phrase par l'évaluateur peut être aidante ;
- *Détection d'erreurs en créole / français :* plus grande insistance sur le fait de « répéter pareil ».

4) Épreuves intégralement modifiées

- *« Système verbal 2 » :* refonte du protocole envisagé (phrases lacunaires ?), ou délimitation d'âge (à partir de 10 ans) ;
- *« Système verbal 4 » :* épreuve à proposer comme support de langage semi-spontané (récit libre à partir de l'histoire). Il pourrait être pertinent de penser une grille recensant les formes linguistiques / idées attendues, qui guiderait les analyses de l'évaluateur ;
- *« Système verbal 5 » :* refonte du protocole sur le principe des phrases lacunaires.

5) Épreuves supprimées

- *« Système verbal 3 »* : suppression car épreuve trop courte qui ne remplit pas ses objectifs.

Conclusion de la sixième partie

Dans cette sixième partie, nous nous sommes consacrée au dépouillement des données recueillies lors de notre pré-étalonnage. Ce travail fut riche en découvertes, et a permis de dégager de nombreuses pistes de réflexion et de nouvelles thématiques de recherches, concernant :

- L'acquisition et les compétences phonologiques chez les enfants créolophones ;
- L'acquisition des marqueurs aspecto-temporels / du système verbal et des structures interrogatives ;
- La capacité de discrimination codique ;
- Les signes cliniques des troubles langagiers chez les enfants créolophones ;
- Ou encore l'influence de facteurs extérieurs (le contexte) sur la trajectoire développementale du langage.

Par ailleurs, nous avons mis en évidence deux faits majeurs que nous rappelons ici :

- **Les enfants ayant mobilisé le sous-système phonologique du créole ont moins bien réussi la tâche de répétition de non-mots :** ce fait nous pousse à douter fortement de la pertinence des épreuves de répétition de matériel non signifiant, mais nous amène également à penser que les enfants dominants en créole présenteraient une certaine spécificité phonologique, dont il faudrait tenir compte lors de l'évaluation, afin de ne pas sur-identifier un déficit phonologique. Nos analyses ont néanmoins mis en évidence que le déficit phonologique, dans le cadre d'une pathologie langagière, est associé à des déficits dans d'autres domaines langagiers, tandis que la différence phonologique des enfants créolophones sans trouble langagier est isolée.
- **Les enfants équidominants obtiennent significativement de meilleurs résultats à plusieurs épreuves :** ce résultat démontre que l'usage simultané du français et du créole semble avoir des conséquences bénéfiques sur le développement de certaines compétences linguistiques.

À l'issue de cette phase exploratoire, nous faisons, comme Adelin (2008), plusieurs constats :

- Pour certains enfants, l'évaluation en créole n'est pas possible, soit parce qu'ils sont dominants en français, soit parce que les représentations sociolinguistiques biaisent fortement la situation d'évaluation. Ceci n'a en soi rien d'étonnant, car l'inverse (des enfants dominants en créole, non évaluables en français) s'atteste également fréquemment. Il nous semble que cela pose par contre quelques questions d'ordre épistémologique : que devrait-on faire dans ce type de situation ? « Forcer » l'évaluation, ou au contraire considérer que celle-ci ne sera pas pertinente ? Nous avons déjà répondu à cette question précédemment, et nous réaffirmons notre positionnement ici : il nous semble qu'une compétence minimale est un préalable fondamental à toute évaluation. Aussi l'évaluation linguistique d'un enfant qui ne présente pas ce seuil minimal est un non-sens ; ceci vaut aussi bien pour l'évaluation en français d'enfants qui ne le parlent pas, que pour l'évaluation en créole.
- D'autres enfants ont majoritairement produit des énoncés interlectaux, rendant difficile l'analyse et la cotation de leurs productions. Si nous avons vu qu'effectivement, certains de ces enfants discriminent difficilement les langues, ce n'est pas une généralité. L'interlecte se révèle bien être le mode privilégié d'expression de nombreux locuteurs réunionnais, adultes comme enfants. Pour Adelin (2008), ceci pose les limites de l'évaluation binarisée : il conviendrait donc, d'une part, de réfléchir à ce qui sous-tend l'acceptabilité des structures interlectales (et pour cela, nous avons vu que la typologie des formes interlectales proposées par Lebon-Eyquem (2010b) se révélait fortement pertinente), et d'autre part, à penser davantage l'évaluation comme un moyen d'investiguer les capacités bilingues, « pour elles-mêmes et non par rapport à des normes monolingues » (*op. cit.* : 223).

  C'est effectivement ce que nous avons cherché à faire dans le cadre de cette recherche : le caractère binarisé est parfois difficile à contourner, mais il est possible d'aménager des tâches qui s'intéressent au fonctionnement bilingue en lui-même, ou d'aménager les *critères* pour que l'interlecte soit considéré à sa juste

valeur. Nous ne prétendons pas avoir parfaitement rempli cet objectif, mais nous avons en tout cas fait de notre mieux.

En tant que concepteur, ces faits soulèvent également la question de la population de référence : qui devrait-on inclure, et qui devrait-on exclure de notre étalon définitif ? Est-il plus judicieux de ne normaliser notre outil qu'auprès d'enfants dominants en créole ? Que faire lorsque les enfants produisent des énoncés interlectaux ? Pour Adelin (2008), cette solution n'est pas la plus judicieuse : en effet, ne prendre que des monolingues (encore faut-il, dans la situation réunionnaise, pouvoir en trouver) dans le cadre d'une normalisation reviendrait à dire que leur langage est plus « pur », plus représentatif de la norme que le langage des bilingues, alors qu'au contraire,

> « [l]a parole d'un enfant qui fait usage de nombreux mélanges reste [...] aussi légitime que celui qui mélange peu » (*op. cit.* : 249).

Dans le cadre de notre outil, nous estimons effectivement que le seul critère qui devrait être maintenu est la notion de *compétence expressive minimale* en créole (ce qui exclue donc les enfants dominants en français), mais qu'il n'y a pas lieu de cibler un profil plus spécifique d'enfants, auquel cas notre étalon ne serait pas représentatif de l'ensemble des enfants réunionnais, mais uniquement de ceux qui sont dominants en créole.

Notre phase exploratoire nous a également permis de répondre à d'autres interrogations que nous avions formulées quant à la population cible : nous nous étions par exemple demandé si certaines épreuves devaient présenter un seuil d'âge. À l'issue de notre pré-étalonnage, nous pensons que cela n'est pas pertinent, mais qu'il conviendrait par contre d'aménager les consignes en fonction de l'âge, ce que nous avons développé dans la section précédente dédiée aux corrections apportées à notre outil. Par ailleurs, l'étalonnage définitif permettra d'élaborer des normes de référence, qui pourront tenir compte, si cela se révèle pertinent, de la variable de l'âge. Précisons enfin que si notre pré-étalonnage comprenait des sujets porteurs d'un trouble langagier, car notre souhait était de pouvoir analyser le comportement linguistique particulier de ces enfants, nous n'envisageons pas d'inclure ce profil dans notre étalonnage définitif : en effet, on ne peut envisager de normer à partir de la pathologie.

À l'issue de ce travail, nous pouvons finalement répondre positivement aux deux questions formulées en guide d'introduction de notre sixième partie :

- Notre outil d'évaluation se révèle pertinent, et permet d'évaluer ce que nous avions initialement prévu d'évaluer : notre entreprise de conceptualisation s'avère donc concluante. Bien sûr, des aménagements sont à faire, ce dont nous ne doutions pas : la confrontation à la réalité du terrain n'est pas simplement une recommandation, il s'agit d'une nécessité, et c'est ce que démontre notre phase de pré-étalonnage.
- Notre outil présente effectivement une valeur diagnostique : plusieurs épreuves nous permettent de pointer des signes en faveur d'un trouble langagier. Nous sommes allée plus loin dans notre démarche, en élaborant, à l'issue de nos analyses, un tableau descriptif des troubles du langage chez les enfants réunionnais de notre étude : nous pouvons considérer là qu'il s'agit d'un premier pas dans la construction de repères théoriques pour la psycholinguistique réunionnaise.

Mais au-delà de cette valeur diagnostique, nous pouvons nous demander ce qu'il en est de la *valeur*, dans une dimension plus épistémologique, de notre évaluation : avons-nous l'impression, à l'issue de notre pré-étalonnage, que notre outil permet d'attribuer de la valeur ? Notre réponse sera ici encore positive : notre outil d'évaluation ne nous semble pas uniquement avoir pour but de s'insérer dans une démarche diagnostique, il permet également de mieux comprendre le fonctionnement linguistique de l'individu : quelle est la langue utilisée, quelles sont les stratégies linguistiques mises en œuvre, mais également quelles sont les représentations sur les langues. Nous avons vu que les représentations sociolinguistiques peuvent constituer un biais lors de notre évaluation : mais nous pouvons également considérer que notre évaluation permet de toucher un point sensible, et par là-même peut permettre, en se heurtant aux barrières et aux interdits que le sujet se pose, une conscientisation de ces représentations. *« Pa kapab lé mor san ésèyé »* [qui ne tente rien n'a rien] : les représentations sont profondément ancrées dans le fonctionnement psychique d'un individu, mais on peut imaginer (et surtout espérer) qu'elles restent sensibles à l'intervention, encore plus chez un enfant.

Le thérapeute aurait tort de ne pas tenter, par le biais de ses compétences spécifiques (l'évaluation et la rééducation), d'influer, de manière modeste, sur ces représentations.

Quelle valeur semblent avoir attribué les sujets de notre recherche à notre évaluation ? Nous avons vu que certains enfants ont eu effectivement grand-peine à se détacher de représentations dévalorisantes sur le créole, conscientes ou non ; d'autres au contraire ont pris un plaisir manifeste à participer à notre recherche, peut-être parce qu'ils y voyaient un moyen de tester leurs compétences linguistiques, peut-être tout simplement parce qu'ils ont apprécié d'être valorisés dans leur autre langue, le créole. La valeur produite ne semble donc pas être unilatérale, et il suffit pour cela de constater l'implication de certains enfants et leurs réactions. Nous pouvons donc être satisfaite de la valeur épistémologique de notre outil, et du sens qu'il contribue à donner.

Qu'en est-il de la valeur de notre outil, dans une dimension plus technique ? Celui-ci présente-t-il les qualités métriques attendues d'un test orthophonique ?

- Nous avons d'ores et déjà démontré la **validité interne** et **théorique** de notre outil, en élaborant un référentiel, et en justifiant et explicitant nos choix et la construction de nos épreuves ;
- Nous avons, à l'issue de nos analyses, constaté qu'il se révélait **fiable** ;
- Nous avons constaté sa capacité à pouvoir identifier des signes évocateurs d'un trouble langagier, ce qui démontre sa **sensibilité**.

Nous ne pouvons, à ce stade de notre recherche, déterminer si les autres critères sont également remplis (fidélité, validité empirique...) ; ceci constituera l'étape ultime de nos travaux.

Bien évidemment, si nos conclusions sont très positives, quelques remarques nuancent notre propos :

- Certaines variables de population se recoupent fortement, tandis que d'autres n'ont pu être exploitées, du fait de nos lieux de recrutement peu variés.
- Notre pré-étalonnage était constitué d'un nombre limité d'enfants. Si cela s'est avéré suffisant pour réaliser certaines mesures statistiques, et pour réaliser des analyses qualitatives riches et détaillées, nos conclusions ne valent actuellement

que dans le cadre de notre recherche. Nous ne pouvons, en définitive, rien en conclure, mais nous pouvons dégager plusieurs hypothèses qui sont à vérifier, et qui, nous l'espérons, susciteront l'intérêt d'autres recherches.

Pour toutes ces raisons, le travail que nous présentons ici ne se veut pas être l'aboutissement, mais le point de départ d'une réflexion et d'une recherche. C'est dans ce cadre que nous pourrons élaborer, pas à pas, une orthophonie ouverte à la variation.

Conclusion générale

Notre travail portait sur l'évaluation orthophonique du langage oral en contexte réunionnais. Nous nous sommes donné pour tâche la création d'un outil d'évaluation, s'insérant dans un nouveau cadre théorique, ayant constaté préalablement l'inadéquation des modes d'évaluation actuels et la non pertinence de certaines normes.

Rappel de notre cheminement et de nos objectifs

L'orthophoniste, professionnel chargé de l'évaluation et de la rééducation des pathologies de la communication, est amené de plus en plus régulièrement à intervenir auprès de sujets plurilingues. Ceci remet fondamentalement en question sa pratique : comment mener à bien une évaluation et une rééducation en prenant en considération tous les lectes de l'individu ? Quels écueils éviter ? Quels aménagements réaliser pour garantir la pertinence du diagnostic et de l'intervention orthophonique dans un contexte plurilingue ?

Ces questions se posent pour les professionnels exerçant en France métropolitaine, et y rencontrant des individus bilingues, souvent dans le contexte de l'immigration. Elles se posent plus fortement pour les professionnels ayant fait le choix d'exercer dans les Outremers français, où les communautés linguistiques sont plurilingues. Nous nous posons à titre personnel ces interrogations depuis que nous exerçons, et notre travail de recherche s'appuie en grande partie sur notre pratique professionnelle, et s'est révélé être un moyen de l'alimenter.

À La Réunion, la situation linguistique revêt une particularité qui complexifie la tâche du thérapeute : le français et le créole, « langues » structurellement et génétiquement proches, sont constamment *maillées* dans les usages des locuteurs. La description de ce fonctionnement linguistique amène alors à remettre en question un certain nombre de principes théoriques : qu'est-ce que la langue ? Qu'est-ce que la norme ? Comment définir ce type d'individu plurilingue ?

Nous avons dans un premier temps démontré en quoi et pourquoi les modes d'évaluation orthophonique actuels apparaissent insatisfaisants dans notre contexte. L'inadéquation des outils se couple à une inadéquation des repères théoriques (les repères

normatifs, intrinsèquement et idéologiquement monolingues, ou encore les tableaux descriptifs des troubles du langage) : le risque est alors grand de sur- ou de sous-diagnostiquer un trouble langagier. Il est donc apparu nécessaire de mener une double tâche : créer des outils plus adaptés, mais également dégager de nouveaux concepts théoriques, de nouveaux « repères à penser », en effectuant un changement épistémologique. Ces deux phases représentent en réalité deux des étapes de la conceptualisation d'une évaluation : la réalisation d'un référentiel, fruit d'une référenciation ; et la construction d'un dispositif, rendue possible par cette réflexion préalable. Une évaluation doit avant tout apporter du sens (Adelin, 2008) : le travail de conceptualisation et de réflexion doit par conséquent être important, la référentialisation se doit d'être rigoureuse et minutieuse.

Nous avons dû dans ce travail combiner plusieurs points de vue, souvent antithétiques, ce qui nous a donc amenée à développer plusieurs thématiques dans le cadre de notre *référenciation* :

- Notre démarche étant en grande partie guidée par notre identité professionnelle, nous nous sommes livrée à une présentation de la profession d'orthophoniste, détaillant les concepts propres à ce domaine, tels que la notion de pathologie, ou encore celle de norme. Nous avons également mené une analyse de l'orthophonie à La Réunion, présentant la problématique de l'exercice dans le contexte réunionnais, où les pratiques linguistiques se jouent des normes.
- Notre objectif étant la création d'un outil d'évaluation, nous nous devions de nous interroger sur le sens de celle-ci, dans une visée épistémologique. Nous avons retenu que l'évaluation est à concevoir comme une lecture orientée de la réalité : le sens et la valeur sont donc des termes clés pour la définition de l'acte évaluatif. Mais nous devions également tenir compte des attentes concernant l'évaluation de type diagnostique, ce qui nous a amenée à nous intéresser à la dimension plus technique de l'évaluation : si nous avons posé le constat de l'illusoire recherche d'objectivité, nous en sommes arrivée à la conclusion qu'il restait important de rechercher la pertinence et la justesse lors de l'acte d'évaluation. Ceci sous-entend alors que les fondements de l'acte évaluatif (le cadre théorique, la connaissance de l'objet de l'évaluation) soient solides.

- Notre posture étant celle de l'évaluateur-concepteur, nous nous sommes interrogée sur nos attentes, sur notre posture, réflexion que nous n'avions jamais réellement menée bien qu'effectuant quotidiennement des actes d'évaluation. Nous avons vu que l'évaluateur peut endosser des postures différentes, qui sont combinables entre elles : dans le cadre de notre recherche, nous avons donc posé que nous nous devions d'être à la fois expert, philosophe et juge.
- Notre objet d'étude étant la communauté linguistique réunionnaise, et plus particulièrement les jeunes enfants réunionnais, nous avons soigneusement considéré l'acquisition langagière située dans cette société, ce qui nous a amenée à déconstruire certains concepts. Les pratiques mélangeantes, interlectales des locuteurs invalident la définition structuraliste de la langue, et amènent plutôt à la considérer comme un ensemble de pratiques sociales en contexte, un continuum de pratiques variées et variables. Nous nous sommes largement appuyée sur notre propre connaissance du terrain, étant Réunionnaise et locutrice du créole, ce qui nous a amenée à questionner certaines acceptions et certains postulats. Nous en sommes arrivée à douter de la validité même de l'étiquette « bilingue » pour qualifier nos compatriotes. Les locuteurs réunionnais usent-ils de deux langues, ou plutôt d'une *macrolangue* ?
- Notre dispositif ayant pour objectif l'évaluation, il nous fallait également nous intéresser aux « langues » du locuteur réunionnais, le français et le créole ; nous avons dégagé des repères normatifs, un *référentiel*, indispensable à la réalisation de notre projet. Nous nous sommes donc livrée à une analyse synthétique des grammaires, ce qui ne fut pas toujours chose aisée. En effet, le créole étant dépourvu de forme « standard », les grammaires descriptives présentent des points de divergence assez importants, leurs auteurs n'ayant pas toujours décrit les mêmes lectes et ne procédant pas forcément aux mêmes découpages théoriques.

  Souhaitant que nos normes soient également en accord avec la réalité linguistique, nous nous sommes interrogée pour plusieurs faits de langue sur les usages actuels des Réunionnais : atteste-t-on dans la parole réunionnaise les phénomènes décrits dans les grammaires ? En quoi l'adoption du concept théorique interlectal remet-il en cause certaines descriptions grammaticales ?

Nous avons régulièrement été confrontée à la difficulté de combiner ces différentes approches, qui se complètent sur certains points mais se contredisent sur d'autres. Le tiraillement entre la posture du professionnel, que l'on a doté d'un savoir théorique souvent posé comme indiscutable (les normes psycholinguistiques), et la posture du sociolinguiste, qui prône la variabilité, a parfois été poussé à l'extrême. La définition de la langue n'est pas la même dès lors que l'on change de perspective, que l'on quitte l'approche psycholinguistique pour adopter une vision plus sociolinguistique. Comment élaborer un tout cohérent à partir de ces points de vue, de ces *normes* composites ? Cette réflexion nous a donc amenée à élaborer la problématique suivante : c**omment concevoir un outil d'évaluation pour l'orthophoniste, tout en combinant besoin de normes et prise en compte de l'*anomie* de la parole réunionnaise ? Comment normer dans le chaotique ?**

Nous ne pouvions renier dans ce travail de recherche la part professionnelle qui est la nôtre, et le besoin inhérent de normes. Nous ne pouvions tout révolutionner et rejeter les concepts qui sont à la base de la profession d'orthophoniste. Nous souhaitions donc concevoir un outil respectant à la fois les principes de l'évaluation diagnostique, psycholinguistique, et respectant la variation, prenant en considération le fonctionnement linguistique original des locuteurs réunionnais, qui est également le nôtre. Nous avons donc tenté de montrer que si certaines normes sont nécessaires, d'autres peuvent être assouplies et adaptées.

Après ce travail conséquent de référenciation et de référentialisation, nous nous sommes attelée à la création de notre dispositif d'évaluation. Nous avons régulièrement soulevé la difficulté de concevoir des épreuves souhaitant prendre en considération l'imprévisibilité, le mélange : comment créer un outil normatif qui resterait ouvert à la variation ?

Pour répondre à cette question, une phase exploratoire était indispensable : nous avons donc testé notre outil auprès d'une population d'enfants réunionnais d'âges variés, cherchant à éprouver sa pertinence et sa capacité à produire de la valeur. Nous avons, à l'issue de ce *pré-étalonnage*, fait plusieurs constats :

1. L'évaluation en créole n'est pas possible pour certains enfants, soit parce qu'ils sont dominants en français, soit parce que les représentations sociolinguistiques biaisent fortement la situation d'évaluation.
2. D'autres enfants ont majoritairement produit des énoncés interlectaux, rendant difficile l'analyse et la cotation de leurs productions. Ce fait nous a directement confrontée à la question de la prise en compte de la variation, et nous a poussée à mener les aménagements nécessaires pour que le mélange soit considéré à sa juste valeur lors de notre acte évaluatif.
3. Les enfants de notre population de pré-étalonnage présentaient des profils linguistiques variés. Nos analyses ont mis en évidence que le fait de parler simultanément français et créole (*l'équidominance*) semble avoir plus de conséquences bénéfiques sur le développement de certaines habiletés langagières que le fait de ne parler que français ou que créole.
4. Certaines épreuves mettent en évidence des spécificités linguistiques chez les jeunes enfants créolophones, qui nécessiteront des recherches ultérieures.

À l'issue de cette phase exploratoire, notre outil d'évaluation s'est donc révélé pertinent et présente une valeur diagnostique. Nous pouvons donc dire que l'expérimentation valide la qualité de notre entreprise de conceptualisation.

Nos hypothèses de recherche sont également validées à l'issue de notre travail :

- Nous avons démontré qu'**il est effectivement possible d'allier norme et variation** (hypothèse n°1). Pour ce faire, il convient de changer de cadre épistémologique, et d'accepter de se défaire de certains positionnements théoriques afin d'en intégrer de nouveaux. Le concept de macrosystème de communication et les notions qui en découlent (la sociogenèse, l'interlecte, la langue, le bilinguisme, les profils langagiers...) permettent une meilleure compréhension de la parole réunionnaise. Faire de la variation un concept central et non périphérique, se défaire d'une vision normative de la langue n'empêche pas de pouvoir « catégoriser » et analyser les faits de langue.

  Le courant de la linguistique nouvelle nous a permis de pouvoir élaborer une démarche méthodologique cohérente, alliant les visions structuraliste et

normativiste, parfois incontournables, et la vision sociolinguistique. Dans une démarche allant du global vers l'analytique, nous avons intégré la première approche dans la deuxième, en procédant d'abord à une analyse des faits sociaux et des pratiques effectives, et en resserrant sur l'analyse de la langue-système (les normes).

- Nous pensons avoir réussi le pari de **concevoir un outil d'évaluation novateur, en couplant l'approche du professionnel et l'approche du linguiste** (hypothèse n°2). Ceci a nécessité des ajustements théoriques et pratiques. Il n'est en définitive pas nécessaire de poser des frontières figées entre français et créole pour pouvoir évaluer le langage : mais il convient alors de penser des épreuves différentes, plus souples. Il faut accepter la perméabilité des langues lors de l'acte évaluatif, et ne pas faire du mélange un possible mode d'expression, marginal et gênant, mais un phénomène incontournable, faisant éclater le cadre de l'évaluation binarisée.

Apports de la recherche

Notre travail de recherche dégage des apports multiples :

- En mettant au point des outils concrets, nous estimons avoir rempli un premier critère d'utilité. Ces outils nécessitent encore quelques aménagements avant que l'on puisse envisager une normalisation, qui les rendra pleinement opérants dans une démarche évaluative.
- La réalisation de normes de référence développementales et linguistiques permet également de poursuivre modestement le travail d'appareillage théorique de la langue créole.
- En pré-testant notre outil sur des enfants réunionnais d'âges différents, nous avons recueilli un corpus très riche et instructif permettant d'appréhender le phénomène de l'acquisition langagière. Si les repères psycholinguistiques nous ont manqué dans le cadre de ce travail, nous limitant dans l'adoption de nos critères et de nos références, nous avons grâce aux données recueillies quelques éléments de réponse quant à l'acquisition de certaines structures langagières. Bien évidemment, nous rappelons que notre échantillon de pré-étalonnage reste quantitativement réduit, et que nous ne pouvons, à l'issue de cette recherche,

dégager des conclusions généralisables. Nous avons néanmoins beaucoup appris concernant les stratégies mises en œuvre par les jeunes enfants pour s'exprimer dans une langue cible, ce qui nous a permis de pouvoir formuler des pistes de recherche intéressantes concernant l'acquisition de certains points syntaxiques de la « langue réunionnaise ».

- L'inclusion dans notre population de pré-étalonnage d'enfants porteurs d'un trouble langagier nous a permis de dégager un premier tableau des signes cliniques des troubles langagiers chez les enfants réunionnais. Ceci constitue un apport considérable pour la compréhension des manifestations des troubles langagiers en contexte créolophone. Nous avons tenté de nous détacher des modèles descriptifs qui prévalent actuellement concernant les troubles langagiers en situation de bilinguisme, et nous avons privilégié une approche *interlinguistique*, en mettant en évidence des difficultés transversales, et non spécifiquement liées à une langue. Nous avons ainsi montré, encore une fois, l'intérêt d'une linguistique de la variation.
- Enfin, en élaborant notre référentialisation, en nous intéressant à la situation linguistique réunionnaise et à la pratique orthophonique dans ce contexte, en déconstruisant et reconstruisant le cadre à penser, en questionnant nos représentations et nos construits théoriques, en *faisant entrer la sociolinguistique en orthophonie*, nous apportons à notre profession une réflexion globale sur la pratique orthophonique, qui, nous l'espérons, présentera un intérêt pour qui s'est posé, ou se pose encore les questions qui sont les nôtres.

Perspectives

Notre travail de recherche voit l'aboutissement d'une réflexion que nous avons entamée il y a maintenant plusieurs années, alors que nous n'étions encore que jeune étudiante en orthophonie : nous rêvions de pouvoir « révolutionner » l'évaluation orthophonique à La Réunion, nous caressions le doux rêve de pouvoir un jour proposer à nos confrères des outils d'évaluation en créole. En tant qu'être créole, plurilingue, nous ne pouvions décemment continuer à valider des princeps dans lesquels nous ne nous reconnaissions pas. Nous nous attendions à ce que notre recherche bouleverse notre

identité professionnelle, mais nous n'avions pas, alors, mesuré l'ampleur du changement qu'elle susciterait en nous : penser une pratique différente ne revient pas simplement à « faire local », à traduire des concepts, mais à changer radicalement de positionnement épistémologique. Nous avons remis le désordre au cœur de nos préoccupations, nous avons cherché à faire entrer un « cercle » (l'approche sociolinguistique) dans un « carré » (l'approche psycholinguistique), ce qui a parfois été douloureux : nous avons choisi de mettre la variation, le complexe, le chaotique, au centre et non à la marge, et nous avons fait le pari fou de normer le désordonné. Maintes fois nous nous sommes dit que nous n'étions pas à la hauteur de ce travail titanesque ; maintes fois nous avons fait fausse route, tout arrêté, tout recommencé. Nous avons eu des périodes de doutes, nous nous sommes demandé si nous avions finalement raison. Mais voilà chose faite : nous avons mis au point le BÉOCLER, qui n'a pas la prétention d'être un modèle de perfection, mais qui apporte une manière novatrice de concevoir l'évaluation, et nous sommes intimement persuadée qu'en l'état actuel des connaissances, nous pouvions difficilement faire mieux. Certes, nous ne pouvons faire valoir une longue et solide expérience professionnelle, mais nous pouvons appuyer notre légitimité sur d'autres socles : nous sommes Réunionnaise, ce qui est un atout certain pour la connaissance du terrain, et nous pensons avoir acquis les bases théoriques nécessaires pour nous définir également comme chercheure. Nous avons définitivement pris le chemin de la *socialisation de la transformation* : mais nous n'avons pas uniquement créé un outil, nous nous sommes également engagée dans une recherche novatrice, entrevoyant de multiples possibles, dépassant nos considérations professionnelles initiales.

Ce travail n'est donc pas un aboutissement en soi mais plutôt le commencement d'une réflexion et d'une recherche. Nous imaginons de nombreuses perspectives :

- Tout d'abord, nous souhaitons poursuivre le travail amorcé ici concernant la normalisation de notre outil, afin que celui-ci soit diffusé.
- Il nous semble nécessaire de développer la *psycholinguistique réunionnaise* : nous avons d'ores et déjà embrayé ce travail, en n'ayant eu de cesse de démontrer que cela est possible, il convient maintenant de le poursuivre. De nombreuses pistes sont à investiguer concernant le développement du langage en contexte

réunionnais, et nous avons indéniablement besoin de nouvelles normes correspondant à notre société en pleine structuration.

Nous posons également la nécessité, comme Adelin (2008) l'a fait avant nous, d'avoir des données plus actualisées concernant la syntaxe du créole « non standard » (par ce terme, il faut entendre le créole non décrit par les grammaires) parlé par les locuteurs d'aujourd'hui. Nous pensons notamment au travail de Georger (2011), qui s'inscrit tout à fait dans cette mouvance, et qui gagnerait à être poursuivi.

- Dans le domaine plus spécifique de la recherche en orthophonie, tout reste à faire : si nous nous sommes intéressée à l'évaluation du langage oral, d'autres interrogations peuvent être soulevées dans de nombreux autres domaines, tout particulièrement concernant la remédiation en contexte interlectal.
- Nous nous sommes ici intéressée à la dimension pathologique du langage, et nous pensons également que ce type de recherches doit être poursuivi : il y a beaucoup à dire et à comprendre concernant les difficultés langagières, et rappelons que l'analyse de la pathologie renseigne sur la dimension langagière dans une acception plus générale.

Certains nous objecteraient, à l'issue de notre travail, qu'il aurait été judicieux de renverser le système, de révolutionner notre profession afin de la reconstruire : nous ne pourrions être aussi radicale, et nous ne sommes pas sûre que beaucoup nous suivraient dans cette entreprise. Le mieux que l'on puisse faire est de démontrer et de prôner l'intérêt de la contextualisation, l'ineptie d'outils et de normes généralisantes, qui ne laissent pas la place à l'expression des singularités. Le mieux que l'on puisse faire est d'ouvrir la voie à une thérapeutique prenant appui sur la linguistique de la variation : une orthophonie qui accepterait de se détacher des concepts normolinguistes, de s'ouvrir à d'autres cadres théoriques. Une pratique qui assumerait la complexité du répertoire langagier, y verrait enfin une force et non une faiblesse, mettrait en avant les particularités, les *différences*, en se détachant d'une vision normative où l'on est « plus que » ou « moins que ». Qui accepterait une redéfinition de l'être en tant qu'être complexe, intrinsèquement hétérogène, tout simplement.

Glossaire

Anamnèse (p. 49 ; 72 ; 230) : phase de recueil de l'histoire de la maladie du patient (antécédents médicaux, difficultés actuelles…), qui se fait généralement au cours d'un entretien. Il s'agit de la première phase de l'évaluation médicale ou paramédicale.

Corrélation (p. 275 ; 550) : lien établi, de manière statistique, entre différents types de données. La corrélation peut être positive (plus A est élevé, et plus B l'est) ou négative (plus A est élevé, et moins B l'est). Si l'analyse des corrélations met en évidence des liens, elle ne permet pas de déterminer un lien de causalité.

Division palatine (p. 30) : malformation congénitale se caractérisant par la présence d'une fente plus ou moins importante de la lèvre supérieure et du palais, résultant d'un défaut de fusion au cours du développement intra-utérin. Le « bec-de-lièvre », la fente de la lèvre supérieure, est l'aspect directement visible de la fente palatine.

Dys (troubles) (p. 39 ; 41 ; 539) : on regroupe sous l'étiquette « troubles Dys » les troubles cognitifs spécifiques et les troubles des apprentissages qu'ils induisent (dysphasie, dyslexie, dysorthographie, dyscalculie...). Ces troubles apparaissent au cours du développement de l'enfant, et persistent à l'âge adulte.

Étalon (p. 18 ; 37 ; 225 ; 255…) : ensemble des valeurs de référence établies sur la base des performances moyennes d'un échantillon de la population de référence, échantillon défini comme représentatif de la population générale.

Étalonnage (p. 36 ; 55 ; 88 ; 95 ; 273…) : démarche méthodologique qui aboutit à la création de l'étalon. Le terme est néanmoins fréquemment utilisé dans la même acception qu'« étalon ».

Gnosie (p. 52) : capacité qui permet de reconnaître, de percevoir un objet grâce à l'utilisation de l'un des sens (toucher, vue...).

Hospitalisme (p. 27) : état dépressif se manifestant chez certains enfants séparés précocement de leur mère, et privés des rapports affectifs qu'ils auraient entretenus avec elle ou un substitut maternel. Ce phénomène a été observé chez des enfants orphelins et chez des enfants hospitalisés (Spitz, 1968). Il a été démontré que les enfants ont besoin de davantage que de simples soins ; placés dans une situation de carence affective, on observe un arrêt du développement, voire une régression des acquis pouvant aller jusqu'à la dépression.

Logatomes (p. 54 ; 90) : non-mots, ressemblant peu ou prou à de vrais mots.

Normalisation (p. 107 ; 131 ; 144 ; 178 ; 473 ; 681…) : dans le champ de la psycholinguistique, le terme désigne la constitution d'un étalonnage, d'une norme à laquelle comparer les évalués. Dans une acception plus générale, la normalisation désigne l'élaboration de repères normatifs.

Oralité (troubles d') (p. 27 ; 236) : difficultés à s'alimenter par voie orale, qui peuvent être en lien avec des difficultés praxiques (trouble fonctionnel), sensorielles et / ou psychologiques. Les origines d'un trouble de l'oralité peuvent être diverses (prématurité, hospitalisation, handicap, mais aussi cause inconnue).

Pathologie (p. 20 ; 28 ; 35 ; 46 ; 94 ; 220…) : science qui a pour objet l'étude des maladies, de leurs causes et de leurs mécanismes. Le terme est plus fréquemment employé comme synonyme du mot « maladie ».

Praxies (p. 53-54) : fonctions de coordination et d'adaptation des mouvements volontaires de base dans le but d'accomplir une tâche donnée.

Prévalence (p. 43) : estimation du nombre de sujets porteurs d'une maladie ou d'un trouble.

Principes métriques (p. 22 ; 251 ; 272 ; 287 ; 683) : propriétés constitutives d'un test dans une acception psychométrique. Il s'agit de critères de qualité qui garantissent la scientificité et la pertinence d'un outil. On en recense plusieurs : la validité, la fiabilité / fidélité, et la sensibilité.

Prototype (p. 281 ; 310 ; 472 ; 479) : élément qui, du fait de ses caractéristiques définitionnelles, est considéré comme l'exemplaire le plus représentatif d'une catégorie.

Réétalonnage (p. 88 ; 104 ; 231) : établissement de nouvelles normes de références pour un test déjà doté d'un étalonnage. Le réétalonnage permet l'adaptation locale d'un test ; pour Lemaire et Lespinasse (2013), il s'agit davantage d'une adaptation du milieu que d'une adaptation de la pratique, puisque celle-ci demeure inchangée.

Sémiologie (acception médicale) (p. 47 ; 99 ; 329) : étude des signes cliniques et des symptômes des maladies.

Seuil de pathologie (p. 37 ; 94 ; 277) : seuil à partir duquel l'écart à la norme (à l'étalon) situe l'individu dans la zone de pathologie. Le seuil de pathologie s'exprime en déviation standard ; il est généralement fixé à -2 DS, parfois à -1,65 DS.

Statistique (paramétrique / non paramétrique) (p. 94 ; 275 ; 536) : méthode de traitement des données. L'analyse statistique peut être descriptive (résumé des données grâce à des graphiques, schémas, ou grâce à l'établissement de moyennes, d'écarts-types...), ou inférentielle (testing de probabilités, d'hypothèses...). La statistique paramétrique est utilisée si l'échantillon est conséquent et représentatif de la population

générale ; la statistique non-paramétrique est privilégiée pour les populations de petite taille et qui sont jugées non représentatives de la population générale.

Termes topologiques (p. 510 ; 620) : renvoie aux notions spatiales (prépositions et expressions spatiales – *« au pied de »* par exemple).

Liste des abréviations

ANAES : Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation en Santé

ARS : Agence Régionale de Santé

CMPP : Centre Médico-Psycho-Pédagogique

CP : Cours Préparatoire

CE1 : Cours Élémentaire 1ère année

CE2 : Cours Élémentaire 2e année

CLIS : Classe d'Inclusion Scolaire

CM1 : Cours Moyen 1ère année

CM2 : Cours Moyen 2e année

CRIESR : Comité Régional pour l'Information Économique et Sociale de La Réunion

DREES : Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques

DS : Déviation Standard

DT : Développement (langagier) Typique

ELAL : *Évaluation Langagière pour Allophones et Primo-arrivants*

ELO : *Évaluation du Langage Oral*

ERU : Équipe de Recherche de l'Unadréo

ET : Écart-type

EVALO 2-6 : *Évaluation du développement du langage oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois*

FNO : Fédération Nationale des Orthophonistes

FRR : Français Régional de La Réunion

GSM : Grande Section de Maternelle

HAS : Haute Autorité de Santé

INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques

LCR : Langue et Culture Régionales

M. : Moyenne

MDPH : Maison départementale des Personnes Handicapées

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ONDPS : Observatoire National de la Démographie des Professions de Santé

PMI : Protection Maternelle et Infantile

PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Éducative

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

RASED : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté

SORR : Syndicat des Orthophonistes de la Région Réunion

TL : Trouble Langagier

UNADREO : Union Nationale pour le Développement de la Recherche et de l'Évaluation en Orthophonie

Bibliographie

ABDELILAH-BAUER, Barbara, 2008, *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues,* Paris, La Découverte.

ADELIN, Evelyne, 2008, *Créole et français de petits écoliers réunionnais. Prolégomènes à l'évaluation de langues proches*, Thèse de doctorat en linguistique, sous la direction du Pr. L.-F. Prudent, Université de La Réunion.

ADELIN, Evelyne, 2009, « L'évaluation grammaticale en milieu de contacts de langues : la rencontre du "poseur de normes" et du sociolinguiste », in Pierozak, I. et Eloy, J.-M. (Eds), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ? Ve Colloque International du Réseau Français de Sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, ? - ?

ADELIN, Evelyne et LEBON-EYQUEM, Mylène, 2010, *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître : La Réunion. Niveau : Cycle 2 (CP et CE1)*, Paris, OIF / LeWebPédagogique.

ALARIO, François-Xavier, 2012, « Choisir des mots et les prononcer : les affres du bilinguisme ? », in Gatignol, P. et Topouzkhanian, S. (Eds), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Isbergues, Ortho Édition, 9-17.

ANAES, 2001, *L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans*. [en ligne sur : http://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_271995/fr/lorthophonie-dans-les-troubles-specifiques-du-developpement-du-langage-oral-chez-l-enfant-de-3-a-6-ans]

ARDOINO, Jacques et BERGER, Guy, 1989, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes,* Vigneux, ANDSHA / Matrice.

ARMAND, Alain, 1987, *Dictionnaire kréol rénioné français*, Saint-André, Océan.

ARRIVÉ, Michel, GADET, Françoise et GALMICHE, Michel, 1986, *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion.

ARS DE LA RÉUNION, 2012, *Les Professions de santé à Mayotte et à La Réunion au 1er janvier 2012.*

ARS DE LA RÉUNION, 2014, *Les orthophonistes à La Réunion.* [en ligne sur : http://www.arsoi-notresante.fr/determinants-de-sante-densite-des-professionnels/les-orthophonistes-la-reunion]

AUGER, Julie, 1997, « Acquisition par l'enfant des normes linguistiques », in Moreau, M.-L. (Ed), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Mardaga, 15-19.

BAGGIONI, Daniel, 1987, *Petit dictionnaire créole réunionnais – français,* Saint-Denis, Université de La Réunion.

BAGGIONI, Daniel, 1996, « La notion d'insécurité linguistique chez Labov et la sociolinguistique co-variationniste et ses précurseurs littéraires », in Bavoux, C. (Ed), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan, 13-32.

BAGGIONI, Daniel, 1997a, « Normalisation-Standardisation », in Moreau, M.-L. (Ed), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Mardaga, 215-217.

BAGGIONI, Daniel, 1997b, « Communauté linguistique », in Moreau, M.-L. (Ed), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Mardaga, 88-93.

BAGGIONI, Daniel et MOREAU, Marie-Louise, 1997, « Norme », in Moreau, M.-L. (Ed), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Mardaga, 217-223.

BASSANO, Dominique, 1998, « L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : structure et variabilité », *Enfance,* vol. 51, n°4, 123-153.

BASSANO, Dominique, 2007, « Émergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes », in Demont, E. et Metz-Lutz, M. N. (Eds), *L'acquisition du langage et ses troubles*, Marseille, Solal, 13-46.

BATES, Elizabeth, MARCHMAN, Virginia, THAL, Donna, FENSON, Larry, DALE, Philip, REZNICK, J. Steven, REILLY, Judy et HARTUNG, Jeff, 1994, « Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary », *Journal of Child Language*, vol. 21, n°1, 85-124.

BAVOUX, Claudine, 2000, « Émission de variétés. Variations sur la langue et la variation », in Bavoux, C., Dupuis, R. et Kasbarian, M. (Eds), *Le français dans sa variation : en hommage à Daniel Baggioni*, Paris, L'Harmattan, 149-177.

BAVOUX, Claudine, 2002, « Représentations et attitudes dans les aires créolophones », in Bavoux, C. et Robillard, D. (de) (Eds), *Linguistique et créolistique : Univers Créoles 2*, Paris, Éditions Economica, 57-76.

BAVOUX, Claudine, 2003, « Fin de la "vieille" diglossie réunionnaise ? », in Ledegen, G. (Ed), *Anciens et Nouveaux Plurilinguismes : Actes de la 6e Table Ronde du Moufia*, Cortil-Wodon, E.M.E., 53-72.

BAVOUX, Claudine, 2005, « La famille et les autres lieux de transmission : élaboration de pratiques, de normes et d'attitudes langagières », *Langues et Cité*, vol. 5, 10-11.

BAZIN-RAVALOSON, Sophie, 2004, *Quand la bouche fait des maux. Les troubles du langage oral en contexte réunionnais : paroles d'orthophonistes*, Mémoire de DEA de FLE, Université de La Réunion.

BEDORE, Lisa, et PEÑA, Elizabeth D., 2008, « Assessment of Bilingual Children for identification of Language Impairment : Current Findings and Implications for Practice » , *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 11, n°1, 1-29.

BENIAMINO, Michel, 1993, « Réflexions autour de la constitution d'un corpus de français réunionnais en situation de continuum », in Tabi-Manga, J., Queffélec, A. et Racelle-Latin, D. (Eds), *Inventaire des usages de la francophonie : nomenclatures et méthodologies*, Paris, John Libbey Eurotext, 261-273.

BENIAMINO, Michel, 1996, *Le français de La Réunion : inventaire des particularités lexicales*, Paris, EDICEF.

BENIAMINO, Michel, 1997, « La Réunion : une situation sociolinguistique, vingt ans après », in Hazaël-Massieux, M.-C. et Robillard, D. (de) (Eds), *Contacts de langues. Contacts de cultures. Créolisation*, Paris, L'Harmattan, 357-371.

BENIAMINO, Michel et BAGGIONI, Daniel, 1993, « Le français, langue réunionnaise », in Robillard, D. (de) et Beniamino, M. (Eds), *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Champion, 151-172.

BERNABÉ, Jean, 2009, « Complémentarité entre francophonie et créolité dans les Antilles », *Cuadernos de Lingüistica*, vol. 2, 97-104.

BHATIA, Tej K. et RITCHIE, William C., 1999, « The bilingual child : some issues and perspectives », in Ritchie, W. C. et Bhatia, T. K. (Eds), *Handbook of child language acquisition*, San Diego, Academic Press, 569-643.

BIALYSTOK, Ellen, CRAIK, Fergus et LUK, Gigi, 2008, « Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals » , *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, vol. 34, n°4, 859-873.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 2010, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire et JEANJEAN, Colette, 1987, *Le français parlé. Transcription et édition*, Paris, Didier Érudition.

BLANCHET, Philippe, 2003, « Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation "chaotique", pratiques sociales, interventions... Quels modèles ? : Pour une (socio)linguistique de la "complexité" », in Blanchet, P. et Robillard, D. (de) (Eds), *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique, Cahiers de Sociolinguistique 8*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 279-308.

BLANCHET, Philippe, 2004, « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle », in LIMSI-CNRS et ENST, *Modélisations pour l'identification des langues et des variétés dialectales*, Paris, 31-36.

BLANCHET, Philippe, 2009 [2010], « Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique - contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », in Feussi, V., Eyquem-Lebon, M., Moussirou-Mouyama, A. et Blanchet, P. (Eds), *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues. Cahiers de Linguistique n°35/2*, 165-183.

BLANCHET, Philippe, 2014, « La "maitrise de la langue" confrontée aux pratiques sociolinguistiques. Regard sociodidactique sur la face glottophobe d'une notion glottomaniaque », *Diversité*, vol. 176, 39-47.

BLANCHET, Philippe, CLERC, Stéphanie et RISPAIL, Marielle, 2014, « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb », in Garnier, B. (Ed), *Insécurité linguistique en éducation : Approche sociolinguistique comparée des élèves issus du Maghreb*, *Étude de linguistique appliquée 175,* Didier Érudition, 283-302.

BLANCHET, Philippe et ROBILLARD, Didier (de) (Eds), 2003, *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique, Cahiers de Sociolinguistique 8,* Rennes, Presses universitaires de Rennes.

BLANC, Michel, 1997, « Mélange de codes », in Moreau, M.-L. (Ed), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Mardaga, 207-210.

BOCK, Marie S., 1999, « Espace et société dans les départements d'Outre-Mer », *Mappemonde,* vol. 54, 6-9.

BONNIOL, Jean-Jacques et VIAL, Michel, 1997, *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*, Bruxelles, De Boeck Université.

BORDAL, Guri Haug, 2006, *Traces de la créolisation dans un français régional : le cas du /R/ à l'île de la Réunion*, Mémoire de Maîtrise de francophonie, Université d'Oslo, Norvège.

BORDAL, Guri Haug et LEDEGEN, Gudrun, 2007, « Le français de la Réunion : lexique, morphosyntaxe, alternance codique et prononciation », *Bulletin PFC : enjeux descriptifs, théoriques et didactiques*, vol. 7, 121-133.

BORDAL, Guri Haug et LEDEGEN, Gudrun, 2009, « La prononciation du français à l'île de La Réunion : évolution des variations et de la norme », in Durand, J., Laks, B. et Lyche, C. (Eds), *Phonologie, variation et accents du français*, Paris, Lavoisier, 177-205.

BOREL, Stéphane, 2004, *Parler Biennois : Une approche holistique du bilinguisme à Biel-Bienne*, Mémoire de Licence en Linguistique, Université de Neuchâtel, Suisse.

BOURGUIGNON, Claire, DELAHAYE, Philippe et VICHER, Anne, 2005, « L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents », *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 140, n°4, 459-473.

BOYER, Céline, 1990, *L'enfant réunionnais à l'école maternelle,* Saint-Denis de La Réunion, Éd. du Tramail.

BRETEGNIER, Aude, 1997, « Le français "régional" de la Réunion : lexique, identification et insécurité linguistique », in Frey, C. et Latin, D. (Eds), *Le corpus lexicographique, Méthodes de constitution et de gestion*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université, 111-134.

BRETEGNIER, Aude, 1999, *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : La Réunion*, Thèse de doctorat en linguistique, sous la direction du Pr. D. de Robillard, Université de La Réunion.

BRETEGNIER, Aude, 2002, « Introduction », in Bretegnier, A. et Ledegen, G. (Eds), *Sécurité / Insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, Paris, L'Harmattan, 7-33.

BRIN, Frédérique, COURRIER, Catherine, LEDERLÉ, Emmanuelle et MASY, Véronique, 2004, *Dictionnaire d'Orthophonie*, Isbergues, Ortho Édition.

BRIOUL, Michel, 2006, « Évaluation - Le défi clinique », *VST - Vie sociale et traitements*, vol. 92, 53-59.

CALURAUD, Marie, 2009, « Écoute mon causement », *L'Orthophoniste*, vol. 292, 13-14.

CALVET, Louis-Jean, 2004, *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes ?* Saint-Amand-Montrond, Plon.

CARAYOL, Michel, 1977, *Le français parlé à La Réunion. Phonétique et Phonologie,* Paris, Honoré Champion.

CARAYOL, Michel, 1984, *Particularités lexicales du français réunionnais : propositions pédagogiques*, Paris, Nathan.

CARAYOL, Michel et CHAUDENSON, Robert, 1973, « Aperçu sur la situation linguistique à la Réunion », *Cahiers du Centre Universitaire de la Réunion*, vol. 3, 1-44.

CARAYOL, Michel et CHAUDENSON, Robert, 1978, « Diglossie et continuum linguistique à La Réunion », in Gueunier, N. (Ed), *Les Français devant la norme*, Paris, Champion, 175-190.

CARAYOL, Michel, CHAUDENSON, Robert et BARAT, Christian, 1984, *Atlas linguistique et ethnographique de La Réunion,* Vol. 1, Paris, Éditions du CNRS.

CASTELLOTTI, Véronique, CAVALLI, Marisa, COSTE, Daniel et MOORE, Danièle, 2009, « À propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou Du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique », in Pierozak, I. et Eloy, J.-M. (Eds), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ? Ve Colloque International du Réseau Français de Sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, ? - ?

CELLIER, Pierre, 1976, *La situation linguistique de l'enfant réunionnais créolophone après quatre années de scolarisation élémentaire,* Thèse de doctorat en linguistique, sous la direction du Pr. J. Verguin, Université de La Réunion.

CELLIER, Pierre, 1981, « Variation et standardisation syntaxique du créole réunionnais », *Études créoles*, vol. 4, n°1, 78-96.

CELLIER, Pierre, 1985, *Comparaison syntaxique du créole réunionnais et du français (Réflexions pré-pédagogiques),* Saint-Denis/Paris, Université de La Réunion/CNRS.

CELLIER, Pierre, 1996, « Insécurité linguistique et éthique éducative : réflexion générale », in Bavoux, C. (Ed), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan, 131-133.

CHAUDENSON, Robert, 1974, *Le lexique du parler créole de La Réunion,* Paris, Honoré Champion.

CHAUDENSON, Robert, 1978, « Créole et langage enfantin : phylogenèse et ontogenèse », *Langue française,* vol.37, n°1, 76-90.

CHAUDENSON, Robert, 1989, *Créoles et enseignement du français,* Paris, L'Harmattan.

CHAUDENSON, Robert, 1993, « Francophonie, français zéro, et français régional », in Robillard, D. (de) et Beniamino, M. (Eds), *Le français dans l'espace francophone,* vol. 1, Paris, Champion, 385-405.

CHAUDENSON, Robert, 1995, « Problèmes de mise au point des tests d'évaluation », in Chaudenson, R. (Ed), *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, Tunis, Didier Érudition / ORBIS, 169-212.

CHAUDENSON, Robert, 2002, « Le cas des créoles », *Hérodote,* vol. 105, 60-72.

CHAUDENSON, Robert, 2003, *La créolisation : théorie, applications, implications,* Paris, L'Harmattan.

CHOMSKY, Noam, 1971, *Aspects de la théorie syntaxique,* France, Seuil.

CONFIANT, Raphaël, 2007, « Langue et relation thérapeutique en milieu diglossique : le cas de la Martinique ». [en ligne sur : http://issuu.com/scduag/docs/langueetrel?e=1147227/3754177]

CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre, CHAMPAGNE, François, DENIS, Jean-Louis et PINEAULT, Raynald, 1993, « L'évaluation dans le domaine de la santé. Concepts et méthodes », *Bulletin*, vol. 33, n°1, 12-17.

COQUET, Françoise, 2004, *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent. Méthodes et techniques de rééducation,* Isbergues, Ortho Édition.

COQUET, Françoise, FERRAND, Pierre et ROUSTIT, Jacques, 2009, *EVALO 2-6 : Ouvrage de l'examinateur. Aspects méthodologiques et cliniques,* Isbergues, Ortho Édition.

COSTE, Daniel, 2010, « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Les Cahiers de l'ACEDLE,* vol. 7, n°1, 141-165.

COSTE, Daniel, MOORE, Danièle et ZARATE, Geneviève, 1999, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Éd. du Conseil de l'Europe.

CRÉMIEUX, Sophie, 2000, *Aspects des politiques linguistiques familiales : comment le créole et le français sont-ils perçus et gérés par les parents réunionnais ?* Mémoire de Maîtrise de Lettres Modernes, Université de La Réunion.

CRIESR, 2005, *Familles de La Réunion,* Saint-Denis, ORS Réunion.

CROLL, Anne, 2012, « Complexité des règles de discours : la culture d'origine a-t-elle un impact sur le discours de personnes bègues bilingues ? », in Gatignol, P. et Topouzkhanian, S. (Eds), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Isbergues, Ortho Édition, 77-116.

CUMMINS, Jim, 1976, « The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth : a Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis », *Working Papers of Bilingualism*, vol. 9, 1-43.

DAHLET, Patrick, 2000, « L'apprentissage des langues, espace de représentation », *Espace créole*, vol. 10, 15-28.

DALEAU, Laurence, DUCHEMANN, Yvette, GAUVIN, Axel et GEORGER, Fabrice, 2006, *Oui au créole, oui au français, suivi d'entretiens avec des enseignants et des chercheurs,* Saint-Paul, Éditions Tikouti.

DALGALIAN, Gilbert, 2012, « Comment le jeune enfant acquiert en même temps langue et langage ? », in Gatignol, P. et Topouzkhanian, S. (Eds), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Isbergues, Ortho Édition, 145-157.

DAVID, Jacques, 2000, « Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques », *Le français aujourd'hui,* vol. 131, 31-40.

DAVY, Pierre, 1975, « Le mal diglottique », *Le CARE*, vol. 2, 101-113.

DECOOL-MERCIER, Nathalie, 2012, « "Irina, Français petit parler, Polonais petit parler" Questionnement sur le bilan orthophonique en libéral en situation de bilinguisme lié à l'immigration », in Gatignol, P. et Topouzkhanian, S. (Eds), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Isbergues, Ortho Édition, 403-430.

DE JONG, Jan, 2010, « Notes on the nature of bilingual specific language impairment », *Applied Psycholinguistics,* vol. 31, n°2, 273-277.

DELAMOTTE, Régine et AKINCI, Mehmet-Ali, 2012, « Enfants de migrants et enfants créolophones : un défi pour les orthophonistes », in Gatignol, P. et Topouzkhanian, S. (Eds), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Isbergues, Ortho Édition, 527-552.

DEPREZ, Christine, 2002, « Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère », *Estudios de Sociolingüística*, vol. 1, 59-74.

DI MEO, Stéphane, 2010, *Évaluation pluridisciplinaire des troubles du langage oral chez les enfants de migrants consultant au centre du langage de l'hôpital Avicenne à Bobigny : place de la bilingualité et des facteurs transculturels*, Thèse de doctorat en médecine, sous la direction du Dr D. Rezzoug, Université Paris Descartes.

DSM IV TR, 2004, *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux,* Issy-les-Moulineaux, Masson.

DUBOIS, Danièle, 1983, « Analyse de 22 catégories sémantiques du français : organisation catégorielle, lexique et représentation » , *L'année psychologique,* vol. 83, n°2, 465-489.

DUBOIS, Jean, et LAGANE, René, 2001, *La nouvelle grammaire du français,* Paris, Larousse/VUEF.

DUCHEMANN, Yvette, 2009, *Développer une compétence bilingue à La Réunion : pour un enseignement langagier efficace dans le contexte réunionnais,* Sainte-Clotilde, Surya Éditions.

DUCHÊNE, Alexandre et PY, Bernard, 2002, « Bilinguisme, troubles du langage et enseignement des langues ».
[en ligne sur : http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2002/janvier/DuchenePy.htm]

DU, Lihong, 2010, « Initial Bilingual Development : One Language or Two ? » , *Asian Social Science*, vol. 6, n°5, 132-139.

ESTIENNE, Françoise et PIÉRART, Bernadette, 2006, *Les bilans de langage et de voix. Fondements théoriques et pratiques*, Paris, Elsevier Masson.

FIGARI, Gérard, 1994, *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles, De Boeck Université.

FIOUX, Paule, 1996, « Quelques sourdines à l'insécurité linguistique », in Bavoux, C. (Ed), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan, 151-166.

FIOUX, Paule, 2007, Bilinguisme et diglossie à l'île de la Réunion : contribution à l'histoire d'un débat sociolinguistique, 1974-2006, Paris, L'Harmattan.

FISHMAN, Joshua A., 1971, *Sociolinguistique,* Paris / Bruxelles, Labor Nathan.

FNO, 2013, *L'orthophonie : discipline, art et science clinique. Un projet, une ambition pour la profession.* [en ligne sur: http://www.sdop.org/wp-content/uploads/2013/04/TO-FNO-04-03-13-final-v8.pdf]

FRANCK, Marc, 2011, *Nomination, catégorisation de groupe humain dans les discours de la presse écrite quotidienne réunionnaise : le groupe « mahoro-comorien »*, Mémoire de Master en Sciences du Langage, Université de La Réunion.

GADET, Françoise, 1997, *Le français ordinaire,* Paris, Armand Colin / Masson.

GADET, Françoise et VARRO, Gabrielle, 2006, « Le "scandale" du bilinguisme », *Langage et société,* vol. 116, 9-28.

GARDES TAMINE, Joëlle, 2004, *La grammaire. Tome 2, Syntaxe,* Paris, Armand Colin.

GASQUET-CYRUS, Médéric, 2009, « Pratiques, représentations, catégorisations : mots des locuteurs, mots du linguiste et autocritique », in Pierozak, I. et Eloy, J.-M. (Eds), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ? Ve Colloque International du Réseau Français de Sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, ? - ?

GAUVIN, Gilles, 2002, « Créolisation linguistique et créolisation politique à La Réunion : enjeux géopolitiques autour d'une revendication identitaire », *Hérodote,* vol. 105, 73-84.

GENELOT, Sophie, NEGRO, Isabelle et PESLAGES, Dominique, 2006, « Compétences bilingues français / créole chez des enfants de 5 ans en contexte martiniquais », *Études créoles*, vol. 28, n°2, 41-66.

GENESSE, Fred et NICOLADIS, Elena, 2009, « Bilingual First Language Acquisition », in Hoff, E. et Shatz, M. (Eds), *Handbook of Language Development*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd, 324-342.

GEORGER, Fabrice, 2005, *Approche du système de communication linguistique de certains enfants réunionnais : réflexion sur le langage en situation de contact de langues*, Mémoire de DEA Langage et Parole, Université de La Réunion.

GEORGER, Fabrice, 2006, *Créole et français : deux langues pour un enseignement. Réflexions à partir d'une classe maternelle bilingue à la Réunion,* Saint-Paul, Éditions Tikouti.

GEORGER, Fabrice, 2011, *Créole et français à La Réunion : Une cohabitation complexe*, Thèse de doctorat en linguistique, sous la direction du Pr. L.-F. Prudent, Université de La Réunion.

GÉRARD, Christophe-Loïc, 1993, *L'enfant dysphasique,* Bruxelles, De Boeck Université.

GHASARIAN, Christian, 2002, « La Réunion : acculturation, créolisation et réinventions cuturelles », *Ethnologie française,* vol. 37, 663-676.

GILGER, Jeffrey W., 1992, « Using self-report and parental-report survey data to assess past and present academic achievement of adults and children », *Journal of Applied Developmental Psychology,* vol. 13, n°2, 235-256.

GIRBAU, Dolors et SCHWARTZ, Richard G., 2008, « Phonological working memory in Spanish–English bilingual children with and without specific language impairment », *Journal of Communication Disorders,* vol. 41, n°2, 124-145.

GOLBERG, Heather, PARADIS, Johanne et CRAGO, Martha, 2008, « Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language », *Applied Psycholinguistics,* vol. 29, n°1, 41-65.

GOLDSTEIN, Brian A. et FABIANO, Leah, 2007, « Assessment and Intervention for Bilingual Children with Phonological Disorders », *The ASHA Leader,* vol. 12, n°2, 6- ?

GOURY, Laurence et LÉGLISE, Isabelle, 2005, « Contacts de créoles, créoles en contacts. Présentation », *Études créoles,* vol. 28, n°1, 9-22.

GUEUNIER, Nicole, 1995, « Bases grammaticales d'un test de compétence francophone », in Chaudenson, R. (Ed), *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, Tunis, Didier Érudition / ORBIS, 157-167.

GUEUNIER, Nicole, 1997, « Représentations linguistiques », in Moreau, M.-L. (Ed), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Mardaga, 246-251.

GUEUNIER, Nicole, GENOUVRIER, Emile et KHOMSI, Abdelhamid, 1978, *Les Français devant la norme : contribution à une étude de la norme du français parlé,* Paris, Honoré Champion.

HADJI, Charles, 1993, *L'évaluation, règles du jeu ; des intentions aux outils,* Paris, ESF.

HADJI, Charles, 1997, *L'évaluation démystifiée,* Paris, ESF.

HAGÈGE, Claude, 1996, *L'enfant entre deux langues*, Paris, Odile Jacob.

HAMERS, Josiane F., 1997, « Contact des langues », in Moreau, M.-L. (Ed), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Mardaga, 94-100.

HAMERS, Josiane F. et BLANC, Michel, 1983, *Bilingualité et bilinguisme,* Bruxelles, Mardaga.

HENRY, Rozenn, 2004, *Représentations linguistiques d'une population migrante : les Grands Comoriens de La Réunion*, Mémoire de Maîtrise de Lettres Modernes, Université de La Réunion.

HUERTA-MACÍAS, Ana et QUINTERO, Elizabeth, 1992, « Code-switching, bilingualism, and biliteracy : A case study », *Bilingual Research Journal*, vol. 16, n°3-4, 69-90.

HYMES, Dell H., 1991, *Vers la compétence de communication*, Paris, Éditions Didier.

INSEE, 2012a, « Économie et emploi en outre-mer », *Économie de La Réunion*, vol. 138, 10-16.

INSEE, 2012b, « Contrats aidés et découragement des chômeurs infléchissent le taux de chômage », *Informations Rapides Réunion*, vol. 245, 1-4.

JAKUBOWICZ, Célia, 2003, « Hypothèses psycholinguistiques sur la nature du déficit dysphasique », in Gérard, C. et Brun, V. (Eds), *Les dysphasies*, Paris, Masson, 23-70.

JAKUBOWICZ, Célia et TULLER, Laurice, 2008, « Specific Language Impairment in French », in Ayoun, D. (Ed), *Studies in French Applied Linguistics*, Amsterdam, John Benjamins, 97-134.

JOOLE, Patrick, 2011, « Le vocabulaire et son enseignement. Une proposition pour enseigner le lexique au cycle 3 », *Eduscol,* 5p.

KESHAVARZ, Mohammad H. et INGRAM, David, 2002, « The early phonological development of a Farsi English bilingual child », *International Journal of Bilingualism,* vol. 6, 255-269.

KHOMSI, Abdelhamid, 2001, *ELO : Évaluation du Langage Oral*, Paris, ECPA.

KNECHT, Pierre, 1997, « Langue standard », in Moreau, M.-L. (Ed), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Mardaga, 194-198.

KOHL, Magali, BEAUQUIER-MACCOTTA, Bérangère, BOURGEOIS, Marie, CLOUARD, Chantal, DONDE, Stéphanie, MOSSER, Annick, PINOT, Pascale, RITTORI, Guy, VAIVRE-DOURET, Laurence, GOLSE, Bernard et ROBEL, Laurence, 2008, « Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant : étude rétrospective », *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 51, n°2, 577-595.

KÖPKE, Barbara et PROD'HOMME, Katia, 2009, « L'évaluation de l'aphasie chez le bilingue : une étude de cas », *Glossa*, vol. 107, 39-50.

KREMER, Jean-Marc et LEDERLÉ, Emmanuelle, 2005, *L'orthophonie en France*, Paris, PUF.

LALOI, Aude, BAKER, Anne, DE JONG, Jan et LE NORMAND, Marie-Thérèse, 2012, « Capacités langagières des enfants bilingues présentant un trouble spécifique du langage oral », in Gatignol, P. et Topouzkhanian, S. (Eds), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Isbergues, Ortho Édition, 231-252.

LAROUSSI, Foued, 2006, « La problématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme ». [en ligne sur : http://www.researchgate.net/publication/238658588_La_problmatique_du_plurilinguisme_et_du_pluriculturalisme]

LAURET, Daniel, 1991, *Le créole de la réussite*, Saint-Denis de La Réunion, Éd. du Tramail.

LAVAUR, Jean-Marc, 1996, « L'accès au lexique et la compréhension de textes chez le lecteur bilingue », in Hamon, J.-F. (Ed), *Acquisition de la lecture et accès au sens de l'écrit : perspectives psychocognitives et psycholinguistiques*, Saint-Denis, Éditions Faculté des Lettres et Sciences Humaines Université de La Réunion, 109-120.

LEBON-EYQUEM, Mylène, 2007, *Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique créole-français,* Thèse de doctorat en linguistique, sous la direction du Pr. L.-F. Prudent, Université de La Réunion.

LEBON-EYQUEM, Mylène, 2009, « Traitement des énoncés créoles et "mélangés" par quelques enseignants réunionnais : quelle influence sur le respect des règles d'usage et sur l'acquisition du français ? », in Feussi, V., Eyquem-Lebon, M., Moussirou-Mouyama, A. et Blanchet, P. (Eds), *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues. Cahiers de Linguistique n°35/2*, 49-72.

LEBON-EYQUEM, Mylène, 2010a, « Évolution et impact de l'école et de l'environnement social sur les usages de 4 enfants de 3 ans en milieu créole », in Neveu, F., Muni Toke, V., Durant, J. Klingler, T., Mondada, L. et Prévost, S. (Eds), *CMLF 2010*, Institut de Linguistique Française, Paris, 1877-1895.

LEBON-EYQUEM, Mylène, 2010b, « Analyse d'interactions pédagogiques en situation de contacts de langues : comment les enseignants traitent-ils les énoncés "mélangés" à La Réunion ? », in Feussi, V., Eyquem-Lebon, M., Moussirou-Mouyama, A. et Blanchet, P. (Eds), *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues. Cahiers de Linguistique n°35/2*, Paris, CLD Éditions, 61-89.

LEBON-EYQUEM, Mylène, et NOËL, Audrey, 2014, « La structuration lexicale chez les locuteurs réunionnais : spécificités et normes catégorielles », in Carpooran, A. (Ed), *Langues créoles, mondialisation et éducation. Actes du XIIIe colloque du Comité International des Études Créoles (Maurice, 5-9 décembre 2012)*, Maurice, CSU-ELP, 361-387.

LECOINTE, Michel, 1997, *Les enjeux de l'évaluation,* Paris, L'Harmattan.

LEDEGEN, Gudrun, 2007a, « Résonance SMS « Jc c koi mé javé pa rèalizé sur le coup ! » » , *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, vol. 57, 101-111.

LEDEGEN, Gudrun, 2007b, « L'Évolution générationnelle des pratiques linguistiques mélangées : éclairage sur les "parlers jeunes" réunionnais », in Ledegen, G. (Ed), *Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues*, Paris, L'Harmattan, 147-177.

LEDEGEN, Gudrun, 2012, « Prédicats "flottants" entre le créole acrolectal et le français à La Réunion : exploration d'une zone ambiguë », in Chamoreau, C. et Goury, L. (Eds), *Systèmes prédicatifs des langues en contact*, Paris, CNRS Éditions, 251-270.

LEDEGEN, Gudrun et SIMONIN, Jacky, 2010, « Médias et pratiques langagières à La Réunion : accélérateur sociolinguistique et diglossie en sourdine », *Glottopol*, vol. 14, 104-116.

LEFEBVRE, Flora, 2008, *Orthophonie et bilinguisme : comment penser la prise en charge orthophonique ? Élaboration d'un livret d'information à l'usage des orthophonistes*, Mémoire d'orthophonie, Université de Nantes.

LEMAIRE, Patrick et BLAYE, Agnès, 2007, *Psychologie du développement cognitif de l'enfant,* Bruxelles, De Boeck.

LEMAIRE, Stéphane et LESPINASSE, Sophie, 2013, *La socialisation professionnelle des orthophonistes en situation transculturelle. Le cas de l'île de La Réunion*, Mémoire d'orthophonie, Université Claude Bernard, Lyon.

LIÉGEOIS-CHAUVEL, Catherine, GUÉGUEN, Bernard, CHAUVEL, Patrick et KAHANE, Philippe (Eds), 2006, *Neurophysiologie du langage,* Paris, Elsevier.

LINDHOLM, Kathryn, 1980, « Bilingual children : Some interpretations of cognitive and linguistic development », in Nelson, Keith E. (Ed), *Children's Language,* Vol.2, New York, Gardner Press, 215-266.

LI, Ping, SEPANSKI, Sara et ZHAO, Xiaowei, 2006, « Language history questionnaire : A Web-based interface for bilingual research », *Behavior research methods*, vol. 38, n°2, 202-210.

MAILLART, Christelle, VAN REYBROECK, Marie et ALEGRIA, Jesus, 2005, « Représentations phonologiques et troubles du développement linguistique : théorie et évaluation », in Piérart, B. (Ed), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?* Belgique, De Boeck Université, 99-120.

MANESSY, Gabriel, 1997, « Norme endogène », in Moreau, M.-L. (Ed), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Mardaga, 223-225.

MANGEARD, Pierre-Louis, 2000, « Un exemple d'équipement linguistique en milieu diglossique : le dictionnaire kréol rénioné / français d'A. Armand », in Bavoux, C., Dupuis, R. et Kasbarian, J.-M. (Eds), *Le français dans sa variation : en hommage à Daniel Baggioni*, Paris, L'Harmattan, 227-249.

MANTEAU, Elisabeth, 2001, « Expérience africaine, des pistes de réflexion pour le travail d'orthophonie en France », *Enfance & Psy,* vol. 14, 148-152.

MARC, Edmond et PICARD, Dominique, 2000, *L'école de Palo Alto : un nouveau regard sur les relations humaines*, Paris, Retz.

MARIN-CURTOUD, Simon, ROUSSEAU, Thierry et GATIGNOL, Peggy, 2010, « État des lieux sur "le test". Qu'appelle-t-on un test ? Qu'est-ce qu'évaluer ? Du test au testeur... Comment franchir le pas ? », *L'Orthophoniste*, vol. 296, 19-26.

MARTINET, André, 1967, *Éléments de linguistique générale,* Paris, Armand Colin.

MARTINEZ, Paul François, 2001, *Géopolitique de la Réunion. Tome 1. Approches géohistoriques,* Saint-André, Océan Éditions.

MARTIN, Jennifer, 2011, *Évaluation de l'enfant bilingue : validation préliminaire d'un questionnaire parental*, Mémoire d'orthophonie, Université François-Rabelais, Tours.

MÉNAGER, Laétitia, 2004, *Distinction retard simple de langage / dysphasie : étude morphosyntaxique de cinq cas*, Thèse de doctorat en linguistique, sous la direction du Pr. L. Tuller, Université François-Rabelais, Tours.

MERCIER, Sandrine et *ELO* – SORR, 2012, « Évaluation clinique standardisée dans un milieu diglotte : la problématique réunionnaise et l'étalonnage réunionnais de la batterie d'Évaluation du Langage Oral de A. Khomsi », in Gatignol, P. et Topouzkhanian, S. (Eds), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Isbergues, Ortho Édition, 203-229.

MONTEIL, Christian, 2010, « L'influence de la langue maternelle en question », *Économie de La Réunion : Revue de l'INSEE*, vol. 137, 7-10.

MOORE, Danièle, 2006, *Plurilinguismes et école,* Paris, Didier.

MOREAU, Marie-Louise, 1996, « Insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux ? Réflexions au départ de données camerounaises, sénégalaises et zaïroises », in Bavoux, C. (Ed), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan, 103-115.

MOREAU, Marie-Louise, 1997, « Variation », in Moreau, M.-L. (Ed), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Mardaga, 283-284.

MOREAU, Marie-Louise, 2000, « La pluralité des normes dans la francophonie », in Dumont, P. et Santodomingo, C. (Eds), *La coexistence du français et des langues africaines*, Château-Gontier, AUREF-UREF, 137-151.

MOUNIN, Georges (Ed), 2004, *Dictionnaire de la linguistique,* Mercuès, Quadrige / PUF.

MUFWENE, Salikoko S., 1997, « Identité », in Moreau, M.-L. (Ed), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Mardaga, 160-165.

NOËL, Audrey, 2011, *Évaluation de l'enfant bilingue français - créole réunionnais : intérêt et pertinence d'un questionnaire parental*, Mémoire d'orthophonie, Université François-Rabelais, Tours.

NOËL, Audrey, 2012, *Intérêt de l'analyse des représentations linguistiques et des pratiques langagières à La Réunion dans la pratique orthophonique. Pour une meilleure évaluation des enfants réunionnais*, Mémoire de Master en Sciences du Langage, Université de La Réunion.

NOËL, Audrey, 2014, « La théorie du macrosystème interlectal et l'acquisition langagière en contexte plurilingue : réflexion sur la situation réunionnaise », *CMLF 2014*, vol. 8, 1701-1717.

OMS, 2012, *CIM 10/ICD 10 : Classification internationale des maladies. Descriptions cliniques et directives pour le diagnostic,* Paris, Masson.

ONDPS, 2012, *Tome 3. Des professions de santé en évolution : pharmaciens, orthophonistes, médecins en formation.* [en ligne sur: http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Le_Tome_3_sur_Des_professions_de_sante_en_evolution_pharmaciens__orthophonistes__medecins_en_formation.pdf]

ONDPS et DREES, 2012, *Étude sur les champs d'interventions des orthophonistes. Les spécificités et les coopérations avec d'autres professions*.

PARADIS, Johanne, 2001, « Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems ? » , *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* vol. 5, n°1, 19-38.

PARADIS, Johanne, 2007, « Second Language Acquisition in Childhood », in Hoff, E. et Shatz, M. (Eds), *Handbook of Language Development*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd, 387-406.

PARADIS, Johanne, CRAGO, Martha et BÉLANGER, Carole, 2005, « Le développement langagier bilingue chez les enfants : incidence sur l'évaluation du trouble primaire du langage », *Fréquences,* vol. 17, n°3, 27-30.

PARADIS, Johanne, CRAGO, Martha, GENESEE, Fred et RICE, Mabel, 2003, « French-English Bilingual Children with SLI : How do they compare with their Monolingual Peers ? », *Journal of Speech, Language and Hearing Research,* vol. 46, n°1, 113-127.

PARADIS, Johanne, EMMERZAEL, Kristyn et DUNCAN, Tamara Sorenson, 2010, « Assessment of English Language Learners : Using Parent Report on First Language Development », *Journal of communication disorders,* vol. 43, n°6, 474-497.

PARADIS, Michel et LEBRUN, Yvan, 1983, « La neurolinguistique du bilinguisme : représentation et traitement de deux langues dans un même cerveau » , *Langages,* vol. 72, 7-13.

PARISSE, Christophe et MAILLART, Christelle, 2004, « Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles de développement du langage : données francophones », *Enfance,* vol. 56, n°1, 20-35.

PEROZZI, Joseph A. et SANCHEZ, Maria Lourdes Chavez, 1992, « The effect of Instruction in L1 on Receptive Acquisition of L2 for Bilingual Children with Language Delay », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools,* vol. 23, n°4, 348-352.

PICHORI, Nadia, 2013, *Pertinence d'un étalonnage spécifique de six épreuve de l'EVALO 2-6 chez l'enfant réunionnais de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois*, Mémoire d'orthophonie, Université Victor Segalen, Bordeaux.

PRUDENT, Lambert-Félix, 1980, « Les processus de la minoration linguistique : un coup d'oeil à la situation antillaise et à la créolistique », *La pensée*, vol. 209, 68-84.

PRUDENT, Lambert-Félix, 1981, « Diglossie et interlecte » , *Langages,* vol. 15, n°61, 13-38.

PRUDENT, Lambert-Félix, 2003, « Réponse au texte de Didier de Robillard : chaotique, éclectique, pragmatique... », in Blanchet, P. et Robillard, D. (de) (Eds), *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*, *Cahiers de Sociolinguistique 8*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 233-243.

PRUDENT, Lambert-Félix, 2005a, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », in Prudent, L.-F., Tupin, F. et Wharton, S. (Eds), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, 359-378.

PRUDENT, Lambert-Félix, 2005b, « Langue et culture créoles : création d'une discipline et construction de normes », *Revue française de linguistique appliquée,* vol. X, 103-114.

PRUDENT, Lambert-Félix, 2011, « La Réunion, terre créole (brève note pour une présentation linguistique de l'île) », in *États Généraux du plurilinguisme,* Saint-Denis de La Réunion.

RAMUS, Franck, 1997, « Le rôle du rythme pour la discrimination des langues », in *Actes des JIOSC 97*, Orsay, 225-229.

RAPANOËL, Séverine, 2007, *Les langues à l'école primaire de La Réunion : des représentations diglossiques aux pratiques interlectales*, Thèse de doctorat en linguistique, sous la direction du Pr. J. Billiez, Université Stendhal Grenoble 3.

RAPIN, Isabelle et ALLEN, Doris A., 1983, « Developmental language disorders : nosological considerations », in Kirk, U. (Ed), *Neuropsychology of language, reading, and spelling*, New York, Academic Press, 155-184.

RESTREPO, Maria Adelaida, 1998, « Identifiers of Predominantly Spanish-Speaking Children With Language Impairment », *Journal of Speech, Language and Hearing Research,* vol. 41, n°6, 1398-1411.

REYNOLDS, Joe, 2012, « Le bilinguisme en Grande-Bretagne : efficience des prises en charge orthophoniques », in Gatignol, P. et Topouzkhanian, S. (Eds), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Isbergues, Ortho Édition, 175-202.

RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et RIOUL, René, 1994, *Grammaire méthodique du français,* Paris, PUF.

RIVERA MINDT, Monica, ARENTOFT, Alyssa, KUBO GERMANO, Kaori, D'AQUILA, Erica, SCHEINER, Diane, PIZZIRUSSO, Maria, SANDOVAL, Tiffany C. et GOLLAN, Tamar H., 2008, « Neuropsychological, Cognitive, and Theoretical Considerations for Evaluation of Bilingual Individuals », *Neuropsychology Review,* vol.18, n°3, 255-268.

ROBILLARD, Didier (de), 1997a, « Évaluation », in Moreau, M.-L. (Ed), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Mardaga, 151-152.

ROBILLARD, Didier (de), 1997b, « Normalisation », in Moreau, M.-L. (Ed), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Mardaga, 214-215.

ROBILLARD, Didier (de), 2000, « Un problème de linguistique variationniste en milieu diglossique franco-créole : le "mot-outil" *la* postposé dans les lectes romans à l'île Maurice. Diasystème / continuum, frontières / contrastes ? Vers des systèmes "affinitaires" ? », in Bavoux, C., Dupuis, R. et Kasbarian, J.-M. (Eds), *Le français dans sa variation : en hommage à Daniel Baggioni*, Paris, L'Harmattan, 125-146.

ROBILLARD, Didier (de), 2001, « En lizje kokê patat ên lizje vej gardjê ? La linguistique peut-elle passer "entre les langues" ? Exemples de contacts français / créoles à La Réunion », *Cahiers d'études africaines,* vol. 163-164, n°3, 465-496.

ROBILLARD, Didier (de), 2002, « Visages de l'hétérogénéité linguistique des communautés créoles. Contacts, diglossie, continuum, interlecte », in Bavoux, C. et Robillard, D. (de) (Eds), *Linguistique et créolistique : Univers créoles 2*, Paris, Economica, 35-55.

ROBILLARD, Didier (de), 2003, « « What we heedlessly and somewhat rashly call « a language » » : vers une approche fonctionnelle du (dés)ordre linguistique à partir des contacts de langues : une linguistique douce ? », in Blanchet, P. et Robillard, D. (de)

(Eds), *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*, *Cahiers de Sociolinguistique 8*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 207-231.

ROBILLARD, Didier (de), 2005, « Quand les langues font le mur, lorsque les murs font peut-être les langues : Mobilis in mobile, ou la linguistique de Nemo », *Revue de l'Université de Moncton,* vol. 36, 129-156.

ROBILLARD, Didier (de), 2013, « « Interlecte » : Outil ou point de vue épistémologique sur « la » linguistique et les langues ? Sémiotique ou herméneutique ? », in Simonin, J. et Wharton, S. (Eds), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éditions, 265-283.

ROBILLARD, Didier (de), Beniamino, Michel et Bavoux, Claudine, 1993, « Le français dans l'espace francophone : problématique », in Robillard, D. (de) et Beniamino, M. (Eds), *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Champion, 17-48.

RONDAL, Jean-Adolphe, 2003, *L'évaluation du langage,* Liège, Pierre Mardaga.

RONDAL, Jean-Adolphe et BRÉDART, Serge, 1997, *L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques,* Liège, Mardaga.

ROSENBAUM, Francine, 1997, *Approche transculturelle des troubles de la communication. Langage et migration,* Paris, Masson.

ROSENBAUM, Francine, 2012, « L'orthophonie ethnoclinique à la croisée des cultures : les pièges et paradoxes des prises en charge des enfants de migrants », in Gatignol, P. et Topouzkhanian, S. (Eds), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Isbergues, Ortho Édition, 391-402.

ROYER-PILLONE, Muriel, 2012, « Polyculture – Multilinguisme : pertinence de tests informatisés métropolitains pour l'évaluation langagière d'écoliers d'Outre-Mer », in Gatignol, P. et Topouzkhanian, S. (Eds), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Isbergues, Ortho Édition, 553-567.

SANSON, Coralie, 2010, « Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme », *Enfances & Psy,* vol. 48, n°3, 45-55.

SANSON, Coralie, 2012, « "L'ELAL d'Avicenne", objet de recherche, objet clinique », in Gatignol, P. et Topouzkhanian, S. (Eds), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Isbergues, Ortho Édition, 159-174.

SAUSSURE, Ferdinand (de), 1982, *Cours de linguistique générale,* Paris, Payot.

SICART, Daniel, 2012, *Les professions de santé au 1er janvier 2012,* DREES, vol. 168. [en ligne sur : http://www.drees.sante.gouv.fr/les-professions-de-sante-au-1er,10930.html]

SIMONIN, Jacky, 1996, « À La Réunion, qui peut être sûr d'être insécure ou... sécure ? Pour un traitement interactionnel de l'insécurité linguistique », in Bavoux, C. (Ed), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan, 33-53.

SIMONIN, Jacky, 2002, « Parler réunionnais ? », *Hermès,* vol. 32-33, 287-296.

SIMONIN, Jacky, 2003, « Médias de contact et contact de langues. Le cas réunionnais », in Ledegen, G. (Ed), *Anciens et Nouveaux Plurilinguismes : Actes de la 6e Table Ronde du Moufia*, Cortil-Wodon, E.M.E., 99-112.

SINÉTY, Jean-Marie (de), 2001, « Évaluer n'est pas classer », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence,* vol. 43, n°1, 45-48.

SOUPRAYEN-CAVERY, Logambal, 2010, *L'interlecte réunionnais,* Paris, L'Harmattan.

SOUTHWOOD, Frenette, 2013, « Towards a dialect-neutral assessment instrument for the language skills of Afrikaans-speaking children : the role of socioeconomic status », *Journal of Child Language,* vol.40, 415-437.

SPITZ, René A., 1968, *De la naissance à la parole,* Paris, PUF.

STAUDACHER-VALLIAMÉE, Gillette, 2000, « Variation, variétés et variantes dans quelques grammaires créoles de l'océan Indien », in Bavoux, C., Dupuis, R. et Kasbarian, J.-M. (Eds), *Le français dans sa variation : en hommage à Daniel Baggioni*, Paris, L'Harmattan, 251-273.

STAUDACHER-VALLIAMÉE, Gillette, 2004, *Grammaire du créole réunionnais,* Paris, Sedes / Université de La Réunion.

TAGLIONI, François, 2003, *Recherches sur les petits espaces insulaires et sur leurs organisations régionales*, Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, sous la direction du Pr. A.-L. Sanguin, Université Paris IV-Sorbonne.

TARDEL, Nathalie, 2012, « Pertinence de l'application des étalonnages réalisés en France Hexagonale à la population guadeloupéenne : Le cas de la Batterie Informatisée d'Aphasie (BIA) », in Gatignol, P. et Topouzkhanian, S. (Eds), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Isbergues, Ortho Édition, 293-315.

THIBAULT, Pierrette, 1997, « Changement linguistique », in Moreau, M.-L. (Ed), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Mardaga, 65-71.

TIRVASSEN, Rada, 2003, « Approcher les contacts des langues à partir des outils issus du structuralisme : quel usage effectuer du terme interférence ? », in Ledegen, G. (Ed), *Anciens et Nouveaux Plurilinguismes : Actes de la 6e Table Ronde du Moufia*, Cortil-Wodon, E.M.E., 211-229.

TOMBLIN, J. Bruce, RECORDS, Nancy L., BUCKWALTER, Paula, ZHANG, Xuyang, SMITH, Elaine et O'BRIEN, Marlea, 1997, « Prevalence of Specific Language Impairment in

Kindergarten Children » , *Journal of Speech, Language and Hearing Research,* vol. 40, n°6, 1245-1260.

TORTERAT, Frédéric, 2009, « Quelques éléments de réflexion sur la construction d'une grammaire bilingue créole/français », *Glottopol,* vol. 13, 139-155.

TUPIN, Frédéric, 2002, « De quelques sources potentielles de l'instabilité du "concept" d'insécurité linguistique : notion précaire ou méthodologies fragiles ? », in Bretegnier, A. et Ledegen, G. (Eds), *Sécurité / Insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, Paris, L'Harmattan, 77-104.

TUPIN, Frédéric, FRANÇOISE, Christine et COMBAZ, Gilles, 2005, « Enseignants en milieu créolophone : des représentations aux modes d'intervention », in Prudent, L.-F., Tupin, F. et Wharton, S. (Eds), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, 51-98.

TUPIN, Frédéric et WHARTON, Sylvie (Ed), 2002, *Un état des Savoirs à la Réunion ; tome 1 : Langues,* Saint-André, Océan Éditions.

VANHAVERBEKE, Aline, 2009, *Acquisition d'une langue seconde et dysphasie : une étude comparative*, Mémoire d'orthophonie, Université François-Rabelais, Tours.

VIAL, Michel, 1997, *Modèles - Références - Méthodes en Sciences de l'éducation : l'articulation des contraires*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Provence.

WARO, Danyèl, 2008, *Démavouz la vi,* Il-sur-Têt, Éditions K'A.

WATBLED, Jean-Philippe, 2003a, « Grammaire créole et grammaire française », in Ledegen, G. (Ed), *Anciens et Nouveaux Plurilinguismes : Actes de la 6e Table Ronde du Moufia*, Cortil-Wodon, E.M.E., 135-158.

WATBLED, Jean-Philippe, 2003b, « Le système verbal du créole réunionnais : flexions, auxiliaires, relation prédicative », *Études créoles,* vol. XXVI, n°2, 67-105.

WATBLED, Jean-Philippe, 2008, « Principes et contraintes dans la construction des langues de contact : l'exemple des créoles de l'océan Indien » , *Travaux du CLAIX, Université de Provence*. [en ligne sur : http://static.blog4ever.com/2013/03/732899/travaux_24_contact_jean_philippe_watbled.pdf]

WHARTON, Sylvie, 2001, « Enseigner le français à La Réunion, toujours des chantiers en perspective », *Le français aujourd'hui,* vol. 132, n°1, 38-44.

ZURER-PEARSON, Barbara, 2010, « We can no longer afford a monolingual norm », *Applied Psycholinguistics,* vol. 31, n°2, 339-343.

Annexes

Annexe A. Extrait du Décret des Compétences des Orthophonistes

Décret no 2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste

[…]

Art. 1er. - L'orthophonie consiste :
- à prévenir, à évaluer et à prendre en charge, aussi précocement que possible, par des actes de rééducation constituant un traitement, les troubles de la voix, de l'articulation, de la parole, ainsi que les troubles associés à la compréhension du langage oral et écrit et à son expression ;
- à dispenser l'apprentissage d'autres formes de communication non verbale permettant de compléter ou de suppléer ces fonctions.

[...]

Art. 3. - L'orthophoniste est habilité à accomplir les actes suivants :

1. Dans le domaine des anomalies de l'expression orale ou écrite :
- la rééducation des fonctions du langage chez le jeune enfant présentant un handicap moteur, sensoriel ou mental ;
- la rééducation des troubles de l'articulation, de la parole ou du langage oral (dysphasies, bégaiements) quelle qu'en soit l'origine ;
- la rééducation des troubles de la phonation liés à une division palatine ou à une incompétence vélo-pharyngée ;
- la rééducation des troubles du langage écrit (dyslexie, dysorthographie, dysgraphie) et des dyscalculies ;
- l'apprentissage des systèmes alternatifs ou augmentatifs de la communication.

2. Dans le domaine des pathologies oto-rhino-laryngologiques :
- la rééducation des troubles vélo-tubo-tympaniques ;
- la rééducation des fonctions oro-faciales entraînant des troubles de l'articulation et de la parole ;
- la rééducation et la conservation de la voix, de la parole et du langage, la démutisation et l'apprentissage de la lecture labiale, y compris dans le cas d'implants cochléaires ou d'autres dispositifs de réhabilitation ou de suppléance de la surdité ;
- la rééducation des troubles de la déglutition (dysphagie, apraxie et dyspraxie bucco-lingo-faciale) ;
- la rééducation des troubles de la voix d'origine organique ou fonctionnelle pouvant justifier l'apprentissage des voix oro-oesophagienne ou trachéo-pharyngienne et de l'utilisation de toute prothèse phonatoire.

3. Dans le domaine des pathologies neurologiques :
- la rééducation des dysarthries et des dysphagies ;
- la rééducation des fonctions du langage oral ou écrit liées à des lésions cérébrales localisées (aphasie, alexie, agnosie, agraphie, acalculie) ;
- le maintien et l'adaptation des fonctions de communication dans les lésions dégénératives du vieillissement cérébral.

Art. 4. - La rééducation orthophonique est accompagnée, en tant que de besoin, de conseils appropriés à l'entourage proche du patient.
L'orthophoniste peut proposer des actions de prévention, d'éducation sanitaire ou de dépistage, les organiser ou y participer. Il peut participer à des actions concernant la formation initiale et continue des orthophonistes et éventuellement d'autres professionnels, la lutte contre l'illettrisme ou la recherche dans le domaine de l'orthophonie.

Annexe B. Le Questionnaire Parental « Beyrouth-Tours »

1. Informations générales sur l'enfant

1.1. Date de naissance : _____

1.2. Lieu de naissance : _____

1.3. Si le lieu de naissance est différent du pays de résidence actuelle, date d'arrivée au pays de résidence :

_____

1.4. Ordre de naissance : 1 2 3 4 5 6

1.5. Fratrie :

Ordre de naissance	Prénom (frères / sœurs)	Date de naissance	Sexe

2. Histoire précoce de l'enfant : Langage et autre

2.1. À quel âge votre enfant a-t-il commencé à marcher ? _____
Kèl aj out zanfan la komans marshé ?

2.2. À quel âge votre enfant a-t-il produit son premier mot ? _____
Kèl aj out zanfan la komans di son bann premié mo ?

2.3. À quel âge votre enfant a-t-il mis ensemble des mots pour faire de petites phrases ?
Kèl aj out zanfan la komans mèt ansamn bann mo pou fé d-fraz ?

Ex : encore pain ; a plus gâteau ; *na pu gato* ; etc.

_____

2.4. Avant l'âge de trois-quatre ans de votre enfant, vous êtes-vous inquiété du langage de votre enfant ?
Èske la manièr kozé out zanfan avan li navé 3-4 an té i inkièt aou ?

_____

2.5. Votre enfant a-t-il eu des problèmes d'audition :
Èske out zanfan la u d-problèm po antann ? Problèm lodision ?

- Perte auditive : OUI ou NON
- Otites fréquentes : OUI ou NON

- Pose de diabolo : OUI ou NON

- Autres (spécifiez) : _____

2.6. Quelles langues votre enfant parle-t-il actuellement ?
Kèl lang out zanfan i koz jordi ?

Français	Créole	Autres (malgache, mauricien, shimahorais...)

Commentaires :

2.7. Selon vous, dans quelle langue se sent-il le plus à l'aise ? _____
Dapré ou, dann kèl lang li san ali plus a lèz ?

2.8. Avant l'âge de 4 ans, votre enfant a-t-il été en contact avec :
Avan out zanfan navé 4 an, kèl lang li la antann kozé ?

	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours
Français					
Créole					
Autre :					

	Score/4
Français	
Créole	
Autre	

2.9. À quel âge ce contact a-t-il commencé ?
Kèl aj li la komans antann shak lang ?

	Âge
Français	
Créole	
Autre	

2.10. Dans quel contexte ce contact a-t-il eu lieu (cochez les cases appropriées) ?
Èk ki sa, ou bien ousa, li la antann kozé bann lang la ?

Je vais vous citer plusieurs contextes ; vous allez me dire s'il a été en contact avec...

	Français	Créole	Autre
a. Échanges avec la mère			
b. Échange avec le père			
c. Grands-parents			
d. Nounou / tatie			
e. Autres adultes (précisez)			
f. Frères et sœurs			
g. Garderie / école maternelle			

h. Lecture (livres, revues, BD, journaux...)			
i. Ordinateur			
j. Télévision / films / cinéma			
k. Comptines / chansons			
Total (1 point par case)			
Total par langue	/11	/11	/11

3. Habiletés actuelles (français)

	Français	Créole	Autre
Comparé à d'autres enfants du même âge, comment pensez-vous que votre enfant s'exprime en … ? *0 = pas très bien/ pas aussi bien qu'eux ; 1 = un peu moins bien/ à peu près comme eux avec quelques différences ; 2 = pareil/ en général oui ; 3 = très bien, mieux, beaucoup mieux*	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Est-ce que vous pensez que votre enfant parle … comme un enfant ... du même âge qui ne parle que le ... ? *0 = pas très bien/ pas aussi bien qu'eux ; 1 = un peu moins bien/ à peu près comme eux avec quelques différences ; 2 = pareil/ en général oui ; 3 = très bien, mieux, beaucoup mieux*	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Comparé à d'autres enfants du même âge, comment pensez-vous que votre enfant prononce les mots en … ? *0 = pas très bien/ pas aussi bien qu'eux ; 1 = un peu moins bien/ à peu près comme eux avec quelques différences ; 2 = pareil/ en général oui ; 3 = très bien, mieux, beaucoup mieux*	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Est-il facile pour votre famille ou pour vos amis d'avoir une conversation avec votre enfant en … ? Toujours ? *0 = très difficile ; 1 = un peu difficile/ parfois difficile/ pas toujours facile ; 2 = assez facile/ en général facile ; 3 = très facile/ pas de problèmes*	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3

Comparé à d'autres enfants du même âge, est-ce que votre enfant a des difficultés pour produire des phrases correctes ? *0 = pas très bien/ pas aussi bien qu'eux ;1 = un peu moins bien/ à peu près comme eux avec quelques différences ; 2 = pareil/ en général oui ; 3 = très bien, mieux, beaucoup mieux*	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Êtes-vous satisfait des capacités de votre enfant à comprendre en … ? Toujours ? *0 = très peu satisfait/ pas du tout satisfait ; 1 = moyennement satisfait/ pas très satisfait ; 2 = assez satisfait/ en général satisfait ;* *3 = très satisfait/ entièrement satisfait*	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Êtes-vous satisfait des capacités de votre enfant à s'exprimer en … ? Toujours ? *0 = très peu satisfait/ pas du tout satisfait ; 1 = moyennement satisfait/ pas très satisfait ; 2 = assez satisfait/ en général satisfait ; 3 = très satisfait/ entièrement satisfait*	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Est-ce que votre enfant se sent frustré quand il ne peut pas communiquer en … ? *0 = très frustré/ presque toujours frustré/ très souvent frustré ;* *1 = souvent frustré/ oui ; 2 = quelquefois frustré mais pas souvent ; 3 = jamais/ presque jamais frustré/ non*	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Total par langue	**/24**				**/24**				**/24**			

S'il y a des réponses 0 ou 1, posez ensuite les questions suivantes :

Est-ce que cela est dû à des difficultés qu'il a depuis qu'il est tout petit ? OUI ou NON

Est-ce que cela est dû à un arrêt de pratique d'une des langues ? OUI ou NON

3. Habiletés actuelles (créole)

	Français	Créole	Autre
Si ou konpar out zanfan èk dot marmay nana mèm laj, koman ou pans li koz an... ? *0 = pas très bien/ pas aussi bien qu'eux ; 1 = un peu moins bien/ à peu près comme eux avec quelques différences ; 2 = pareil/ en général oui ; 3 = très bien, mieux, beaucoup mieux*	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Èske ou pans ke out zanfan i koz … kom in marmay … nana mèm laj é ki koz rienk … ? *0 = pas très bien/ pas aussi bien qu'eux ; 1 = un peu moins bien/ à peu près comme eux avec quelques différences ; 2 = pareil/ en général oui ; 3 = très bien, mieux, beaucoup mieux*	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Si ou konpar out zanfan èk dot marmay nana mèm laj, koman ou pans out zanfan i pronons bann mo an … ? *0 = pas très bien/ pas aussi bien qu'eux ; 1 = un peu moins bien/ à peu près comme eux avec quelques différences ; 2 = pareil/ en général oui ; 3 = très bien, mieux, beaucoup mieux*	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Èske out famiy, sinon sa out bann zami, i koz fasilman èk out zanfan an … ? Tou l-tan ? *0 = très difficile ; 1 = un peu difficile/ parfois difficile/ pas toujours facile ; 2 = assez facile/ en général facile ; 3 = très facile/ pas de problèmes*	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Si ou konpar out zanfan èk dot marmay nana mèm laj, èske out zanfan nana difikilté po fé d-fraz korèk ? *0 = pas très bien/ pas aussi bien qu'eux ;1 = un peu moins bien/ à peu près comme eux avec quelques différences ; 2 = pareil/ en général oui ; 3 = très bien, mieux, beaucoup mieux*	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3

Èske ou lé kontan la fason out zanfan i konpran an … ? Tou l-tan ? *0 = très peu satisfait/ pas du tout satisfait ; 1 = moyennement satisfait/ pas très satisfait ; 2 = assez satisfait/ en général satisfait ;* *3 = très satisfait/ entièrement satisfait*	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Èske ou lé kontan la fason d-kozé de out zanfan ? Tou l-tan ? *0 = très peu satisfait/ pas du tout satisfait ; 1 = moyennement satisfait/ pas très satisfait ; 2 = assez satisfait/ en général satisfait ; 3 = très satisfait/ entièrement satisfait*	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Èske out zanfan i énèrv kan li gingn pa komuniké / kozé an … ? *0 = très frustré/ presque toujours frustré/ très souvent frustré ;* *1 = souvent frustré/ oui ; 2 = quelquefois frustré mais pas souvent ; 3 = jamais/ presque jamais frustré/ non*	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Total par langue	**/24**				**/24**				**/24**			

S'il y a des réponses 0 ou 1, posez ensuite les questions suivantes :

Èske dapré ou sa sé akoz li nana difikilté dépi tan pti ? OUI ou NON

Èske ou pans ke out zanfan la pou oublié koz kréol akoz li koz fransé ? OUI ou NON

4. Langues utilisées à la maison
Lang zot i utiliz la kaz :

4.1. Avec les parents

Dans quel langue vous adressez-vous à votre enfant ?	Dans quelle langue s'adresse-t-il à vous ?

	Mère → Enfant					Enfant → Mère				
	0 Jamais	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**	**0 Jamais**	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**
Français										
Créole										
Autre										

	Père → Enfant					Enfant → Père				
	0 Jamais	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**	**0 Jamais**	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**
Français										
Créole										
Autre										

Commentaires :

4.2. Est-ce qu'il y a un autre adulte qui s'occupe de votre enfant de façon régulière ? (grands-parents, tatie, nounou, etc)
Èske nana in moun i vèy out zanfan souvan ? (lo bann gran-paran, la tati, in nénèn...)

OUI ou NON

Kèl lang zot i koz èk out zanfan ?

	Grands-parents → Enfant					Enfant → Grands-parents				
	0 Jamais	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**	**0 Jamais**	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**
Français										
Créole										
Autre										
	Nounou → Enfant					**Enfant → Nounou**				
	0 Jamais	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**	**0 Jamais**	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**
Français										
Créole										
Autre										

Commentaires :

4.3. Pour chaque autre enfant de la famille, remplir un tableau (si l'enfant a plus de trois frères et sœurs, SVP remplir les tableaux en annexe)

Lang out bann zanfan i koz ant-zot :

Enfant 1 → Enfant						Enfant → Enfant 1				
	0 Jamais	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**	**0 Jamais**	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**
Français										
Créole										
Autre										

Enfant 2 → Enfant						Enfant → Enfant 2				
	0 Jamais	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**	**0 Jamais**	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**
Français										
Créole										
Autre										
Enfant 3 → Enfant						**Enfant → Enfant 3**				
	0 Jamais	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**	**0 Jamais**	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**
Français										
Créole										
Autre										

Commentaires :

4.4. Quelle langue parlez-vous avec votre conjoint ?
Kèl lang ou koz èk out mésié / out madam ?

Conjointe → Conjoint						Conjoint → Conjointe				
	0 Jamais	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**	**0 Jamais**	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**
Français										
Créole										
Autre										

Commentaires :

Calcul du score de l'utilisation de chacune des langues à la maison (questions 4.1. à 4.4.) : additionner les scores puis diviser le total par le nombre de scores multiplié par 4. Ne pas oublier de prendre en compte les situations supplémentaires mentionnées en annexe.

Situation	Score	Situation	Score
Mère → Enfant (question 4.1.)	1	Enfant → Mère (question 4.1.)	3
Père → Enfant (question 4.1.)	3	Enfant → Père (question 4.1.)	3
Adulte → Enfant (question 4.2.)	--	Enfant → Adulte (question 4.2.)	--

Situation	Score	Situation	Score
Enfant 1 → Enfant (question 4.3.)	3	Enfant → Enfant 1 (question 4.3.)	3
Enfant 2 → Enfant (question 4.3.)	2	Enfant → Enfant 2 (question 4.3.)	2
Enfant 3 → Enfant (question 4.3.)	--	Enfant → Enfant 3 (question 4.3.)	--
Enfant 4 → Enfant (question 4.3.)	--	Enfant → Enfant 4 (question 4.3.)	--
Mère → Père (question 4.4.)	1	Père → Mère (question 4.4.)	1
Total utilisation : Total des scores (Nombre de scores x4)	10 5x4		12 5x4
Grand total d'utilisation	10 + 12 20 + 20	= 22/40	= 0,55

Commentaires :

5. Langues parlées en dehors de la maison

5.1. Votre enfant a-t-il été scolarisé dans une classe bilingue ? _____
Èske out zanfan la été dann in klas biling ?

5.2. D'après ce que vous dit le maître / la maîtresse de votre enfant, est-ce qu'il participe beaucoup en classe ?
Selon sak le mètr ou la mètrès i di aou, èske out zanfan i partisip in ta an klas ?

_____

Commentaires :

5.3. Quelles sont les activités de votre enfant, et dans quelle(s) langue(s) les pratique-t-il ?
Kosa out zanfan i fé la kaz ; an kèl lang li koz ? / Kèl zokipasion out zanfan néna ; an kèl lang i s-pas ?

	Français			**Créole**			**Autre**		
Activités	0 Presque jamais ou jamais	1 Au moins une fois par semaine	2 Tous les jours	0 Presque jamais ou jamais	1 Au moins une fois par semaine	2 Tous les jours	0 Presque jamais ou jamais	1 Au moins une fois par semaine	2 Tous les jours
a. Lecture (livres, revues, BD, journaux)									
b. Ordinateur									
c. Regarder la télévision ou des films									

d. Raconter des événements ou des histoires									
e. Chansons									
Total									
Total par langue	**/10**			**/10**			**/10**		

Commentaires :

5.4. Est-ce que votre enfant participe à des activités extrascolaires ? OUI ou NON
Èske out zanfan nana zaktivité en déor lékol ?

Si oui, précisez : _____

Si oui, quelle langue est utilisée au cours de ces activités ?

	0 **Presque jamais / jamais**	**1** **Au moins une fois par semaine**	**2** **Tous les jours**
Français			
Créole			
Autre langue (précisez) : _____			

Commentaires :

5.5. Quelle langue est utilisée entre votre enfant et les camarades avec qui il joue régulièrement ?
Kèl lang out zanfan i koz kan li zoué èk son bann kamarad li frékant le plus ?

Enfant - Camarades					
	0 **Jamais**	**1** **Rarement**	**2** **Parfois**	**3** **Souvent**	**4** **Toujours**
Français					
Créole					
Autre (spécifier) :					

Commentaires :

5.6. Les amis de la famille qui viennent régulièrement chez vous utilisent :
Kèl lang out bann zami prosh (sak ou frékant le plus) i koz kan zot i vien out kaz ?

	0 Jamais	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**
Français					
Créole					
Autre (spécifier) :					

5.7. Avez-vous des amis ou des membres de la famille vivant à l'étranger qui viennent vous rendre visite :
Èske ou néna la famiy ou bien zami i viv a létranjé i vien voir azot ?

OUI ou NON

Si OUI, ceux qui viennent régulièrement parlent :
Si oui, sak i vien souvan d-foi i koz :

	0 Jamais	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**
Français					
Créole					
Autre (spécifier) :					

5.8. Faites-vous des voyages dans un pays (cochez les cases pertinentes) :
Èske ou sa voyagé dann péi...

	0 Jamais	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**
Francophone					
Anglophone					
Autre (spécifier) _____					

Commentaires :

Calcul du score de richesse linguistique (questions 5.3. à 5.8.) :

	Question 5.3. /10	**Question 5.4. /2**	**Question 5.5. /4**	**Question 5.6. /4**	**Question 5.7. /4**	**Question 5.8. /4**	**Total /28**
Français							
Créole							
Autre							

6. Informations sur la mère et le père

6.1. Informations sur la mère

6.1.1. Dans quel pays êtes-vous née ? *Ousa ou lé né ?* _____

6.1.2. Exercez-vous une profession actuellement ? Si oui laquelle ?
Èske ou travay ? Kosa ou fé kom travay ? _____

6.1.3. Quel âge avez-vous ? *Kèl aj ou néna ?* _____

6.1.4. Scolarité :
Zisk-ousa ou la parti lékol ? Konbienn-tan ?

		Nombre d'années	Précisions
École primaire	Oui / Non		
École secondaire	Oui / Non		
Université	Oui / Non		
Formation Professionnelle	Oui / Non		

6.1.5. Selon vous, quel est votre niveau dans les langues suivantes (cochez les cases correspondantes) :
Kosa ou pans de out nivo dan le bann lang la :

	0 Inexistant (maximum quelques mots)	1 Faible (se débrouille difficilement)	2 Moyen (se débrouille)	3 Bon (est à l'aise)	4 Excellent (parle couramment)
Français					
Créole					
Autre					

6.1.6. Vous estimez-vous plus à l'aise en français ou en créole ?
Èske ou san a ou plus a lèz kan ou koz kréol ou fransé ?

Préférez-vous parler en créole ou en français ?
Kèl lang ou i préfèr kozé ?

6.2. Informations sur le père

6.2.1. Dans quel pays êtes-vous né ? *Ousa ou lé né ?* _____

6.2.2. Exercez-vous une profession actuellement ? Si oui laquelle ?
Èske ou travay ? Kosa ou fé kom travay ? _____

6.2.3. Quel âge avez-vous ? *Kèl aj ou néna ?* _____

6.2.4. Scolarité :
Zisk-ousa ou la parti lékol ? Konbienn-tan ?

		Nombre d'années	Précisions
École primaire	Oui / Non		
École secondaire	Oui / Non		
Université	Oui / Non		
Formation Professionnelle	Oui / Non		

6.2.5. Selon vous, quel est votre niveau dans les langues suivantes (cochez les cases correspondantes) :
Kosa ou pans de out nivo dan le bann lang la :

	0 Inexistant (maximum quelques mots)	1 Faible (se débrouille difficilement)	2 Moyen (se débrouille)	3 Bon (est à l'aise)	4 Excellent (parle couramment)
Français					
Créole					
Autre					

6.2.6. Vous estimez-vous plus à l'aise en français ou en créole ?
Èske ou san a ou plus a lèz kan ou koz kréol ou fransé ?

Préférez-vous parler en créole ou en français ?
Kèl lang ou i préfèr kozé ?

7. Difficultés

Pour chaque case, indiquez OUI ou NON :
Èské ou mèm, out bann zanfan, de moun out famiy ou bien la famiy la maman / le papa navé :

	Frère/sœur	Mère	Père	Famille du père	Famille de la mère
Difficultés à l'école					
Difficultés particulièrement en lecture et en orthographe					
Redoublements *La redoublé*					

	Frère/sœur	Mère	Père	Famille du père	Famille de la mère
Difficultés à comprendre les autres quand ils parlent (pécisez la langue) *Difikilté po konprann sak de moun té di*					
Difficultés à s'exprimer à l'oral en français – précisez la langue (prononciation, former des phrases, trouver le bon mot, etc.) *Difikilté po kozé : prononsé, fé d-fraz, shoizi le bon mo...*					

Commentaires :

8. Rapports aux langues

8.1. Vous avez plusieurs fois parlé de "mélange" ; pour vous, qu'est-ce que ça signifie exactement ?
Ou la parl de "mélanj" souvan d-foi ; kosa "mélanj" i ve dir po ou ?

8.2. Que pensez-vous du français ? (Est-ce pour vous une langue utile, jolie, indispensable...)
Kosa ou pans le fransé ? (li lé in lang util, joli...)

8.3. Que pensez-vous du créole ? Est-ce une langue pour vous ? Est-ce une langue jolie / indispensable / facile à apprendre...?
Kosa ou pans le kréol ? Po ou déja, èske kréol sa in lang ? Èske ou trouv ali joli / fasil po aprann...

8.4. Vous rencontrez un "zoreil" (Métropolitain), qui spontanément essaie de vous parler créole ; quelle est votre réaction ? (surpris, amusé, flatté de l'effort de votre interlocuteur...)
Ou rankont in Zorèy, li ésèy koz èk ou tou d-suit an kréol ; kosa ou di aou ? Koman ou réaji ? (ou lé surpri, i fé rir aou, ou san aou flaté le Zorèy i fé zéfor...)

8.5. Vous est-il arrivé de vous retrouver dans une situation où vous avez été gêné(e) de parler en créole ?
Èske la fine ariv aou dèt zèné koz kréol ?

8.6. Que pensez-vous de l'introduction du créole à l'école ? (plutôt contre / pas d'opinion / pourquoi pas / plutôt pour)
Kosa ou pans parapor kréol dann lékol ?

8.7. Pensez-vous que l'on peut apprendre le créole ? Ou apprendre en créole ?
Èske ou pans ke kréol i gingn aprann ? Èske ou pans ke i gingn aprann an kréol ?

8.8. Pensez-vous que ce serait une bonne chose que des non créolophones (par exemple, des Métropolitains qui viennent d'arriver à La Réunion) apprennent le créole ?
Èske ou trouvré gayar ke de moun lé pa kréol i aprann koz kréol kan zot i ariv atèrla ?

8.9. Pensez-vous que l'on peut écrire le créole ?
Èske ou pans ke kréol sa in lang i gingn ékri ?

8.10. Comment qualifiez-vous le fait de parler, à La Réunion, créole et français ? Si je vous dis que les orthophonistes estiment que les Réunionnais sont bilingues, qu'en pensez-vous ?
Si ou té doi done in non pou èksplik ke de moun la Rénion i koz kréol é fransé, kosa ou diré ? Si mi di aou ke le bann zortofonis i pans ke nou, Rénioné, nou lé biling, kosa ou pans ?

Annexe

Langue utilisée à la maison (section 4) : les adultes
Pour chaque autre adulte qui s'occupe de l'enfant de façon régulière, préciser la relation (ex. beaux-parents, etc.) et remplir un tableau.

Adulte 1 → Enfant						**Enfant → Adulte 1**				
	0 Jamais	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**	**0 Jamais**	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**
Français										
Créole										
Autre										
Adulte 2 → Enfant						**Enfant → Adulte 2**				
	0 Jamais	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**	**0 Jamais**	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**
Français										
Créole										
Autre										

Langue utilisée à la maison (section4) : les frères et sœurs
Pour chaque autre enfant de la famille, remplir un tableau.

Enfant 4 → Enfant						Enfant → Enfant 4				
	0 Jamais	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**	**0 Jamais**	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**
Français										
Créole										
Autre										
Enfant 5 → Enfant						**Enfant → Enfant 5**				
	0 Jamais	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**	**0 Jamais**	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**
Français										
Créole										
Autre										

Enfant 6 → Enfant						Enfant → Enfant 6				
	0 Jamais	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**	**0 Jamais**	**1 Rarement**	**2 Parfois**	**3 Souvent**	**4 Toujours**
Français										
Créole										
Autre										

Annexe C. Conventions de transcription

- *Graphie du créole réunionnais*

Voyelles simples	Consonnes simples	Semi-voyelles	Graphèmes complexes
« a » → **a** « eu » → **e** « é, -er, -ez... » → **é** « è, ai, ei... » → **è** « i » → **i** « -lli, aï » → **ï** (ex. *maï,* [maïs]) « o, au... » → **o** « u » → **u**	**b, d, f, l, m, n, p, r, s, t, v, z** « c, q, k » → **k** le son [g] → **g** (*gitar* [guitare]) le son [ʒ] → **j** le son [ʃ] → **sh**	Son [j] : - transcrit **y** en début et en fin de mot (*yapana* [yapane, plante], *papay* [papaye]) - transcrit **i** en milieu de mot (*papié* [papier]) Son [ɥ] → transcrit **ui** (*fé kui* [faire cuire])	« ou » → **ou** « an, am... » → **an** « in, im... » → **in** « on, om... » → **on** « ien » → **ien** « oi » → **oi** « gn » → **gn**
Sons nasaux			
ann (la kann [canne] : [kɑ̃n]) **inn** (l'Inn [l'Inde] : [lɛ̃n])	**anm** (fanm [femme] : [fɑ̃m]) **inm** (minm [même] : [mɛ̃m])		**onm** (zonm [homme] → [zɔ̃m])

- *Transcription des corpus*

Français : transcription en orthographe ordinaire, sans modification typographique.

Créole : graphie phonologisante ; caractères gras.

Énoncés interlectaux : graphie phonologisante ; caractères soulignés.
Sont considérés interlectaux les énoncés non rattachables à une grammaire précise, ou présentant un haut degré d'alternance codique ; les énoncés interlectaux provisoires (qui relèvent de l'interlangue) et les essais intrasystémiques (qui relèvent soit de l'interlangue, soit du langage enfantin) sont signalés de la même manière.

Marques intonatives :

/ : pauses courtes

// : pauses longues

/.../ : hésitations, énoncés non achevés

? : marque interrogative

! : marque exclamative

Annexe F. Moyennes et écarts-types du pré-étalonnage

Épreuves de phonologie

- *Répétition de non-mots*

	Série A, Liste 1 /20	Série A, Liste 2 /20	Série A, Liste 3 /20	Série A, Liste 4 /20	Série A, Score total /80	**Série B, Score total /36**
Moyenne	17.76	18.29	12.52	10.87	56.33	12.14
Écart-type	1.81	1.87	3.63	5.14	11.98	11.01

- *Dénomination phonologie*

	Forme « standard » /40	Variante phonologique /40	Forme autre /40
Moyenne	26.86	10.81	3.50
Écart-type	8.99	7.28	2.95

- *Répétition de mots complexes*

	Forme « standard » /14	Variante phonologique /14	Forme autre /14
Moyenne	9.95	2.82	2.25
Écart-type	3.09	1.59	1.65

Épreuves de lexique

	Dénomination étendue, 1er item « Français Standard » /24	Dénomination étendue, 1er item « Réunionnais » /24	Dénomination étendue, Score total	**Désignation 1er essai /38**	Fluence verbale, Score total
Moyenne	16	6.19	37.14	34.48	39.52
Écart-type	3.74	3.3	9.42	2.62	12.47

Épreuves de morphosyntaxe

	Système verbal 1 1er item /12	**Système verbal 2 /19**	Système verbal 3 /5	**Système verbal 4 /10**	Système verbal 5 Score total /11
Moyenne	11	9.21	2.41	4.75	3.1
Écart-type	1.18	4.93	1.97	2.57	2

	Questions 1 /10	Questions 2 Reprise /9	Questions 2 Place /9	Questions 2 Adapté /9	**Pronoms personnels 1 Score total /20**	**Pronoms personnels 2 Score total /18**
Moyenne	9.29	8.14	7.24	6.05	17.10	8.33
Écart-type	1.01	1.15	2.02	2.25	3.59	6.13

	Négation 1 /11	Négation 2 Négation /10	Négation 2 Place /10	Négation 2 Temps /10	**Prépositions 1 /7**	**Prépositions 2 /18**
Moyenne	10.62	7.57	7.95	7.29	6.81	12.76
Écart-type	0.97	2.23	2.96	2.33	0.51	2.17

Épreuves métalinguistiques

	Discrimination codique français / créole /10	Discrimination codique français / mélange /6	Discrimination codique créole / mélange /6	Discrimination codique Score total /22
Moyenne	8.57	5.24	4.05	17.86
Écart-type	1.96	1.26	1.53	4.11

	Détection erreurs français Désignation /15	**Détection erreurs français Répétition /15**	Détection erreurs créole Désignation /18	Détection erreurs créole Répétition /18
Moyenne	13.67	11.95	13.71	10.33
Écart-type	2.35	3.37	3.55	5.14

Épreuves bilingues

	Traduction créole → français /15	Traduction français → créole /15
Moyenne	5.38	6.24
Écart-type	4.35	3.94

Table des matières

Liste des tableaux.....9

Liste des figures.....13

Liste des graphiques.....14

Introduction.....15

Première partie. Considérations liminaires.....23

Chapitre 1. L'orthophonie : présentation de la profession.....25

1.1. Les compétences des orthophonistes.....25

1.2. Histoire de la profession et textes fondateurs.....30

1.3. Le statut des orthophonistes.....32

1.4. Le mode d'exercice des orthophonistes.....33

1.5. L'offre de soins et la demande en orthophonie.....34

1.6. Norme, retard, trouble : le champ de la pathologie.....35

1.6.1. Définitions et généralités.....35

1.6.2. Les tableaux cliniques des troubles du langage développementaux du langage oral.....40

1.7. De l'efficacité de l'intervention orthophonique.....45

Chapitre 2. La problématique de l'évaluation.....47

2.1. Le bilan orthophonique.....47

2.2. Les limites des modes d'évaluation actuels.....57

2.2.1. Norme et variation.....57

2.2.2. Les données de la littérature concernant le bilinguisme.....60

2.2.3. De l'inadaptation des outils d'évaluation.....63

2.3. L'évaluation des enfants issus de l'immigration.....68

2.4. L'évaluation et l'intervention orthophonique en Grande-Bretagne.....73

2.5. La problématique de l'évaluation : l'exemple réunionnais.....74

2.5.1. L'école à La Réunion....75
2.5.2. L'évaluation orthophonique de l'enfant créolophone....83
2.6. De nouveaux outils d'évaluation : une nécessité....104

Conclusion de la première partie et problématique....109

Deuxième partie. Investigations théoriques préparatoires....112

Chapitre 1. Le terrain réunionnais....114
1.1. Rappels sociohistoriques....115
1.2. Genèse du créole réunionnais....117
1.3. La population réunionnaise....120
1.4. Situation socio-économique actuelle....127
1.5. La situation sociolinguistique....129
1.5.1. Le créole réunionnais : le début de l'appareillage théorique....129
1.5.2. Les différents modèles descriptifs de la situation linguistique réunionnaise....133
1.5.2.1. Le créole réunionnais, « langue de variation » : le continuum linguistique....133
1.5.2.2. Du continuum linguistique au macrosystème interlectal....140
1.5.3. La notion de diglossie....155
1.5.3.1. Définition et limites du concept....155
1.5.3.2. Les conséquences de la diglossie....159
1.5.3.3. La situation actuelle : bilinguisme ou diglossie ? Questions de nominalisation....170
1.6. Synthèse et remise en question des concepts....174
1.6.1. La situation linguistique réunionnaise : en guise de conclusion....174
1.6.2. Variation, délimitation... L'apport de l'interlecte 175
1.6.3. Le concept de langue : déconstruction et reconstruction....177
1.6.4. La sociolinguistique nouvelle, ou comment normer dans le chaotique ?....182
1.7. Les pratiques linguistiques à La Réunion....186
1.7.1. Considérations générales : être un locuteur, être un « bon » locuteur....186
1.7.2. Pratiques des locuteurs réunionnais....192
1.7.2.1 Pratiques des locuteurs adultes....192
1.7.2.2. Pratiques des jeunes locuteurs....196
1.8. La question de l'acquisition langagière en contexte multilingue....203
1.8.1. Généralités sur l'acquisition des enfants bilingues : les facteurs de l'acquisition....203
1.8.2. La question de l'acquisition langagière dans le macrosystème réunionnais....204

1.8.2.1. Les facteurs influençant l'acquisition langagière.....204
1.8.2.2. La « langue maternelle » de l'enfant réunionnais.....207
1.8.2.3. La notion de profils linguistiques.....211
1.9. Pratiques linguistiques plurielles, pratiques linguistiques réunionnaises : réflexions conclusives.....215

Chapitre 2. L'orthophonie en milieu créole.....217
2.1. La complexité de l'exercice en contexte plurilingue.....217
2.2. L'orthophonie à La Réunion.....221
2.2.1. L'orthophonie en chiffres.....221
2.2.2. Exercer à La Réunion : motivations des professionnels, conversion identitaire.....223
2.2.3. La différence linguistique : ce qu'en disent les professionnels.....227
2.2.4. Les orthophonistes et la prise en compte du créole : état des lieux et besoins.....230
2.2.5. De la pratique orthophonique à des pratiques orthophoniques.....238
2.2.6. Repenser le soin, les soins, la pratique, les pratiques... 241
2.3. L'orthophonie en milieu créole : en guise de conclusion.....246

Conclusion de la deuxième partie.....248

Troisième partie. L'évaluation : de la conceptualisation à la conception.....250

Chapitre 1. Épistémologie de l'évaluation.....253
1.1. Essai définitoire de l'évaluation.....253
1.2. Pourquoi évalue-t-on ?.....257
1.3. Les enjeux de l'évaluation.....257
1.4. Les actes de l'évaluation.....259
1.5. La détermination de la valeur.....260
1.6. La posture de l'évaluateur.....261
1.7. La démarche de référenciation et de référentialisation.....263
1.8. La construction d'un dispositif.....266
1.9. L'évaluation diagnostique.....268

Chapitre 2. La technicité de l'évaluation.....270
2.1. Considérations générales à propos de l'évaluation.....270
2.2. Les principes métriques de l'évaluation.....272
2.3. Les problèmes des tests existants.....278

Conclusions pour la conceptualisation de notre outil et conclusion de la troisième partie 283
La réflexion épistémologique.....283
La réflexion technique.....285
Conclusion générale de la troisième partie.....286

Quatrième partie. Critères et normes de référence.....288
Chapitre 1. Préambule sur l'activité normative.....290
1.1. Qu'est-ce que normer ?.....290
1.2. La démarche de normalisation dans le modèle variationniste.....291
1.3. La normalisation du créole réunionnais.....292
1.4. Résumé de nos objectifs en matière de normalisation.....295

Chapitre 2. Les normes de référence concernant le développement du langage.....296
2.1. Définition du langage.....296
2.2. La composante articulatoire et phonologique.....299
2.2.1. Rappels d'acquisition.....299
2.2.2. Le développement de la métaphonologie.....301
2.2.3. L'acquisition phonologique chez l'enfant bilingue.....301
2.2.4. Le cas de La Réunion.....304
2.2.5. Les troubles d'ordre phonologique.....306
2.2.6. Normes de référence retenues concernant la composante articulatoire / phonologique. 307
2.3. La composante morpho-lexicale.....308
2.3.1. Rappels d'acquisition.....308
2.3.2. Le développement métalexical.....312
2.3.3. Le développement du lexique chez l'enfant bilingue.....313
2.3.4. Le cas de La Réunion.....315

2.3.5. Les troubles d'ordre lexical....316
2.3.6. Normes de référence retenues concernant la composante morpho-lexicale....318
2.3.7. La composante morpho-lexicale : considérations pour l'évaluation....319
2.4. La composante morphosyntaxique....320
2.4.1. Rappels d'acquisition....320
2.4.2. Le développement métamorphosyntaxique....322
2.4.3. Le développement de la morphosyntaxe chez l'enfant bilingue....323
2.4.4. Le cas de La Réunion....326
2.4.5. Les troubles morphosyntaxiques....328
2.4.6. Normes de référence retenues concernant la composante morphosyntaxique....331
2.4.7. La composante morphosyntaxique : considérations pour l'évaluation....332
2.5. La composante discursive....333
2.5.1. Rappels d'acquisition....333
2.5.2. Le développement métadiscursif....334
2.5.3. Discours et bilinguisme....335
2.5.4. Les troubles du discours....335
2.5.5. Normes de référence retenues concernant la composante discursive....336
2.6. Les fonctions langagières : production et compréhension....337

Chapitre 3. Les normes de référence linguistiques....341
3.1. Les ouvrages de référence....341
3.2. La grammaire : quelques définitions....342
3.3. La phonologie....343
3.3.1. Fonctionnement du « français standard »....343
3.3.2. Fonctionnement du français ordinaire....346
3.3.3. Fonctionnement du français réunionnais....346
3.3.4. Fonctionnement du créole réunionnais....352
3.3.5. Discussion et normes de référence retenues....353
3.4. Le lexique....356
3.4.1. Considérations générales....356
3.4.2. Fonctionnement du « lexique réunionnais »....358
3.4.3. Même lexique, même organisation lexicale ?....361
3.4.4. Normes de référence retenues....362
3.5. La syntaxe....364
3.5.1. Le syntagme nominal....365

3.5.1.1. Architecture du syntagme nominal....365
3.5.1.2. Le déterminant (D)....366
3.5.1.3. Le nom (N) et ses sous-catégories....368
3.5.1.4. Le syntagme nominal : normes retenues....373
3.5.2. Le syntagme verbal....375
3.5.2.1. Architecture du syntagme verbal....375
3.5.2.2. La notion de valence verbale....378
3.5.2.3. La morphologie du verbe....379
3.5.2.4. L'auxiliarité du verbe....384
3.5.2.5. Le système flexionnel en créole réunionnais....395
3.5.2.6. Les verbes copules « èt » et « avoir »....396
3.5.2.7. Le syntagme verbal : normes retenues....398
3.5.3. Le syntagme adjectival....400
3.5.3.1. Définition et architecture du syntagme adjectival....400
3.5.3.2. L'adjectif (Adj.)....402
3.5.3.3. Le syntagme adjectival : normes retenues....403
3.5.4. Le syntagme prépositionnel....404
3.5.4.1. Définition et architecture du syntagme prépositionnel....404
3.5.4.2. La préposition....405
3.5.4.3. Le syntagme prépositionnel : normes retenues....408
3.5.5. Les types de phrases obligatoires....409
3.5.5.1. La phrase minimale....410
3.5.5.2. La phrase déclarative....411
3.5.5.3. La phrase interrogative....412
3.5.5.4. La phrase impérative....416
3.5.5.5. Les types obligatoires de la phrase : normes retenues....417
3.5.6. Les formes de la phrase....418
3.5.6.1. La forme négative....418
3.5.6.2. La forme passive....425
3.5.6.3. La forme emphatique....427
3.5.6.4. Les formes de la phrase : normes retenues....429
3.5.7. Les transformations....429
3.5.7.1. La subordination : les complétives....430
3.5.7.2. La subordination : les relatives....433
3.5.7.3. La subordination : les circonstancielles....436
3.5.7.4. Les transformations : normes retenues....438

Conclusion de la quatrième partie.....440

Cinquième partie. Les outils.....442

Chapitre 1. Préambule.....443

1.1. Notre définition de l'évaluation.....443

1.2. Notre posture dans l'évaluation.....445

1.3. Nos intentions et notre objet d'évaluation.....445

Chapitre 2. Conventions de transcription adoptées.....448

2.1. Choix graphiques.....448

2.2. Choix en termes de variétés linguistiques.....451

Chapitre 3. Construction méthodologique des épreuves.....453

3.1. Les épreuves de phonologie.....453

3.1.1. Contexte théorique général : quelques rappels.....453

3.1.2. Motivations pour le choix des épreuves et indicateurs.....454

3.1.3. Épreuve de répétition de non-mots.....455

3.1.4. Épreuve de dénomination.....460

3.1.5. Épreuve de répétition de mots complexes.....467

3.1.6. Conclusion pour les épreuves de phonologie.....469

3.2. Les épreuves de lexique.....470

3.2.1. Contexte théorique général : quelques rappels.....470

3.2.2. Motivations pour le choix des épreuves et indicateurs.....472

3.2.3. Épreuve de dénomination étendue.....473

3.2.4. Épreuve de désignation.....477

3.2.5. Épreuve de fluence verbale.....481

3.2.6. Conclusion pour les épreuves lexicales.....483

3.3. Les épreuves morphosyntaxiques.....484

3.3.1. Contexte théorique général : quelques rappels.....484

3.3.2. Motivations pour le choix des épreuves et indicateurs.....487

3.3.3. Évaluation du système verbal.....489

3.3.3.1. Compréhension des marqueurs aspecto-temporels : épreuve système verbal (1)...489

3.3.3.2. Expression du progressif – construction syntaxique : épreuve système verbal (2) 491
3.3.3.3. Expression du marqueur aspecto-temporel de l'accompli : épreuve système verbal (3) 493
3.3.3.4. Histoire en question : épreuve Système verbal (4).....495
3.3.3.5. Utilisation des verbes copules « èt » et « avoir » : épreuve Système verbal (5).....498
3.3.4. Évaluation de la forme interrogative.....500
3.3.4.1. Compréhension de questions : épreuve Questions (1).....500
3.3.4.2. Production de questions : épreuve Questions (2).....501
3.3.5. Évaluation de la forme négative.....502
3.3.5.1. Compréhension de la négation : épreuve Négation (1).....502
3.3.5.2. Production de la négation : épreuve Négation (2).....505
3.3.6. Évaluation des pronoms personnels.....507
3.3.6.1. Compréhension des pronoms personnels : épreuve Pronoms personnels (1).....507
3.3.6.2. Production des pronoms personnels : épreuve Pronoms personnels (2).....509
3.3.7. Évaluation des prépositions.....510
3.3.7.1. Compréhension des termes topologiques : épreuve Prépositions (1).....510
3.3.7.2. Utilisation des termes topologiques : épreuve Prépositions (2).....512
3.3.8. Conclusion pour les épreuves morphosyntaxiques.....514
3.4. Les épreuves métamorphosyntaxiques.....516
3.4.1. Contexte théorique général : rappels.....516
3.4.2. Motivations pour le choix des épreuves et indicateurs.....517
3.4.3. Épreuve de discrimination codique.....519
3.4.4. Détection d'erreurs en créole.....523
3.4.5. Détection d'erreurs en français.....525
3.5. Les épreuves « bilingues » : les épreuves de traduction.....526
3.5.1. Contexte théorique général et motivations pour le choix des épreuves.....526
3.5.2. Objectifs généraux.....527
3.5.3. Construction et contextualisation des épreuves.....527
3.6. Synthèse des épreuves de notre outil.....529
3.7. La « langue de passation ».....530
3.8. La population cible : considérations liminaires.....532

Conclusion de la cinquième partie.....534

Sixième partie. La phase exploratoire : les enquêtes de terrain.....535

Chapitre 1. Démarche méthodologique et présentation de la population.....537

1.1. L'expérimentation, ou la démarche de « pré-étalonnage »....537

1.2. Lieux et conditions de recrutement....538

1.3. La population enquêtée....542

1.4. Déroulement des enquêtes....546

Chapitre 2. Analyse des données recueillies....549

2.1. Traitement des données....549

2.2. Considérations générales concernant le déroulement de la pré-expérimentation 550

2.3. Analyse des différentes épreuves du BÉOCLER....555

2.3.1. Phonologie : épreuve de répétition de non-mots....555

2.3.1.1. Rappels des objectifs de l'épreuve....555

2.3.1.2. Analyse quantitative....556

2.3.1.3. Analyse qualitative....557

2.3.1.4. Conclusions....558

2.3.2. Phonologie : épreuve de dénomination....558

2.3.2.1. Rappels des objectifs de l'épreuve....558

2.3.2.2. Analyse quantitative....559

2.3.2.3. Analyse qualitative....560

2.3.2.4. Conclusions....562

2.3.3. Phonologie : épreuve de répétition de mots complexes....563

2.3.3.1. Rappels des objectifs de l'épreuve....563

2.3.3.2. Analyse quantitative....563

2.3.3.3. Analyse qualitative....564

2.3.3.4. Conclusions....565

2.3.4. Lexique : épreuve de dénomination étendue....565

2.3.4.1. Rappels des objectifs de l'épreuve....565

2.3.4.2. Analyse quantitative....566

2.3.4.3. Analyse qualitative....567

2.3.4.4. Conclusions....568

2.3.5. Lexique : épreuve de désignation....568

2.3.5.1. Rappels des objectifs de l'épreuve....568

2.3.5.2. Analyse quantitative....569

2.3.5.3. Analyse qualitative....569
2.3.5.4. Conclusions....570
2.3.6. Lexique : épreuve de fluence verbale....570
2.3.6.1. Rappels des objectifs de l'épreuve....570
2.3.6.2. Analyse quantitative....570
2.3.6.3. Analyse qualitative....572
2.3.6.4. Conclusions....572
2.3.7. Morphosyntaxe : épreuve « Système verbal 1 »....572
2.3.7.1. Rappels des objectifs de l'épreuve....572
2.3.7.2. Analyse quantitative....573
2.3.7.3. Analyse qualitative....573
2.3.7.4. Conclusions....576
2.3.8. Morphosyntaxe : épreuve « Système verbal 2 »....576
2.3.8.1. Rappels des objectifs de l'épreuve....576
2.3.8.2. Analyse quantitative....577
2.3.8.3. Analyse qualitative....577
2.3.8.4. Conclusions....582
2.3.9. Morphosyntaxe : épreuve « Système verbal 3 »....583
2.3.9.1. Rappels des objectifs de l'épreuve....583
2.3.9.2. Analyse quantitative....583
2.3.9.3. Analyse qualitative....584
2.3.9.4. Conclusions....586
2.3.10. Morphosyntaxe : épreuve « Système verbal 4 »....586
2.3.10.1. Rappels des objectifs de l'épreuve....586
2.3.10.2. Analyse quantitative....587
2.3.10.3. Analyse qualitative....587
2.3.10.4. Conclusions....590
2.3.11. Morphosyntaxe : épreuve « Système verbal 5 »....591
2.3.11.1. Rappels des objectifs de l'épreuve....591
2.3.11.2. Analyse quantitative....591
2.3.11.3. Analyse qualitative....592
2.3.11.4. Conclusions....595
2.3.12. Morphosyntaxe : épreuves « Questions 1 » et « Questions 2 »....596
2.3.12.1. Rappels des objectifs des épreuves....596
2.3.12.2. Analyse quantitative....596
2.3.12.3. Analyse qualitative....597
2.3.12.4. Conclusions....603

2.3.13. Morphosyntaxe : épreuves « Négation 1 » et « Négation 2 »....604
2.3.13.1. Rappels des objectifs des épreuves....604
2.3.13.2. Analyse quantitative....604
2.3.13.3. Analyse qualitative....605
2.3.13.4. Conclusions....609
2.3.14. Morphosyntaxe : épreuves « Pronoms personnels 1 » et « Pronoms personnels 2 »....609
2.3.14.1. Rappels des objectifs des épreuves....609
2.3.14.2. Analyse quantitative....609
2.3.14.3. Analyse qualitative....610
2.3.14.4. Conclusions....615
2.3.15. Morphosyntaxe : épreuves « Prépositions 1 » et « Prépositions 2 »....616
2.3.15.1. Rappels des objectifs des épreuves....616
2.3.15.2. Analyse quantitative....616
2.3.15.3. Analyse qualitative....617
2.3.15.4. Conclusions....620
2.3.16. Métalinguistique : épreuve de discrimination codique....620
2.3.16.1. Rappels des objectifs de l'épreuve....620
2.3.16.2. Analyse quantitative....621
2.3.16.3. Analyse qualitative....621
2.3.16.4. Conclusions....625
2.3.17. Métalinguistique : épreuves de détection d'erreurs....625
2.3.17.1. Rappels des objectifs des épreuves....625
2.3.17.2. Analyse quantitative....625
2.3.17.3. Analyse qualitative....626
2.3.17.4. Conclusions....629
2.3.18. Épreuves « bilingues » : épreuves de traduction....630
2.3.18.1. Rappels des objectifs de l'épreuve....630
2.3.18.2. Analyse quantitative....630
2.3.18.3. Analyse qualitative....632
2.3.18.4. Conclusions....636
2.4. Synthèse et réflexions pré-conclusives....637
2.5. Analyses selon les variables retenues....642
2.5.1. Analyses selon la variable « trouble langagier »....642
2.5.2. Analyses selon la variable « âge »....651
2.5.3. Analyses selon la variable « niveau scolaire »....654
2.5.4. Analyses selon la variable « profil linguistique »....657

2.5.5. Conclusions....665
2.6. Le facteur sociolinguistique....667
2.7. Pertinence des épreuves et corrections apportées au protocole d'évaluation....675

Conclusion de la sixième partie....679

Conclusion générale....685

Glossaire....696
Liste des abréviations....699
Bibliographie....701

Annexes....722
Annexe A. Extrait du Décret des Compétences des Orthophonistes....723
Annexe B. Le Questionnaire Parental « Beyrouth-Tours »....724
Annexe C. Conventions de transcription....740
Annexe D. Protocole du BÉOCLER....741
Annexe E. Exemples d'images des épreuves du BÉOCLER....781
Annexe F. Moyennes et écarts-types du pré-étalonnage....783

Création du BÉOCLER : Batterie d'Évaluation Orthophonique des Compétences Langagières des Enfants Réunionnais
De la conceptualisation à l'expérimentation

L'orthophoniste est habilité à intervenir auprès de personnes de tous âges, dès lors que la communication est entravée. L'évaluation, qui s'appuie sur le concept de norme, est une étape fondamentale ; en quoi consiste-t-elle ? Quels en sont les enjeux ?
Les orthophonistes exerçant à La Réunion sont confrontés à de multiples difficultés lors de l'évaluation langagière : outils et normes inadaptés, connaissances limitées du terrain réunionnais... S'il est mis en évidence, depuis de nombreuses années, la spécificité de l'intervention auprès des individus plurilingues, les travaux portant plus spécifiquement sur les milieux créoles en sont à leurs balbutiements. Comment mener à bien une évaluation orthophonique, s'appuyant sur la norme, prenant pour référence le « français standard », dans un milieu où les pratiques langagières se jouent des normes ? Il est nécessaire de repenser nos modèles et repères normatifs, de reconstruire une démarche évaluative en adoptant une autre épistémologie et une autre définition de « la langue ».
Nous montrons en quoi il est pertinent d'adopter le cadre théorique du macrosystème et de l'interlecte (Prudent, 1981). Nous explicitons ensuite l'élaboration d'un outil d'évaluation du langage, que nous testons auprès d'un échantillon d'enfants réunionnais. Notre rôle de concepteur nous amènera à nous poser les questions suivantes : comment conjuguer posture professionnelle et posture de sociolinguiste ? Comment combiner le besoin de normes, de rigueur scientifique, et l'approche plus souple de la sociolinguistique, qui met en avant la variation et l'anomie de la parole réunionnaise ? Peut-on envisager l'émergence d'une orthophonie de la variation ?

Mots clés : créole, interlecte, variation, enfant, évaluation, langage, orthophonie.

Creation of the BÉOCLER, a battery of language assessment of the linguistic skills of the reunionese children
From conceptualization to experiment

The speech therapist is entitled to intervene with people of all ages, as soon as communication is constrained. The assessment, built on the concept of norm, is a fundamental step ; what does it consist in ? What are the issues ?
Speech therapists who practice in Reunion Island face several difficulties in assessing language : unsuitable tools and standards, limited knowledge of the Reunion specific field... While the specificity of intervention regarding the multilingual speakers has been highlighted for many years, works carrying more specifically the Creole areas are just beginning. How can one achieve a successful speech therapist assessment based on norm – taking for reference « standard French » – in an environment where the linguistic practices disregard norms ? It is necessary to rethink our models and normative landmarks and to rebuild an evaluative approach by adopting a different epistemology as well as another definition of "the language".
In this work, we show how relevant it is to adopt the theoretical frame of the macrosystem and the interlect (Prudent, 1981). Then, we explain the elaboration of a tool of assessment of the language, which we test with a sample of children from Reunion Island. Our role as a designer will lead to a series of questions : how can one combine professional posture and sociolinguist posture ? How can one ally the need for standards and scientific rigor with the more flexible approach of the sociolinguistics, which puts forward the variation and anomy of the reunionese speech ? Can we consider the emergence of a speech therapy of variation ?

Keywords : Creole, interlect, variation, child, assessment, language, speech therapy.