



**Université de La Réunion**  
**UFR Lettres et Sciences Humaines**

**Intérêt de l'analyse des représentations linguistiques et des pratiques  
langagières à La Réunion dans la pratique orthophonique.**

*Pour une meilleure évaluation des compétences langagières des enfants  
réunionnais.*

**T.E.R. de Master en Sciences du Langage présenté par NOEL Audrey**  
**Sous la direction de Mme LEBON-EYQUEM Mylène,**  
**Maître de Conférences à l'Université de La Réunion**  
**Laboratoire LCF – UMR 8143 CNRS**

Année universitaire 2011-2012, avril 2012.

## ***Remerciements***

Je tiens à adresser en premier lieu mes plus sincères remerciements à Mme Mylène LEBON-EYQUEM, pour son encadrement exemplaire, ses remarques judicieuses et enrichissantes, ses encouragements et surtout sa grande disponibilité. Merci à vous de m'avoir accompagnée avec tant de patience et d'enthousiasme.

Un grand merci également au Professeur Lambert Félix PRUDENT, et au Professeur Carpanin MARIMOUTOU, pour les conseils pertinents qu'ils ont pu me prodiguer tout au long de cette année.

Je remercie également Mme Gudrun LEDEGEN, pour avoir accepté cette fois encore, d'être membre de mon Jury.

Un grand merci, encore une fois, à toutes les familles qui ont accepté de participer à cette étude, et aux enseignants et orthophonistes qui m'ont aidée à mener cette recherche à bien.

Un immense merci également à Julie JOUGIER, ma *professeure* de choc, et à Emilie COIFFARD, pour leurs vaillantes relectures et leurs commentaires toujours pertinents ; je n'oublie pas non plus Nadège HAMON, pour son soutien et ses encouragements qui me vont droit au cœur.

Un grand merci au Professeur Laurie TULLER, pour avoir guidé mes premiers pas dans la recherche, et sans qui je n'aurai osé y poursuivre ma route.

De chaleureuses pensées à tous ceux, collègues et amis, qui m'ont soutenue et croient en ce que je fais ; une mention spéciale à Guylaine, Carole, Joseph, Sandrine... Je m'excuse de ne pouvoir tous vous citer mais soyez sûrs que je n'oublie aucun d'entre vous.

Un immense merci à mes parents, pour avoir su respecter les voies que j'ai choisies, et pour leurs encouragements.

Enfin, un incommensurable merci à David ; je ne saurai quoi dire pour te remercier, encore une fois, d'être un si grand soutien et un si incroyable moteur dans ma vie. Juste, merci.

# SOMMAIRE

<b>Chapitre 1. Introduction.....</b>	<b>1</b>
<i>1.1. Préambule.....</i>	<i>1</i>
<i>1.2. Motivations et point de départ de la recherche.....</i>	<i>2</i>
<i>1.3. Problématique de notre recherche.....</i>	<i>4</i>
<i>1.4. Hypothèses de recherche et méthodologie adoptée.....</i>	<i>6</i>
<i>1.5. Présentation du plan du mémoire.....</i>	<i>7</i>
<b>Chapitre 2. Cadre général de l'étude.....</b>	<b>9</b>
<i>2.1. L'orthophonie : portrait général.....</i>	<i>9</i>
2.1.1. Définition de la profession et des actes.....	9
2.1.2. La pratique du bilan orthophonique .....	12
2.1.3. Les troubles du langage oral : classification et description.....	19
 <i>2.2. Rappels sociohistoriques et genèse du créole réunionnais.....</i>	<i>25</i>
2.2.1. Rappels sociohistoriques.....	25
2.2.2. Genèse et évolution du créole réunionnais.....	26
 <i>2.3. Les pratiques des locuteurs réunionnais.....</i>	<i>28</i>
2.3.1. Les pratiques linguistiques des locuteurs adultes .....	28
2.3.2. Les pratiques linguistiques des enfants réunionnais.....	35
2.3.3. Concepts théoriques retenus et concepts en question .....	38
<b>Chapitre 3. La question de l'acquisition langagière dans le macrosystème réunionnais.....</b>	<b>43</b>
3.1. De l'intérêt des profils linguistiques .....	43
3.2. Les facteurs influençant l'acquisition langagière.....	45
3.3. La « langue maternelle » de l'enfant réunionnais.....	47

<b>Chapitre 4. Les représentations sociolinguistiques.....</b>	<b>51</b>
4.1. <i>Représentation, langue, norme : essai définitoire et intérêt scientifique.....</i>	51
4.2. <i>Les représentations linguistiques dans la société réunionnaise.....</i>	55
4.2.1. <i>Les représentations de la communauté réunionnaise.....</i>	56
4.2.2. <i>Le concept d'insécurité linguistique .....</i>	58
4.2.3. <i>Les représentations et la politique linguistique familiale.....</i>	60
4.2.4. <i>Les représentations dans le domaine éducatif.....</i>	63
4.3. <i>Les représentations dans la relation thérapeutique.....</i>	66
<b>Chapitre 5. La pratique orthophonique en contexte plurilingue .....</b>	<b>69</b>
5.1. <i>La complexité de l'exercice en contexte plurilingue.....</i>	69
5.2. <i>La question de la prise en charge des enfants issus de l'immigration.....</i>	71
5.3. <i>L'orthophonie à La Réunion.....</i>	73
5.3.1. <i>Généralités : l'orthophonie en chiffres.....</i>	73
5.3.2. <i>La pratique orthophonique à La Réunion : ce qu'en disent les professionnels.....</i>	74
5.3.3. <i>Les orthophonistes et le créole : un état des lieux .....</i>	76
<b>Chapitre 6. Présentation du corpus et méthodologie adoptée.....</b>	<b>79</b>
6.1. <i>Synthèse et problématique.....</i>	79
6.1.1. <i>Problématique de l'étude et cadre théorique.....</i>	79
6.1.2. <i>Hypothèses .....</i>	81
6.2. <i>Méthodologie de l'enquête .....</i>	82
6.2.1. <i>Notre précédente étude comme point de départ .....</i>	83
6.2.2. <i>Présentation de la population enquêtée.....</i>	86

<b>6.3. Déroulement des enquêtes</b> .....	92
6.3.1. <i>Les entretiens parentaux</i> .....	92
6.3.2. <i>Les enquêtes auprès des enfants</i> .....	94
<b>6.4. Présentation du protocole</b> .....	95
6.4.1. <i>Présentation du questionnaire parental</i> .....	95
6.4.2. <i>Présentation du test de langage</i> .....	103
<b>6.5. Observations sur notre posture d'enquêtrice et bilan</b> .....	106
<b>Chapitre 7. Analyse des données recueillies</b> .....	<b>111</b>
<b>7.1. Analyse du discours parental : les représentations linguistiques</b> .....	111
7.1.1. <i>Rappels des objectifs de cette analyse</i> .....	111
7.1.2. <i>Traitement des données du questionnaire parental</i> .....	112
7.1.3. <i>Les représentations linguistiques parentales : état des lieux</i> .....	113
7.1.4. <i>Synthèse de l'analyse du discours parental</i> .....	150
<b>7.2. Etudes de cas</b> .....	156
7.2.1. <i>Rappel de la méthodologie adoptée et motivations du choix des familles</i> .....	157
7.2.2. <i>Famille n°1 : famille de POLE</i> .....	157
7.2.3. <i>Famille n°2 : famille de LILA</i> .....	167
7.2.4. <i>Famille n°3 : famille de KALI</i> .....	179
<b>7.3. Discussion</b> .....	192
7.3.1. <i>De l'intérêt de l'utilisation du questionnaire parental</i> .....	193
7.3.2. <i>De l'intérêt de l'utilisation des profils linguistiques, et de l'analyse des productions langagières effectives</i> .....	197
7.3.3. <i>De l'intérêt de l'analyse des représentations linguistiques</i> .....	203
<b>Chapitre 8. Conclusion générale</b> .....	<b>207</b>
<b>8.1. Rappel des objectifs de notre étude et de nos conclusions</b> .....	207

<b>8.2. <i>L'intervention orthophonique en milieu créolophone : quelques réflexions...</i></b>	<b>210</b>
8.2.1. <i>Repenser la pratique orthophonique à La Réunion.....</i>	211
8.2.2. <i>La place du français dans la prise en charge orthophonique.....</i>	214
8.2.3. <i>Des outils adaptés, des outils réunionnais : une nécessité.....</i>	215
8.2.4. <i>Le devenir de ces enfants « juste » créoles.....</i>	217
<b>Bibliographie.....</b>	<b>221</b>
<b>Chapitre 9. Annexes.....</b>	<b>232</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1. Typologie des formes interlectales de Lebon-Eyquem (2010b).....	36
Tableau 2. Composition de la population enquêtée.....	90
Tableau 3. Récapitulatif des épreuves de l'Evaluation du Langage Oral.....	105
Tableau 4. Données du questionnaire parental : cas de POLE .....	162
Tableau 5. Scores langagiers à l'ELO de POLE (normes réunionnaises).....	163
Tableau 6. Données du questionnaire parental : cas de LILA.....	172
Tableau 7. Scores langagiers à l'ELO de LILA (normes réunionnaises).....	173
Tableau 8. Données du questionnaire parental : cas de KALI.....	184
Tableau 9. Scores langagiers à l'ELO de KALI (normes réunionnaises).....	185
Tableau 10. Scores langagiers à l'ELO de KALI (normes métropolitaines).....	186
Tableau 11. Synthèse des variables du questionnaire pour les cas de POLE, LILA et KALI.....	195
Tableau 12. Propositions d'interprétations des données du questionnaire parental.....	196
Tableau 13. Tableau comparatif des profils linguistiques d'Adelin (2008) et des profils linguistiques révisés.....	200

## Liste des schémas et graphiques

Schéma 1. Le « macrosystème » réunionnais.....	29
Graphique 1. Répartition des enfants de l'étude selon le niveau scolaire.....	91
Graphique 2. Répartition des enfants de l'étude selon la présence de troubles langagiers.....	91
Graphique 3. Le mélange : répartition des réponses de la population d'étude.....	114
Graphique 4. Répartition des réponses à la question sur le français .....	116
Graphique 5. Répartition des réponses à la question sur le créole.....	120
Graphique 6. Répartition des réponses à la question 4 : Rencontre d'un locuteur L2 créole.....	126
Graphique 7. Répartition des réponses à la question 5 : « Avez-vous déjà été dans une situation où vous avez été gêné(e/s) de parler créole ? ».....	129
Graphique 8. Répartition des réponses à la question 6 : le créole à l'école.....	131
Graphique 9. Répartition des réponses à la question 7 : « Peut-on apprendre le créole ? ».....	135
Graphique 10. Répartition des réponses à la question 7 : « Peut-on apprendre en créole ? ».....	137
Graphique 11. Répartition des réponses à la question 8 : l'apprentissage du créole par des non créolophones.....	139
Graphique 12. Répartition des réponses à la question 9 : « Le créole peut-il s'écrire ? ».....	143
Graphique 13. Répartition des réponses concernant la standardisation du créole.....	144
Graphique 14. Répartition des réponses à la question 10 : Quel mot pour qualifier les Réunionnais ?.....	147

# Chapitre 1. Introduction

## 1.1. Préambule

Comme tant d'autres jeunes Réunionnais, je suis partie faire des études d'orthophonie en Métropole, et fraîchement diplômée, je suis revenue exercer mon métier dans mon île. Au cours de mes études, j'ai été amenée à deux reprises à revenir plusieurs mois pour effectuer mes stages à La Réunion, ce qui m'a fait prendre conscience d'une différence fondamentale, trop souvent occultée ou minimisée, entre la Métropole et l'Outre-Mer : la *différence linguistique*.

Cette différence linguistique n'est pourtant pas sans conséquences dans le domaine éducatif, comme l'ont démontré à maintes reprises de nombreux chercheurs (voir par exemple Georger, 2006). Elle est tout aussi importante dans le domaine de la santé, et tout particulièrement dans le cadre de l'intervention orthophonique.

L'orthophoniste est le professionnel spécialisé dans la *rééducation* des troubles de la communication, qu'elle soit verbale, orale comme écrite, ou non verbale. Il s'agit d'un professionnel *paramédical*, autrement dit un professionnel de la santé, au même titre que les masseurs-kinésithérapeutes ou que les psychomotriciens. Il intervient lorsque la communication, le langage, est altéré, *anormal* au point d'avoir un retentissement sur l'insertion de l'individu dans la société. Il soigne alors le langage *pathologique*.

Les études d'orthophonie permettent d'acquérir des connaissances théoriques, le *savoir*, un certain nombre de méthodes, le *savoir-faire*, et offrent par le biais de stages l'occasion de développer le *savoir-être* : savoir instaurer une relation thérapeutique, savoir dire, savoir quoi et comment faire. Néanmoins il convient de noter que ce métier, encore jeune, est né dans un contexte monolingue ; les connaissances enseignées, tout comme les concepts qui fondent cette profession, ont donc été développés dans un modèle où la langue est unique, la même pour tous.

L'intervention orthophonique auprès d'individus plurilingues, qu'il s'agisse des populations migrantes ou des populations d'Outre-Mer, devient donc un véritable challenge pour cette profession, qui s'appuie sur le concept de *norme* pour juger de l'état pathologique du langage, et qui dispose d'outils conçus pour des populations

*monolingues francophones*, inadaptés aussi bien linguistiquement que culturellement dans les aires créolophones.

L'intervention orthophonique est d'autant plus complexe dans le contexte linguistique réunionnais, où le français et le créole, deux langues structurellement proches, cohabitent et s'entremêlent sans cesse (Souprayen-Cavery, 2010). Ce contact de langues permanent donne naissance à des productions langagières métissées, inédites, qui ne peuvent être clairement rattachées ni à la grammaire du créole, ni à celle du français (Prudent, 1981). La particularité du contexte sociolinguistique réunionnais, où créole et français sont inégalement perçus, encore placés dans un rapport de domination, complexifie encore davantage la tâche de l'orthophoniste.

Nous constatons quotidiennement les problématiques soulevées par les productions réunionnaises pour notre pratique. Comment évaluer de façon efficace les compétences linguistiques des locuteurs réunionnais, en l'absence d'outils conçus spécifiquement pour cette population ? Certes, les orthophonistes savent faire preuve d'adaptation, acceptant par bon sens, par exemple, des réponses censées être refusées en contexte métropolitain. Mais cet ajustement n'a-t-il pas des limites ? Nos normes de référence ont-elles alors encore un sens ? Comment pourrions-nous adapter de façon pertinente notre évaluation à la situation linguistique réunionnaise, pour pouvoir identifier de façon claire ce qui relève de la pathologie ? Comment repérer des *troubles* langagiers, autrement dit une « anomalie de fonctionnement » du langage (Brin *et al.*, 2004 : 268), anormalement altéré, dans une situation où les pratiques langagières se jouent des normes, et rend inapplicable la norme monolingue ? C'est guidée par ces questions que j'ai choisi de m'inscrire à nouveau en cursus universitaire, parallèlement à mon exercice professionnel, pour poursuivre mes recherches et mes réflexions.

## **1.2. Motivations et point de départ de la recherche**

Ces questions nous avaient déjà amenée à effectuer une première recherche sur la problématique de l'évaluation de l'enfant réunionnais, dans le cadre de notre mémoire de fin d'études d'orthophonie (Noël, 2011). Nous nous étions alors penchée sur l'intérêt, en contexte réunionnais, de l'utilisation d'un questionnaire parental, dont le but est de cerner les pratiques linguistiques familiales. Les questionnaires parentaux sont en effet

décrits dans la littérature (Paradis *et al.*, 2010) comme étant des outils permettant de compléter efficacement l'évaluation orthophonique des enfants bilingues ou plurilingues, lorsqu'il n'existe pas d'outils d'évaluation de toutes les langues de l'enfant.

Nous avons alors émis l'hypothèse que, dans le contexte réunionnais, où il n'existe pas d'outils orthophoniques d'évaluation du créole, un questionnaire parental permettant de recueillir des informations sur les langues parlées à la maison, et sur les compétences langagières de l'enfant dans la langue que nous ne pouvions directement évaluer, pouvait s'avérer être un outil tout à fait judicieux. Ayant conscience de la particularité du contexte sociolinguistique réunionnais, nous avons également émis l'hypothèse que ce dernier pouvait influencer sur les réponses parentales, et nous avons alors souhaité prendre en compte les *représentations linguistiques*, autrement dit les représentations que les locuteurs ont de leurs langues, le français et le créole, en ajoutant à notre questionnaire parental une section composée de questions d'ordre sociolinguistique. Nous nous étions alors, pour cette première recherche, donné pour tâche de vérifier, par le biais de mesures statistiques, la pertinence de l'utilisation d'un tel outil dans le contexte réunionnais, et sa *validité*, au regard de la spécificité de cette situation linguistique.

Pour ce faire, nous avons mené à la fin de l'année 2010 des enquêtes de terrain à La Réunion, recrutant 31 familles créolophones, dont l'enfant, scolarisé en primaire, était soit un enfant au « développement langagier typique », soit un enfant présentant un « *trouble langagier* », clairement diagnostiqué. Ce choix de population nous a permis par la suite de faire des comparaisons entre les deux groupes témoins, et d'effectuer des analyses plus précises.

Nous avons alors rencontré les parents, à qui nous avons proposé le questionnaire parental, élaboré spécifiquement pour cette étude, et nous avons fait passer à leur enfant un test langagier classiquement utilisé en orthophonie, l'Evaluation du Langage Oral de Khomsi (2001). Nous avons alors par ce biais constitué un corpus considérable, puisque composé des réponses des parents au questionnaire parental, et des productions langagières de leurs enfants, que nous avons enregistrées. Nous entrevoyions déjà que la richesse de ce corpus permettrait de dégager de nombreuses pistes d'exploitation pour des recherches ultérieures, par exemple concernant l'analyse des productions langagières effectives des enfants, ou encore concernant l'analyse plus poussées de certains thèmes développés par les parents.

Cette première étude avait été menée avec succès, puisque nous avons mis en évidence, par le biais d'analyses statistiques (utilisation d'un logiciel de mesures permettant d'établir des corrélations, et de mener des comparaisons au sein de l'échantillon), que le questionnaire parental était un outil scientifiquement *valide*. Il s'avérait ainsi être une solution pertinente, tout à fait adaptée au contexte réunionnais : le discours parental était fiable, cohérent, ce qui indiquait que nous pouvions réellement nous appuyer sur les dires des parents dans le cadre d'une évaluation orthophonique. Un questionnaire parental adapté à la situation linguistique et culturelle réunionnaise pouvait donc compléter efficacement l'évaluation orthophonique, et pouvait pallier les difficultés d'évaluation de l'enfant créolophone, liées à l'absence d'outils d'évaluation de la langue créole.

Néanmoins, nous avons adopté pour cette première recherche une approche structuraliste, et nous sentions que ces premiers résultats se devaient d'être analysés et approfondis différemment. Nos enquêtes de terrain et nos résultats avaient également mis en évidence des faits, que notre approche structuraliste ne pouvait pleinement éclairer :

- les productions langagières de nos témoins étaient bien souvent intermédiaires, *métissées*, car constituées par un mélange français-créole, ne correspondant de ce fait pas aux normes de nos tests et devant être « refusées » ;
- les *représentations linguistiques*, auxquelles nous nous étions intéressée sans pouvoir réellement approfondir cet aspect, apparaissaient d'une grande importance dans la compréhension de la situation linguistique réunionnaise.

Il nous était alors apparu qu'il nous fallait poursuivre notre réflexion, interroger notre objet d'étude, la situation linguistique réunionnaise, en nous tournant vers le champ de la sociolinguistique. Nous pouvons en effet puiser dans cette discipline des concepts novateurs et pertinents, et nous tirons grand profit de la démarche réflexive et méthodologique sociolinguistique.

### **1.3. Problématique de notre recherche**

Notre étude actuelle s'inscrit donc dans une approche sociolinguistique. Nous adoptons comme cadre théorique le concept du macrosystème de communication

(Prudent, 1981) ; ce cadre théorique nous amène alors à repenser le phénomène du plurilinguisme, et à dépasser la définition classique du « bilinguisme », à savoir le « fait de posséder deux langues, en principe depuis l'enfance » (Brin *et al.*, 2004 : 36), définition qui sous-entend des compétences langagières équivalentes ou qui doivent tendre à le devenir pour aboutir à un bilinguisme total et « parfait ». Mais combien d'individus bilingues possèdent réellement des compétences égales en tout point dans leurs deux langues ? Un individu qui acquiert une langue à l'âge adulte est-il moins bilingue qu'une personne qui parle deux langues depuis son jeune âge ? A partir de quel seuil de compétence a-t-on le « droit » de se dire bilingue ? Cette définition du bilinguisme soulève de nombreuses questions, et se révèle en vérité à nos yeux peu satisfaisante.

Nous choisissons donc d'adopter, pour notre part, la définition de Coste *et al.* (1999), qui considèrent que l'individu plurilingue est doté d'une compétence complexe et, surtout, hétérogène. L'individu bilingue ou plurilingue se caractérise alors par sa facilité à mobiliser son répertoire linguistique en fonction des situations de communication, et par sa capacité à modifier, au cours de sa vie, sa compétence linguistique. Cette définition de la compétence « plurilingue » nous permet de mieux comprendre les productions linguistiques des locuteurs réunionnais, et d'appréhender différemment leurs productions « maillées », « métissées », dépassant alors notre rejet du « mélange », hérité de notre vision normative et monolingue.

Le concept du macrosystème défini par Prudent (1981) nous amène également à nous poser les questions suivantes :

- Comment se définissent la langue et la norme dans un tel cadre théorique ?
- Quelles sont les pratiques linguistiques des locuteurs réunionnais ? Ces derniers ont-ils conscience de la dimension interlectale du « parler réunionnais » (Simonin, 2002) ?

Puisque nous savons tout le poids des représentations linguistiques dans le choix des langues à parler, et surtout à transmettre aux enfants, nous nous posons les questions suivantes :

- Quelles représentations portent les locuteurs d'aujourd'hui sur leurs langues ?
- Le créole a-t-il conquis la place de langue, ou est-il encore aujourd'hui minoré, dévalorisé ?

Ce qui nous amène à formuler d'autres interrogations :

- En quoi tout ceci peut-il éclairer la pratique orthophonique à La Réunion ?
- En quoi la prise en compte des représentations linguistiques peut-elle améliorer notre intervention orthophonique ?
- Puisque nous sommes d'ores et déjà persuadée de l'intérêt de l'utilisation d'un questionnaire parental, comment l'utiliser et l'exploiter afin d'améliorer l'évaluation orthophonique à La Réunion ? Comment traiter les informations recueillies grâce à cet outil ?
- Le questionnaire parental, qui ne permet de recueillir que des pratiques déclarées, est-il suffisant ?
- Quel autre matériau pourrions-nous mobiliser pour évaluer au mieux les enfants réunionnais ?

Notre problématique est donc la suivante :

**Comment penser, et améliorer, l'évaluation orthophonique des jeunes enfants réunionnais, au vu de la particularité du contexte linguistique réunionnais ? Quelles sont les *connaissances théoriques* nécessaires pour mieux appréhender cette situation ? Quels *moyens* pouvons-nous concrètement utiliser ?**

Pour répondre à cette problématique, il s'avère nécessaire de mener en premier lieu un travail théorique conséquent, concernant plusieurs champs disciplinaires tels que l'orthophonie, la sociolinguistique ou encore la pédagogie, afin de délimiter chaque concept et notion avec précision.

#### **1.4. Hypothèses de recherche et méthodologie adoptée**

Nous avons pour but dans cette recherche de vérifier deux hypothèses :

- le questionnaire parental est un *moyen* concret et pertinent permettant de compléter l'évaluation orthophonique classique, car il s'agit d'un outil permettant de recueillir des informations indispensables à la compréhension du

fonctionnement linguistique de l'enfant évalué, et permettant également de prendre en compte les représentations linguistiques qui sous-tendent les *choix linguistiques familiaux* ;

- l'analyse des productions effectives des enfants évalués, au regard du *concept du macrosystème* et des concepts théoriques qu'il permet de définir, permet de mieux cerner le fonctionnement linguistique de l'enfant, d'affiner le diagnostic orthophonique et de penser une prise en charge orthophonique plus adaptée.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous nous livrons à une analyse en deux parties du corpus recueilli au cours de notre précédente recherche :

- nous nous attachons premièrement à étudier, dans l'ensemble de notre corpus, les *représentations linguistiques* que le questionnaire parental nous permet de recueillir. Cette première analyse a pour but de dresser un tableau des représentations linguistiques des locuteurs réunionnais d'aujourd'hui, et tout particulièrement des *parents* d'aujourd'hui, car il nous apparaît qu'il est essentiel de connaître la teneur du discours des Réunionnais sur leurs langues ;
- nous présentons ensuite *trois études de cas*, ayant pour but d'exemplifier les liens entre représentations linguistiques, pratiques linguistiques familiales et compétences langagières effectives. Nous explicitons les informations obtenues grâce au questionnaire parental, émettant par la suite des hypothèses quant au fonctionnement linguistique de l'enfant, puis nous nous livrons à l'analyse des productions langagières effectives de chaque enfant, en nous appuyant sur les concepts théoriques que nous avons retenus.

Cette analyse nous amène, enfin, à émettre un certain nombre de remarques quant à l'intérêt d'une telle démarche pour la pratique orthophonique.

### **1.5. Présentation du plan du mémoire**

Notre exposé se structure en sept parties. Dans un premier temps, nous exposons le cadre général de cette étude, en nous attachant à définir en tout premier lieu le rôle de l'orthophoniste, ses compétences, et les concepts qui fondent son identité professionnelle. Nous développons tout particulièrement le concept de « troubles du

langage oral », en proposant au lecteur une classification et une description de ces troubles. Nous nous intéressons, ensuite, à la genèse du créole réunionnais, et aux pratiques des locuteurs réunionnais, enfants comme adultes.

Dans un second temps, nous nous penchons sur la question de l'acquisition langagière dans le contexte réunionnais, en nous demandant comment les jeunes enfants réunionnais acquièrent les « langues » alors que celles-ci sont si étroitement imbriquées.

Dans un troisième temps, nous tâchons de définir les *représentations linguistiques*, et nous montrons en quoi ces dernières influencent nos pratiques langagières et nos attitudes relationnelles. Nous clôturons ce chapitre en exposant les problématiques que les représentations posent dans la relation thérapeutique.

Dans un quatrième temps, éclairée par les apports théoriques posés précédemment, nous développons plus avant la question de la pratique orthophonique en contexte plurilingue, en montrant en quoi le contexte plurilingue interroge cette pratique, et quelles sont les difficultés rencontrées par ce thérapeute du langage.

Nous synthétisons notre propos et posons clairement notre problématique et nos hypothèses de recherche dans une cinquième partie, avant de présenter de façon détaillée la méthodologie de notre recherche, le déroulement de nos enquêtes, et notre corpus.

Dans la sixième partie, nous nous livrons à l'analyse de notre corpus, analyse en deux volets, telle que nous l'avons présentée ci-dessus.

Enfin, dans une dernière partie, nous effectuons une synthèse générale de notre recherche, rappelant nos objectifs et présentant nos conclusions, ce qui nous amène à formuler enfin notre réflexion quant à l'intervention orthophonique en milieu créolophone.

## Chapitre 2. Cadre général de l'étude

Nous avons pour objectif dans ce chapitre, de définir certaines notions dont nous nous servirons abondamment et qui sont importantes pour saisir la problématique, qui sera posée ultérieurement. Nous nous attachons tout d'abord à présenter la profession d'orthophoniste : ainsi le lecteur pourra d'emblée cerner quelles sont nos missions et les fondements de notre pratique. Nous nous penchons ensuite sur la situation linguistique réunionnaise, d'une part en rappelant le contexte sociohistorique de la genèse du créole réunionnais, et de l'autre en nous intéressant aux pratiques linguistiques actuelles des locuteurs réunionnais. Enfin nous présentons les concepts fondamentaux que nous retenons pour la suite de notre recherche.

### **2.1. L'orthophonie : portrait général**

#### *2.1.1. Définition de la profession et des actes*

La profession d'orthophoniste 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<sup>1</sup>. Borel-Maisonny commence par réfléchir aux moyens permettant d'aider ces enfants à acquérir le langage, puis, de fil en aiguille, construit l'orthophonie telle qu'on la connaît aujourd'hui (Kremer et Lederle, 2005). Avant elle, on cite également deux pionniers : 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 dactylogogie<sup>2</sup>. Le terme « *orthophonie* », du point de vue

---

1 La division palatine, communément appelée « bec-de-lièvre », est une malformation congénitale : l'enfant présente à la naissance une fente plus ou moins importante de la lèvre supérieure et du palais, résultant d'un défaut de fusion au cours de son développement intra-utérin. Le « bec-de-lièvre », la fente de la lèvre supérieure, est l'aspect directement visible de la fente palatine.

2 La dactylogogie est un alphabet digital servant à représenter les lettres, et permettant d'épeler, par exemple, des noms propres.

étymologique (le mot vient du grec « *ortho* », qui signifie droit, et « *phonos* », qui désigne le son ou la voix), reflète donc bien l'histoire de la création de la profession : il s'agit d'aider à articuler la langue sans défaut.

La formation, s'étendant auparavant sur trois ans, s'allonge d'un an en 1987, prenant ainsi en compte les évolutions du milieu médical et de la profession. 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<sup>3</sup>, relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste. Ce dernier nous donne à l'article 1 la définition suivante :

« 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. »

Les orthophonistes, professionnels de santé, sont donc habilités à évaluer puis à rééduquer, en usant de techniques qu'il leur appartient de déterminer, les troubles du langage oral ou écrit et de la communication ; par trouble, on entend toute anomalie de fonctionnement, dont l'on tente de spécifier la nature, l'origine ou encore la gravité. On parle ainsi, face à un enfant qui présente des difficultés manifestes et non attendues à son âge en langage oral, de *trouble*, par exemple de trouble d'articulation ; il y a dans ce cas remplacement systématique d'un phonème de la langue, que l'enfant n'arrive pas à produire, par un autre<sup>4</sup>. Le décret du 2 mai 2002 offre à la profession la reconnaissance qu'elle attendait depuis longtemps quant à sa compétence et à ses missions ; il définit ainsi à l'article 3 que l'orthophoniste est habilité à intervenir dans :

---

3 Ce décret est la quatrième révision du décret initial de 1965. Il se compose de la Nomenclature des Actes relevant de la compétence de l'orthophoniste, mais définit également les différents rôles que peut tenir l'orthophoniste, et réaffirme également l'importance du bilan.

4 Nous renvoyons le lecteur pour une description plus détaillée à la section 2.1.3., concernant les troubles du langage oral.

- le **domaine des anomalies de l'expression orale ou écrite** (rééducation des retards de parole et de langage<sup>5</sup>, ou encore de la dyslexie ou de la dysorthographe) ;
- le **domaine des pathologies oto-rhino-laryngologiques** (rééducation des troubles de la déglutition, ou encore rééducations dans le cadre de la surdité) ;
- et le **domaine des pathologies neurologiques** (rééducation des troubles surgissant à la suite de lésions cérébrales, par exemple après un accident vasculaire cérébral, ou encore interventions auprès de patients atteints d'une forme de démence, telle la démence d'Alzheimer).

Enfin, le décret légitime la mission de prévention que les orthophonistes mènent depuis de nombreuses années déjà :

« L'orthophoniste peut proposer des actes 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. » (Décret de compétences, article 4).

Les orthophonistes peuvent donc intervenir dans les trois niveaux de prévention définis par l'OMS :

- la *prévention primaire*, qui consiste pour les orthophonistes en des actions d'information et de prévention des professionnels et de toute personne gravitant autour de l'enfant ;
- la *prévention secondaire*, qui consiste en la mise en place de dépistages précoces ponctuels ou généralisés, et ce toujours dans un cadre administratif (par exemple, au sein d'une PMI) ;
- 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.

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 Lederle, 2005 : 89), aussi bien que des actions

---

<sup>5</sup> Nous revenons plus loin sur ces notions, qu'il nous paraît important de définir pour la suite de notre propos.

collectives. La prévention a pour but premier de limiter les prises en charge tardives : 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 même culturel. Ces rééducations tardives sont ainsi plus longues, plus laborieuses, et doivent avoir pour objectif premier d'aider la personne à retrouver estime et confiance en elle. La prévention répond ainsi à la définition de la santé donnée par l'OMS, comme étant « un état de complet bien-être physique, mental et social » (Kremer et Lederle, 2005 : 87).

### 2.1.2. *La pratique du bilan orthophonique*

#### 2.1.2.1. Définition du bilan orthophonique

Le bilan orthophonique est l'acte initial indispensable à toute décision thérapeutique. Son but premier est d'objectiver la présence d'un trouble, c'est-à-dire, 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 niveaux - phonologie, lexique, syntaxe, discours, pragmatique... On effectue alors, pour chaque niveau, la distinction entre aspect réceptif et aspect productif (Estienne et Piérart, 2006). On parle de trouble langagier lorsque les compétences de l'enfant sont jugées anormalement faibles comparées à ce qu'il est attendu classiquement chez les enfants du même âge. Par exemple, un enfant de 10 ans n'arrivant pas à dépasser le stade des phrases à trois éléments de type « sujet – verbe – complément », pourra être diagnostiqué comme porteur d'un trouble langagier. Mais il convient cependant de bien distinguer « difficulté » et « trouble » ; pour cela, on fait appel à la notion de « seuil de pathologie ». Autrement dit, la confrontation des résultats de l'enfant à la moyenne permet de savoir dans quelle mesure il s'éloigne de la norme. Plus ses performances s'éloignent de la norme et plus elles sont jugées « hors norme », et, passé un certain seuil, on parle de résultats « pathologiques », « anormaux », qui nécessitent une intervention orthophonique. Prenons l'exemple d'un enfant qui posséderait un stock lexical de 250 mots en production : s'il est âgé de 24 mois, il possède un stock lexical tout à fait dans la moyenne pour son âge (Brin *et al.*, 2004). S'il est âgé de 3 ans, ce stock lexical est faible en regard de ce qu'il est attendu pour son âge (entre 400 et 900 mots), mais nous pouvons tenir compte du phénomène des différences

interindividuelles (tous les enfants ne vont pas au même rythme). Mais s'il est âgé de 6 ans, son niveau de stock lexical s'éloigne considérablement de la norme, et est à qualifier de pathologique. Une intervention orthophonique est alors pleinement justifiée ; nous laissons par ailleurs le lecteur imaginer le retentissement sur le plan communicationnel, pour un enfant de 6 ans, d'une limitation aussi importante du lexique.

Mais au-delà de sa dimension diagnostique, le bilan doit également servir de base à l'établissement d'un projet thérapeutique individuel, qui repose sur une connaissance précise des difficultés du patient : on évalue en ce sens les « détériorations », c'est-à-dire les atteintes, mais aussi les acquis, les stratégies mises en place, les connaissances, et les « représentations »<sup>6</sup>, évaluées par le biais de l'étude des compétences métalinguistiques, autrement dit des capacités à réfléchir sur le langage, à pouvoir le décrire et à le manipuler. En somme, on tente d'obtenir une image de la *performance* de l'individu, c'est-à-dire de la manifestation directement observable de la *compétence linguistique*. 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.

L'évaluation doit tenir compte de tous les facteurs entrant en jeu : organiques, physiologiques, instrumentaux, familiaux, culturels, ou encore socio-économiques. Mais le bilan présente également une dimension d'information : envers le patient tout d'abord, mais également envers l'entourage familial, l'environnement scolaire ou les professionnels de santé qui peuvent suivre le patient. Le bilan se décompose en plusieurs étapes :

---

6 Par « représentation », il faut entendre ici la notion de concept, d'image mentale, que l'orthophoniste tâche d'évaluer. Il ne s'agit pas de juger, dans une acception sociolinguistique, des représentations que le locuteur se fait de la langue, mais de vérifier la capacité d'abstraction et d'élaboration mentale du sujet, nécessaire pour la bonne acquisition du langage. Par exemple, on peut chercher à savoir si le sujet est capable de se représenter mentalement des syllabes, des phonèmes, et de les manipuler mentalement (les inverser, les supprimer, etc.).

- un entretien anamnestique<sup>7</sup>, qui permet de cibler la « plainte »<sup>8</sup> du patient, sa demande et son histoire ;
- une partie de passation d'outils spécialisés, qui permettent de réaliser le diagnostic ;
- et enfin une restitution auprès du patient et de sa famille, mais également auprès du médecin traitant, à qui l'orthophoniste envoie un compte-rendu écrit.

Lors de l'entretien anamnestique, l'orthophoniste revient, par exemple, sur le développement de l'enfant, langagier mais aussi psychomoteur (l'âge de la station assise, l'âge de la marche...), ou encore sur les antécédents médicaux ou familiaux (d'autres personnes de la famille ont-elles présenté les mêmes difficultés ?). Selon l'objet de la « plainte » (le langage oral, le langage écrit, la mémoire...), l'orthophoniste sélectionne les tests qui lui semblent appropriés pour mener à bien son bilan ; il peut ainsi s'agir d'épreuves de lecture chronométrée, de détection d'erreurs, ou encore de répétition de phonèmes pour vérifier l'articulation ou de chiffres pour évaluer les capacités mnésiques.

S'il apparaît au premier abord très technique, le bilan « ne pourra [cependant] jamais n'être qu'un relevé quantitatif et normatif d'un état de déficit et de troubles spécifiques » (Kremer et Lederle, 2005 : 83). Il nécessite avant tout un « regard clinique », autrement dit une *posture compréhensive*<sup>9</sup> 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.* (2004 : 51) la définissent comme étant la

---

7 L'anamnèse désigne la 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.

8 Dans le milieu médical et paramédical, on entend par « plainte » le discours tenu par le patient en personne sur ses troubles. Il convient de préciser que ce terme n'est pas connoté lorsqu'il est utilisé dans ce cadre. Lors de son bilan, l'orthophoniste doit *qualifier* la plainte, en analysant la façon dont le patient évoque ses difficultés (en parle spontanément, explicite les symptômes, exprime une souffrance plus ou moins importante par rapport aux troubles, etc.), et le contenu de cette plainte (sur quoi porte-elle précisément ?).

9 Lors de la formation initiale des orthophonistes, il est abordé et travaillé cette notion de posture (ou attitude) clinique, qui fonde ce que l'on appelle le « savoir-être » du thérapeute du langage, « savoir-être » qu'il se doit d'acquérir et de développer tout au long de sa formation. La posture compréhensive dont nous parlons ici se rapproche de l'attitude que doit adopter le sociolinguiste lors de ses entretiens.

« 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 ».

Ainsi, le bilan orthophonique « possède une souplesse liée à l'observation clinique, [et] une rigueur conférée par divers protocoles étalonnés éventuellement passés » (Kremer et Lederle, 2005 : 83). Effectuer un bilan orthophonique, c'est donc effectuer un acte d'évaluation, ce qui nous renvoie à la notion de norme ; mais quel sens prend l'évaluation pour l'orthophoniste, comment la définit-il ? Et qu'est-ce que la norme pour l'orthophoniste ?

#### 2.1.2.2. Evaluation, test et norme

En orthophonie, évaluer le langage, c'est « 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.* (*op. cit.* : 259), le test est :

« [une] épreuve standardisée dans son administration et sa cotation, permettant d'évaluer les aptitudes (intellectuelles, verbales, sensorimotrices, etc.) ».

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 construction de la liste de mots proposée, soit explicitée (choix des mots, longueur de la liste...), 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, etc.).

On situe ensuite la personne 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 d'un échantillon de la population de référence (Estienne et Piérart, 2006). Par exemple, si nous reprenons l'exemple du test de répétition de mots, nous devons savoir quel est le nombre de mots moyens 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 pourrions estimer si l'enfant a des compétences phonologiques normales pour son âge, voire même meilleures, si celles-ci sont un peu faibles (supposons que la moyenne est de 16/20 mots réussis, notre enfant a répété 12 mots correctement) ou si elles relèvent de la pathologie (seuls 4 mots ont été correctement répétés). Un test se doit de respecter les *qualités métriques* fondamentales d'un instrument de mesure :

- la **validité** (le test nous permet-il de tirer des conclusions valides ? Par exemple, permet-il d'affirmer que le patient présente un trouble sur le versant phonologique ?) ;
- la **sensibilité** (le test nous permet-il réellement d'identifier avec finesse et de différencier les individus présentant des difficultés ? Par exemple, permet-il de dire que le trouble est « léger », « sévère » ? Est-on sûr qu'il n'y a ni « faux-positif », ni « faux-négatif »<sup>10</sup>?)
- et la **fidélité** (les résultats seront-ils les mêmes si le même test est proposé au même patient à un autre moment ? Ou s'il est proposé par un autre examinateur ?).

Ainsi, un test bien construit, respectant les qualités métriques, se reconnaît par exemple par la façon dont l'auteur détaille sa construction, par la présence d'une analyse détaillée des résultats obtenus, par la présentation de cas cliniques illustrant la pertinence de l'outil, ou encore par la richesse de la description des conditions de notation. Notre test de répétition de mots respecte les qualités métriques s'il nous permet d'affirmer ou d'infirmer la présence d'un réel trouble, s'il nous permet de dire que notre enfant présente des troubles sévères ou des troubles plutôt légers, et si les conditions de passation et de notation ont été suffisamment précises pour que nous soyons persuadé que tout autre orthophoniste donnerait la même note.

---

<sup>10</sup> Dans le cas d'un « faux-positif », l'enfant est diagnostiqué à tort comme présentant des troubles langagiers ; dans le cas d'un « faux-négatif », ses difficultés ne sont au contraire pas détectées, et ses résultats ne sont pas considérés comme relevant de la pathologie. On parle aussi de sous-identification et de sur-identification (Bedore et Peña, 2008).

Les orthophonistes ont à leur disposition de très nombreux tests, parmi lesquels ils choisissent lors de l'évaluation celui qui leur semble le plus approprié, en fonction de plusieurs critères : le domaine à évaluer, l'âge de la personne, le niveau de difficulté, la longueur, etc. Si nous prenons l'exemple de l'évaluation des adultes, présentant des troubles du langage, que l'on nomme *aphasie*, à la suite d'une atteinte cérébrale, plusieurs tests existent :

- le **Protocole Montréal-Toulouse d'examen linguistique de l'aphasie**, appelé plus communément le MT 86 (Nespoulous *et al.*, 1992), regroupant une vingtaine d'épreuves normées évaluant tous les versants du langage (compréhension / expression, oral / écrit), comme par exemple une épreuve de dictée, ou encore une épreuve de désignation de parties du corps ;
- le **HDAE-F**, adaptation française (Mazaux et Orgogozo, 1982) du « Boston Diagnostic Aphasia Examination » créé par Goodglass et Kaplan (1972), de contenu similaire au MT 86 ;
- le **Protocole MEC** (Protocole Montréal d'Evaluation de la Communication ; Joannette *et al.*, 2004), permettant d'évaluer les composantes discursives, prosodiques ou encore pragmatiques du langage (exemples d'épreuve : interprétation de métaphores, jugement sémantique...) ;
- le test **DO 80** (Deloche et Hannequin, 1997), test évaluant spécifiquement la modalité lexicale, constitué de 80 images à dénommer, et destiné aux adultes âgés de 20 à 75 ans ;
- et bien d'autres encore, plus ou moins connus, et plus ou moins usités.

Mais un test ne reste malgré tout qu'un instrument : il ne permet pas à lui seul un diagnostic, les résultats devant bien sûr être interprétés par l'évaluateur qui les situe dans la globalité de l'individu. 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 (Estienne et Piérart, 2006 ; Contandriopoulos *et al.*, 1993). 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 subjectives nuancent le résultat.

Si nous revenons à la question de l'évaluation, nous pouvons voir qu'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'examineur. Ce type d'évaluation propose un étiquetage des troubles, voire des hypothèses étiologiques (quelles sont 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).

Si la « norme », notion sur laquelle nous reviendrons plus amplement dans la suite de notre propos, semble partout citée dans le champ de l'orthophonie, force est de constater qu'elle n'est pas définie en tant que telle, mais qu'elle se rapporte aux normes des tests, autrement dit aux valeurs de référence. Il semblerait de façon intuitive que les orthophonistes s'appuient préférentiellement sur la norme dite prescriptive, celle qui dicte le « bon usage » ; mais pour légitimer cette assertion, il convient de regarder les définitions qui sont données dans les ouvrages spécialisés de la langue et du langage. Brin *et al.* (2004 : 133) définissent le langage comme étant « un système de signes propres à favoriser la communication entre les êtres ». En réalité, comme les auteurs le précisent plus bas, la définition est beaucoup plus complexe, car elle met en lien des

disciplines variées : le langage est à la fois un acte physiologique, psychologique (support de l'activité de la pensée) et social (permet la communication). Le langage n'est pas directement observable : son accès passe donc par les langues. L'enfant construit ainsi le langage en acquérant une langue. Les auteurs notent que la confusion entre langue et langage est fréquente.

La langue est quant à elle définie comme un concept linguistique : elle est un moyen de communication. Les auteurs soulignent que les langues sont sujettes à variation, en raison de facteurs individuels, socio-professionnels, géographiques et socio-culturels ; on peut alors parler de « registres » différents de langue (Brin *et al.*, 2004 : 136). Mais comme la langue est avant tout un système de signes et de règles, la compréhension reste possible malgré la variation. Reprenant la définition saussurienne, les auteurs soulignent que la langue se distingue de la parole : la langue est en effet un système commun à tous les locuteurs, un produit social collectif, tandis que la parole est l'utilisation de la langue par l'individu, une réalisation individuelle.

Ce détour par l'analyse des concepts manipulés quotidiennement par les orthophonistes nous permet de mettre à jour la façon dont ils se positionnent par rapport à la norme, objet infiniment complexe comme nous le verrons ultérieurement, et également la façon dont ils perçoivent l'objet langue ; nous avons ainsi une vue d'ensemble des concepts qui fondent l'identité de cette profession. Nous verrons au chapitre 4 que les situations plurilingues, de par leur complexité et la façon dont ils questionnent la langue et la norme, posent alors la question de l'exercice orthophonique dans ces contextes particuliers. Mais avant de poursuivre plus avant notre présentation du cadre général, nous estimons utile de brosser un tableau des troubles du langage oral, car c'est sur la question de l'évaluation du langage oral de l'enfant que nous centrons notre étude et une partie de nos analyses.

### *2.1.3. Les troubles du langage oral : classification et description*

Actuellement, il n'y a pas de véritable consensus concernant la définition des troubles du langage ; plusieurs modèles théoriques existent, et sont fonction de l'approche théorique choisie, et de la façon dont le langage est perçu et modélisé dans ce cadre théorique. On trouve par exemple l'approche linguistique structurale, selon laquelle le langage est défini selon ses caractéristiques linguistiques (niveau

phonémique, lexical, syntaxique et sémantique / pragmatique), ou encore l'approche socio-interactionniste, basée sur le modèle tridimensionnel de Bloom et Lahey, et au sein de laquelle la « compétence langagière » est définie comme étant l'interaction de la forme, du contenu et de l'utilisation (Coquet, 2004).

On trouve parfois les troubles du langage réunis sous l'appellation « Troubles Spécifiques du développement de la parole et du langage ». Le terme « spécifique » fait référence au caractère développemental<sup>11</sup> de ces troubles du langage, non explicables par la présence d'anomalies neurologiques, physiques, de troubles sensoriels ou encore de retard mental. Il est à noter que des troubles du langage peuvent bien sûr se retrouver dans les cas cités ci-dessus, mais ne sont alors pas considérés comme spécifiques.

La classification des troubles du langage s'appuie sur la distinction entre le « retard » et le « trouble », distinction faite en comparant les résultats de l'enfant aux repères développementaux du langage<sup>12</sup> et aux normes du test utilisé, ce qui permet d'évaluer l'importance de l'écart à la norme. On parle de retard chez des enfants qui présentent encore des difficultés langagières, alors que l'on estime qu'à leur 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 parle de trouble lorsque l'évaluation orthophonique révèle que ces erreurs sont nombreuses et inhabituelles ; autrement dit, lorsque le retard est plus important et nécessite obligatoirement une intervention spécialisée. On peut dresser la typologie des troubles langagiers suivante, partagée par la communauté francophone, qui distingue :

- le retard et le trouble d'articulation ;
- le retard et le trouble de parole ;
- le retard de langage et la dysphasie de développement.

Les difficultés peuvent porter sur l'articulation (les phonèmes) : dans ce cas on parle de **retard** ou de **trouble de l'articulation**. Le trouble de l'articulation est un trouble phonétique : il y a erreur permanente et systématique dans l'exécution motrice d'un phonème. Par exemple, l'enfant remplace systématiquement dans sa parole les [k]

---

11 On parle également, dans le domaine médical, de trouble « inné », c'est-à-dire présent dès le jeune âge sans cause organique, en opposition au trouble « acquis », secondaire à une lésion. Nous précisons que cette terminologie n'est pas connoté dans le monde médical.

12 Nous présentons en annexe (9.14.) un tableau synoptique sur le développement du langage de l'enfant (Brin *et al.*, 2004).

par des [t], n'arrivant pas à produire le phonème de façon correcte. Le retard d'articulation se caractérise quant à lui par une acquisition un peu plus tardive d'un des phonèmes de la langue, qui n'est pas encore stabilisé dans le tableau phonétique de l'enfant. Ce peut être le cas du son [ʒ], que l'on sait plus complexe à produire.

La difficulté peut porter sur le choix et l'agencement des phonèmes dans la syllabe et le mot : on parle alors de **retard** ou de **trouble de parole**. Le retard de parole fait référence à une immaturité du système phonologique : les erreurs rappellent le langage des enfants d'avant l'âge de 4 ans. Il se manifeste de façon variable d'un individu à un autre, mais se caractérise de façon générale par des transformations aléatoires touchant la production allant dans le sens de la simplification. Par exemple, un enfant peut prononcer correctement dans certaines situations le mot « *ordinateur* », mais peut à d'autres moments dire [ɔdiatœr] ou encore [odatœ]. Il peut ainsi y avoir suppressions ([tɔ̃] pour « *mouton* », [tœrmomet] pour « *thermomètre* »), modifications ou inversions de phonèmes ou de syllabes ([tarɔt] pour « *carotte* », [botogã] pour « *toboggan* »). Lorsque les altérations sont très nombreuses, au point de rendre le discours de l'enfant inintelligible pour la plupart de ses interlocuteurs, on peut parler de trouble de parole ou de trouble phonologique. L'enfant peut alors éprouver des difficultés sur le plan scolaire ou social, qui peuvent avoir un retentissement important sur son comportement et sa réussite scolaire (Brin *et al.*, 2004 ; Coquet, 2004).

Enfin, lorsque les difficultés portent sur les mots et sur leur agencement dans la phrase, on parle de **retard** ou de **trouble du langage**. Il s'agit alors de « [t]oute pathologie du langage oral se manifestant par un développement linguistique qui ne correspond pas aux normes connues » (Brin *et al.*, 2004 : 223). On estime que le retard de langage se caractérise par la « simplification » : les connaissances lexicales sont jugées insuffisantes au regard de l'âge de l'enfant (d'après les résultats obtenus lors de l'évaluation et de la confrontation à la norme du test), la syntaxe est maladroite et évoque le langage enfantin, et le système phonologique peut parfois présenter lui aussi une certaine immaturité. Contrairement au retard de parole, que l'on ne peut objectiver qu'après l'âge de 4 ans, le retard de langage peut être dépisté dès 2 ans : le signe d'alerte est dans ce cas l'absence totale de langage.

Le trouble du langage est quant à lui plus communément appelé **dysphasie de développement** dans les pays francophones : il s'agit d'un trouble particulièrement

important et durable. 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 bien au-delà de 6 ans, contrairement au retard de langage), qui survient en l'absence de déficience auditive ou intellectuelle, d'une malformation des organes, d'une lésion cérébrale acquise, de troubles psychologiques ou psychiatriques graves (tels que l'autisme ou la psychose infantile) ou d'une carence affective ou éducative grave. 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. Les difficultés portent sur les trois versants du langage (phonologie, lexique, morphosyntaxe), et sont du même type que celles décrites dans le cadre des retards de parole et de langage, mais cependant le décalage entre la forme cible et la production de l'enfant est très important. Plusieurs auteurs estiment également que dans le cadre de la dysphasie, le langage ne serait pas simplifié mais déviant : il y aurait d'une part retard des acquisitions, mais également mauvaise structuration et mauvaise utilisation des connaissances linguistiques. Par exemple, dans la composante lexicale, les connaissances seraient à la fois insuffisantes et mal organisées, ce qui aboutirait à un trouble d'évocation, autrement dit à un trouble d'accès au mot. Nous soulignons, sans entrer dans le détail car cela ne relève pas de notre propos, que cette conception de langage « déviant » a été largement contestée par plusieurs études menées sur des populations d'enfants dysphasiques. Enfin, il convient de souligner qu'il a été décrit plusieurs types de dysphasie, selon que l'atteinte prédomine sur le versant expressif ou réceptif, et selon la composante langagière atteinte. Le trouble le plus couramment retrouvé est la *dysphasie phonologico-syntaxique*, qui, comme son nom l'indique, porte sur les versants phonologique et syntaxique. On estime que la dysphasie toucherait environ 7,4% des enfants (Tomblin *et al.*, 1997).

Pour résumer, nous pouvons dire que le retard consiste en un décalage dans le temps des acquisitions, qui suivent cependant le schéma classique du développement langagier. On estime 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, au vu de la description que nous en avons faite, comme une difficulté plutôt légère, ne doit pas être minimisé. 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, et ont un impact sur les apprentissages, et ce malgré une prise en charge orthophonique.

Mais quelles sont concrètement les difficultés de langage que présentent les enfants avec retard de langage ou dysphasie ? Liégeois-Chauvel *et al.* (2006) nous donnent à lire une des descriptions les plus détaillées de ces difficultés langagières. 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 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 non maîtrise des catégories syntaxiques du système nominal (les déterminants, les prépositions) et de l'autre une non maîtrise 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 répondu* » ;
- une application inappropriée des règles linguistiques : « *il a couru* » ;
- une difficulté à maîtriser 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.

Ces notions de retard et de trouble, mais tout particulièrement la description que nous venons de faire des difficultés des enfants ayant des troubles langagiers, nous permettront plus loin de revenir sur la question du diagnostic des troubles du langage

dans le contexte réunionnais ; car, le lecteur l'aura peut-être déjà souligné, un certain nombre d'indicateurs de difficultés langagières se révèlent être, finalement, des traits grammaticaux du créole réunionnais. Nous nous posons donc la question de **l'évaluation et de l'objectivation de retard ou de troubles du langage dans un contexte plurilingue**, mais tout particulièrement **dans le contexte réunionnais**, où le tableau d'une des langues parlées présente des ressemblances troublantes avec le tableau du retard de langage. Des énoncés en créole comme « **Oté, ti fi la lé gran !** », ou encore  
cette fille est grande

« **Zot i pran brèd** » sont tout à fait acceptés, car attestés dans la grammaire du créole ils prennent des brèdes

(Staudacher-Valliamee, 2004), et ce malgré l'absence de la flexion en genre de « *gran* », de l'absence de la flexion verbale de « *pran* » et de l'effacement de la préposition « *de* »... Aussi nous voyons que ce qui est signe de difficultés langagières en français, est syntaxiquement « normal », car faisant partie de la grammaire, en créole.

On peut 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. Les enfants évalués doivent répondre en français, et doivent donc inhiber les formes syntaxiques créoles. Or affirmer cela, c'est partir des postulats suivants :

- les enfants réunionnais sont capables de distinguer le français et le créole, et de répondre dans une langue donnée ;
- les pratiques linguistiques réunionnaises se caractérisent par un usage cloisonné des langues.

Est-ce véritablement le cas ? Pour répondre à cette question, il convient de se pencher à présent sur la genèse du créole réunionnais et sur les pratiques langagières effectives des locuteurs réunionnais.

## **2.2. Rappels sociohistoriques et genèse du créole réunionnais**

### *2.2.1. Rappels sociohistoriques*

Il existe, concernant l'histoire de l'île de La Réunion, une littérature abondante (voir pour exemple les travaux de Combeau *et al.*, 2001) ; c'est pourquoi nous n'évoquons ici cette dernière que très brièvement, axant tout particulièrement notre propos sur la genèse du créole réunionnais, ce qui nous permet de mieux appréhender les pratiques linguistiques actuelles des locuteurs réunionnais, et nous amènera à approfondir les problématiques soulevées quant à ces pratiques.

L'île de La Réunion est découverte au milieu du XVII<sup>e</sup> siècle, et devient dès lors une possession française. Les premiers colons français viennent s'installer sur cette terre jusqu'ici inhabitée, et vont y fonder une *société d'habitation* (Chaudenson, 1974). Ils font ainsi venir des esclaves, issus principalement de Madagascar, qui restent pendant longtemps en infériorité numérique par rapport au groupe des colons, et qui vont vivre en contact direct avec ces derniers, parfois même au sein des familles.

Au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'île devient une *société de plantation* : le flux d'esclaves va donc fortement s'intensifier, et les nouveaux esclaves (les « bossales ») sont placés sous la responsabilité des esclaves déjà présents, qui sont chargés d'assurer leur formation. Contrairement à la première génération d'esclaves, les bossales entretiennent peu de contacts avec les colons.

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 affranchis. La Réunion connaît par la suite une crise économique importante, qui s'intensifie au cours de la Première Guerre Mondiale ; la Seconde Guerre Mondiale laisse La Réunion dans un dénuement sans précédent.

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 Métropole instaure une « politique de rattrapage » : le système scolaire et les institutions sont rapidement développés, les conditions sanitaires et sociales sont améliorées, tout particulièrement par la mise en place rapide d'aides sociales.

### 2.2.2. Genèse et évolution du créole réunionnais

Ces conditions sociohistoriques particulières vont donc entraîner la naissance puis le développement du créole réunionnais. Chaudenson (2002) estime d'ailleurs que pour qu'un créole puisse se former, un certain nombre de critères doivent être réunis :

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

Ainsi, le créole apparaît lors de la période de la plantation ; les bossales vont acquérir, de façon approximative, la langue parlée par les premiers esclaves, qui ont eux-mêmes acquis de façon approximative la langue des colons<sup>13</sup>. Le créole réunionnais résulte donc

« dans des conditions historiques et sociolinguistiques très spécifiques, de l'appropriation approximative de variétés de français, elles-mêmes koïnésées 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 indo-portuguais. 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 (2003 : 135) 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*. »

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 sa forme définitive vers 1720 ; il apparaît donc que la

---

13 Notons que les colons, issus pour la grande majorité du Nord-ouest de la France, parlaient un français dialectal très éloigné du français « standard » que nous connaissons aujourd'hui.

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 XVIII<sup>e</sup> 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. On constate ainsi que l'on assiste à une érosion basilectale du créole réunionnais, que certains auteurs qualifient de « décréolisation » (Goury et Léglise, 2005). Ainsi, si nous pouvons déterminer le début du processus de créolisation linguistique, celui-ci n'a pas de fin en soi : la créolisation consiste en la création d'un espace hybride, sans cesse négocié, résultant d'adaptations et d'ajustements (Ghasarian, 2002).

Tout comme sa naissance, l'évolution du créole réunionnais est ainsi directement en lien avec le contexte sociohistorique (Chaudenson, 1974) : pendant de nombreuses années, le créole réunionnais est la langue commune, permettant la communication entre les différents groupes implantés sur l'île. Il est aussi bien parlé par les esclaves que par les colons. Ce statut assure à la langue créole une certaine stabilité. Mais dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les populations aisées, par le biais de la scolarisation, 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). Le créole perd dès lors son rôle médiateur, et devient une langue minorée, réservée aux esclaves et utilisée par les classes aisées dans des situations informelles, tandis que le français régional devient la variété prestigieuse, la variété *haute* : on peut à ce stade parler de « diglossie coloniale », concept développé par Ferguson en 1951. 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). La présence du français métropolitain va donc engendrer des changements rapides de la langue créole, tout particulièrement sur le plan phonologique, comme l'ont montré ces derniers auteurs. 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. Le créole réunionnais se présente donc comme une langue jeune, issue d'une situation particulière de contacts de

langues et d'individus ; ce phénomène de contacts, que l'on observe encore aujourd'hui, place la langue créole dans une mouvance perpétuelle. L'évolution du créole réunionnais s'inscrit également dans un contexte sociohistorique qu'il est indispensable d'évoquer.

### **2.3. Les pratiques des locuteurs réunionnais**

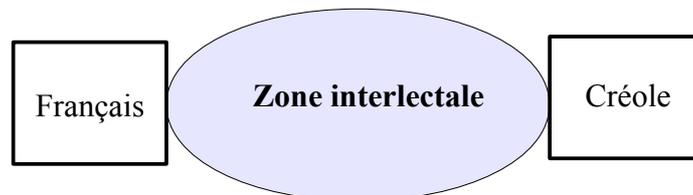
Quelle est aujourd'hui la place du créole dans la société réunionnaise ? Selon l'étude INSEE menée par Monteil (2010), le créole réunionnais est la langue régionale la plus utilisée dans les départements d'Outre-Mer. Son étude révèle également que 53% des Réunionnais, âgés de 16 à 64 ans, déclarent être « unilingues créoles », tandis que 38% des Réunionnais déclarent être « bilingues ». Nous pouvons cependant nous demander ce que signifient précisément ces termes d'« unilingue » et de « bilingue ». Nous nous penchons dans cette section sur les pratiques effectives des locuteurs réunionnais, en nous axant premièrement sur les pratiques des locuteurs adultes, puis en nous intéressant aux pratiques linguistiques enfantines.

#### *2.3.1. Les pratiques linguistiques des locuteurs adultes*

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 » ; c'est ce qu'avait montré Prudent (1981) lors de ses travaux sur le créole martiniquais, qui l'avaient amené à proposer le concept de l'interlecte et du « macrosystème », ce dernier terme qualifiant le système langagier dans son ensemble. Il constate en effet que l'on observe dans les productions langagières des locuteurs martiniquais des alternances codiques (ou *code-switching*), tout à fait caractéristiques des situations de plurilinguisme, 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 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.

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 modèle théorique a été appliqué à La Réunion, et nous pouvons représenter le macrosystème réunionnais par le schéma suivant :



***Schéma 1. 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, le français standard d'une part et le créole basilectal, considéré comme le plus éloigné du français, de l'autre. Le locuteur réunionnais possède donc une *macrolangue*. Lebon-Eyquem (2010a) nous donne deux exemples de formes interlectales :

(1) **Lu la lans le boul à Sophie.**

'Il a lancé la boule à Sophie'

(2) **Lu la lansé la balle Sophie.**

'Il a lancé la balle à Sophie'

Si certains segments sont aisément identifiables comme appartenant au français (en italiques 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 (1), « 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 (2), 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* ». L'interlecte, c'est alors

« [...] 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 : le « *chez nous* », cet entre deux langues qui brouille les frontières entre français et créole. L'interlecte succède au modèle du continuum linguistique (Carayol et Chaudenson, 1978), qui présentait un défaut de taille : celui de sous-entendre une hiérarchisation des lectes, le français restant le modèle acrolectal vers lequel tout locuteur souhaite tendre, passant pour cela par des formes mésolectales.

Souprayen-Cavery (2010) s'est intéressée tout 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. 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 (*op. cit.* : 257) :

« 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 ».

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*. Duchêne et Py (2002) estiment ainsi que la maîtrise des alternances codiques fait partie des compétences de la personne plurilingue, tandis que la fusion des langues 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-Macias 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 possède 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 » ? Ne peut-on pas penser qu'il y a également dans ce cadre une compétence particulière ?

Il faut noter à ce propos 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. Par exemple, pour Georger (2005 : 27), qui s'est intéressé à la communication linguistique d'enfants réunionnais, l'interlecte est un

« mode de discours issu de « l'incapacité à » ou de « la non-volonté de » respecter une grammaire canonique ».

Georger (*op. cit.*) semble ainsi estimer que l'interlecte relève de la « non capacité ». Mais parlera-t-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 relève 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.

Nous voyons à travers ces quelques exemples que la littérature a ainsi jusqu'à présent voulu légitimer des pratiques mélangeantes qui apparaissent « ordonnées », fonctionnalisées, aisément descriptibles. 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. Mais nous notons cependant, au vu du discours d'Hamers et Blanc (1983) ou de Georger (2005), qu'il semble cependant déjà exister un flou autour de la notion d'alternance de codes : le code-switching est-il ou n'est-il 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 », que l'on parle d'*alternance* de codes ou de *fusion*, s'il est légitimé par certains linguistes, ne cesse d'en interroger d'autres.

Prudent (1981) estime 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 (2007) 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 son 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 fè 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.

Finalement, l'interlecte, lorsque l'on envisage l'objet langue sous l'angle sociolinguistique, est d'emblée légitimé :

« 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 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. » (*op. cit.* : 603). Est-ce à dire 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, hormis le jugement linguistique, pour définir et identifier les mélanges acceptables et ceux qui ne le sont pas.

L'existence des productions « mixtes » légitime ce que plusieurs auteurs déclarent depuis bien longtemps : la personne bilingue n'est en aucun cas la somme de deux monolinguisms (Hamers et Blanc, 1983 ; Moore, 2006 ; Lebon-Eyquem, 2010b), mais doit être considérée comme un individu possédant un « capital langagier et culturel », qui le dote d'une compétence plurielle, complexe et hétérogène (Coste *et al.*, 1999 : 11). Il y a ainsi combinaison, alternances, utilisation de formes de parler bilingue. Cette compétence plurielle n'est ni stable, ni équilibrée dans chacune des langues de l'individu ; ce qui n'est aucunement un problème, car l'intérêt réside dans la gestion stratégique du répertoire, mobilisé différemment selon les situations d'interaction. L'individu plurilingue, selon ses besoins et selon son parcours, étendra dans une direction donnée son répertoire de langues, modifiant sans cesse sa compétence (Coste, 2010).

Nous clôturons enfin ce propos sur les pratiques langagières en citant l'étude de Borel (2004) sur la situation plurilingue à Biel-Bienne, ville située dans le canton de Bern en Suisse. Le discours de Borel est éloquent : il décrit un mélange de langues impressionnant, constituant un mode spécifique d'interaction, en sus des 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" » (*op. cit.* : 8).

Si nous notons d'emblée que Borel semble considérer que le bilinguisme est un « double monolinguisme », ce qui s'oppose à la définition du bilinguisme que nous avons posée plus haut, 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.

Il apparaît ainsi clairement que le concept du macrosystème est hautement pertinent pour décrire les situations de plurilinguisme où les formes mélangeantes tiennent un rôle majeur ; tandis que dans certains cas, comme à Biel-Bienne, les productions mélangeantes sont valorisées et encouragées, dans d'autres situations, comme à La Réunion, le mélange peut être encore vu avec méfiance. Quelle en est la raison ? Tout porte à croire que notre représentation du mélange trouve sa source dans notre idéologie monolingue : si nous acceptons maintenant de plus en plus la coexistence du français et du créole, la présence de ces 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'Etat 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. Il est donc important de prendre en compte le poids de la norme, en fonction du contexte de communication.

Voyons à présent ce qu'il en est des pratiques linguistiques des jeunes enfants réunionnais.

### 2.3.2. *Les pratiques linguistiques des enfants réunionnais*

Quelles sont les pratiques linguistiques des petits Réunionnais ? Nous pouvons penser que celles-ci diffèrent en partie des productions de locuteurs adultes, car les enfants sont en pleine acquisition langagière. Lebon-Eyquem (2010b : 3) a proposé une typologie des types d'énoncés produits par les enfants réunionnais, qui permet de catégoriser les pratiques linguistiques des enfants. Cette typologie nous semble tout à fait judicieuse et permet de décrire de façon fine les productions langagières des enfants réunionnais. Lebon-Eyquem (2010a) précise à ce sujet que lorsque l'on s'intéresse à l'acquisition langagière, on se trouve soumis à adopter un point de vue plus structuraliste, dans une volonté de classification qui met à mal la vision sociolinguistique de l'objet langue. Cependant, comme le souligne Blanchet (2003), l'être humain a besoin de segmenter, de « mettre de l'ordre ». Il n'est pas incompatible de catégoriser si l'on conserve à l'esprit l'importance de resituer chaque élément dans sa globalité, de faire preuve d'ouverture et de fluidité. Nous ajouterons que la catégorisation peut de plus s'avérer indispensable ; en tant qu'orthophoniste, il nous est primordial de pouvoir identifier la nature des pratiques langagières afin, notamment, d'objectiver une pathologie du langage. On distingue ainsi (Lebon-Eyquem, 2010b) :

- 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 *formes interlectales* comprenant deux grands types de formes linguistiques, présentées dans le tableau ci-dessous :

<b>Formes interlectales socialement établies</b>	
→ <i>alternances codiques intra-énoncés</i> (segments créoles accolés à des segments français) <i>ou inter-énoncés</i> (énoncés créoles accolés à des énoncés français)	« <b>ma la parti la kaz akoz</b> / euh il y avait pas d'école »
→ <i>énoncés comprenant des unités créoles alternées à des unités françaises et à des unités difficilement codifiables</i> (soulignées dans l'exemple)	« <b>li té gagn pa /li fé pa dé jèst kom sa</b> / lui il fait pas ça / lui »
<b>Formes interlectales provisoires, relevant de l'interlangue</b>	
→ <i>essais, hypothèses qui ne respectent ni les règles du fonctionnement du français, ni celles du créole</i> . 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 <b>té i</b> regarde l'herbe »  Forme attendue en créole : <b>li té i gard zèrb</b> . Forme attendue en français : il regardait l'herbe.

**Tableau 1. Typologie des formes interlectales de Lebon-Eyquem (2010b)**

- et enfin 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 concerne dans ce cas qu'un seul code (« il a coudé » pour « il a cousu »). L'enfant émet donc des hypothèses tâtonnantes en se basant uniquement sur un seul code, de la même manière qu'un enfant monolingue.

Cette catégorisation des pratiques nous montre clairement que les pratiques des enfants réunionnais sont panachées, tout comme celles des 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 semblent 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 ». En effet, on retrouve fréquemment dans la littérature portant sur l'acquisition langagière en contexte plurilingue la distinction interlecte / interlangue, terme emprunté à la discipline FLE

(Français Langue Etrangère), dont parle tout particulièrement Georger (2006). 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. Certains mélanges relèveraient donc 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 traduit par la présence de productions tâtonnantes et en principe transitoires. Il appartient donc 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 permettre un meilleur apprentissage du français, et surtout peut permettre d'éviter les mélanges de français et de créole. Mais doit-on vraiment avoir pour but la suppression des mélanges, alors que l'on vient de voir que ceux-ci font pleinement partie du macrosystème réunionnais ?

Cependant ces définitions et ces oppositions nous laissent perplexes : en pratique, comment savoir quand l'enfant se situe dans l'interlangue ? 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 ; n'est-il pas plausible dans ce cas qu'il produira également des productions tâtonnantes interlectales, qui ne seraient alors pas vraiment de l'interlangue ? La classification des productions langagières de Lebon-Eyquem (2010b) nous incite à adopter un point de vue quelque peu différent : l'interlecte comprend à la fois des formes interlectales acceptées socialement, et des formes provisoires rejetées. L'interlecte comprend donc l'interlangue.

Pour identifier ce qui relève de 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. Mais, outre le caractère trop subjectif du jugement linguistique, comment faire si nous n'avons pas la compétence linguistique nécessaire pour juger les productions ? Nous pourrions alors faire appel au jugement d'un locuteur natif, mais comment faire si cela n'est pas possible ? Ces questions sont cruciales pour l'orthophoniste que nous sommes : si nous adhérons au concept du macrosystème, la

question de la différenciation entre production interlectale acceptée et production non acceptée reste centrale. Il nous paraît hautement important de pouvoir comprendre le système langagier des enfants que nous devons évaluer, et de changer notre regard sur le mélange, mais nous ne pouvons cependant envisager dans notre pratique de nous fier uniquement à notre sentiment linguistique.

Pour Lebon-Eyquem (2010b), le moyen le plus sûr de différencier interlangue et interlecte est de prendre en compte la langue cible : elle insiste sur le fait que rien ne nous permet d'affirmer avec certitude que l'enfant a le français pour langue cible. Lorsque l'on en est sûr, on peut alors dire que les productions relèvent de l'interlangue. Mais dans les autres cas, comment différencier les mélanges socialement établis et les hypothèses tâtonnantes visant le français ? Adelin (2008) pointe la même 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. Nous aurions donc affaire à des hypothèses tâtonnantes qu'il conviendrait également de considérer comme de l'interlangue.

### *2.3.3. Concepts théoriques retenus et concepts en question*

Quelles conclusions pouvons-nous tirer de tout ceci, et quel est alors notre cadre théorique ? Nous avons vu au tout début de ce chapitre comment l'orthophoniste élabore son rapport à la norme et au langage, afin de mener à bien la mission qui lui incombe : diagnostiquer puis rééduquer des troubles du langage ou de la communication. Nous nous sommes ensuite penchée sur la situation linguistique réunionnaise, en mettant en avant le caractère pluriel des pratiques linguistiques des locuteurs, que le terme de « bilinguisme », tel qu'il est pensé couramment, ne suffit pas à décrire.

Nous voyons dès lors se télescoper deux visions : d'une part une pratique orthophonique, qui s'attache à décrire, à l'aide de tests normés, le fonctionnement de la langue chez un individu donné, et de l'autre une vision inédite de la langue, qui prend appui sur des observations des pratiques langagières réelles. Nous adhérons pour notre part au concept du macrosystème et des productions interlectales ; nous pensons que ce concept reflète de façon fidèle la réalité des pratiques linguistiques et, en tant que locutrice réunionnaise, nous constatons quotidiennement la variété de nos propres productions, parfois françaises, parfois créoles mais le plus souvent mixtes. Mais alors,

nous voyons se profiler une première interrogation : comment l'orthophoniste, qui s'appuie sur une définition structurale de la langue, peut-il intervenir dans le cadre du macrosystème ? Comment recourir à une norme dans une optique interlectale, et surtout, quelle serait cette norme ? Nous voyons ainsi que le concept de langue demande à être redéfini : en effet, 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 cette 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. 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. Nous faisons ainsi facilement l'amalgame entre « langue standard » et « langue » (de Robillard, 2001). Les langues créoles nous apparaissent *a contrario* fluides tant elles sont variables, changeantes, irréductibles à une norme descriptive, au point même que la question centrale et incontournable concerne bien le statut de langue de ces langues si hétérogènes. De Robillard (2005 : 132) dit également 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. »

Nous percevons donc tous les jours, les limites de la définition classique de la langue : les pratiques linguistiques diversifiées sont-elles « hors norme » ? L'énoncé d'un locuteur qui ne suivrait pas la norme communément établie, celle qui postule qu'on ne doit s'exprimer que dans une langue donnée, devient-il agrammatical ? Le concept du macrosystème répond à ces questions par la négative : les productions mélangeantes font autant partie de la norme d'*usage* que les énoncés produits dans une langue précise. Même si la langue apparaît effectivement au premier abord être avant tout un système figé, elle ne peut être réduite à celui-ci. Nous notons pourtant qu'en ce qui concerne le créole réunionnais, le fait de pointer les variantes du créole et l'existence des formes mélangées amènent régulièrement le locuteur à s'interroger sur son statut de « langue »,

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 (2002 : 47) pose dans un autre écrit la question en d'autres 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) ? ».

Comme il le souligne par la suite, les créoles sont indéniablement des langues sur le plan fonctionnel, puisqu'ils permettent de communiquer, et ils sont également dotés de moyens, comme le montre l'existence des grammaires. Le nœud du problème est donc ailleurs : il a certainement manqué aux créoles la *diffusion*, via des institutions sociales, de l'affirmation du statut de « langue » des créoles. Autrement dit, il a manqué aux créoles, et donc au créole réunionnais, la reconnaissance sociale.

Mais cette reconnaissance sociale par les institutions suffit-elle à entériner le statut de langue ? Le créole réunionnais est reconnu juridiquement langue régionale depuis 2000, ce qui n'a néanmoins pas mis fin aux questionnements sur son statut. Pour qu'une langue soit considérée comme telle, il faut en réalité qu'elle soit également reconnue par les locuteurs, les *acteurs sociaux*. Pour Blanchet (2004), l'identification d'une langue repose sur des critères socio-politiques et / ou ethnoculturels ; il s'agit avant tout d'étudier le fonctionnement des langues, leur utilisation spontanée et institutionnelle, et la façon dont elles sont socialement perçues. Pour lui, les pratiques, représentations et institutionnalisations ont un rôle majeur dans la définition des variétés linguistiques, et priment d'ailleurs sur les critères linguistiques internes (description du « système »). Selon ce même auteur, des langues peuvent également être individuées et institutionnalisées par le biais des représentations seules. La langue est dans ce sens à voir comme 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 le souligne Blanchet (2003 : 303), « c'est parce que les langues changent qu'elles fonctionnent ».

Deux définitions de la langue semblent donc concurrentes, et relativement opposées. En résumé, nous pouvons nous demander, tout comme de Robillard (2001 : 485) :

« la définition [de la langue] est-elle obligatoirement saussurienne, celle de la « langue-système » géométrie de différences et d'interdépendances, ou sociolinguistique, ce qui peut s'assimiler à une définition fonctionnaliste » ?

La langue doit-elle être considérée comme un système, ou doit-elle plutôt être vue comme un ensemble de pratiques et de représentations ? On retrouve ici, finalement, la dichotomie entre la *langue* et la *parole*. On ne peut au final arriver à un consensus sur la définition de la langue, et d'ailleurs ce consensus n'est pas souhaitable : la définition de la langue est par essence plurielle, et cette pluralité permet au linguiste de pouvoir l'analyser sous des angles de vue différents. Elle pourrait au final se définir comme une « classe de pratiques langagières » (*op. cit.* : 487), une telle définition rendant compte à la fois de l'aspect saussurien, pour reprendre la terminologie adoptée par de Robillard, et de l'aspect fonctionnel. Car si dans une perspective sociolinguistique l'aspect fonctionnel et représentationnel est primordial, nous ne pouvons nier que la mise en système reste fondamentale afin qu'une langue soit opérationnelle, ce que concède également de Robillard.

Pour notre part, dans notre pratique orthophonique, l'adoption du concept de l'interlecte, qui rend compte de la diversité des pratiques langagières, devra cependant être couplée à une vision « saussurienne » de la langue : si nous souhaitons décrire et analyser les productions effectives, ce qui est un des objectifs de cette étude, un cadre normatif s'avère nécessaire. Nous revenons à notre question fondamentale : comment un orthophoniste, qui a besoin de « normes », peut-il à la fois conjuguer ce besoin et adopter une vision plus sociolinguistique de la langue, acceptant de ce fait la variété des pratiques, et la « normalité » des mélanges ? Nous tâchons dans cette étude d'effectuer une double tâche : voir la langue à travers l'œil du sociolinguiste, en nous focalisant sur la mise en évidence de la pluralité des pratiques effectives, mais également sur les aspects représentationnels, qui nous éclairent sur la façon dont les locuteurs construisent l'objet « langue » ; puis reprendre notre regard d'orthophoniste, qui questionne les productions langagières en les confrontant à la norme, au travers des étalons de nos tests.

Ces questions que nous venons de soulever vis-à-vis de la notion de langue, et de la notion de norme qui en découle, demandent à être approfondies, ce que nous nous attachons à faire un peu plus loin dans le chapitre 4. Notre réflexion, portant sur l'amélioration de l'évaluation langagière orthophonique d'enfants en milieu créole, est alors guidée par les questions suivantes : que recouvre précisément la définition « sociolinguistique » de la langue ? Comment décrire la langue ? Quel sens donner à la notion de « représentations », et quelle est l'articulation entre ces représentations et les pratiques linguistiques que nous venons de décrire ? Mais avant, intéressons-nous dans le chapitre 3 à l'acquisition langagière dans le cadre interlectal. Comment concevoir l'acquisition langagière dans une situation linguistique si complexe ? Comment l'enfant réunionnais peut-il discriminer et s'approprier « les langues », alors que celles-ci sont si étroitement imbriquées ?

## **Chapitre 3. La question de l'acquisition langagière dans le macrosystème réunionnais**

Si le concept du macrosystème, comme nous venons de le voir, apporte un éclairage novateur sur les situations de plurilinguisme, il incite également à repenser l'acquisition langagière des enfants réunionnais. Nous nous proposons ici de présenter les différents travaux portant sur cette problématique, en nous intéressant tout d'abord à la question des profils linguistiques, qui essaient « d'ordonner », en quelque sorte, la pluralité des compétences langagières. Nous nous penchons ensuite sur les facteurs influençant l'acquisition langagière de l'enfant, en nous référant pour cela aux travaux de Lebon-Eyquem (2007). Enfin, nous montrons que le macrosystème nous amène à repenser notre conception classique de la « langue maternelle », et qu'il permet de pointer, de façon plus nette, les limites des évaluations pédagogiques classiques, mais également les limites de l'évaluation orthophonique.

### ***3.1. De l'intérêt des profils linguistiques***

Nous avons pu constater la grande hétérogénéité des pratiques langagières des jeunes enfants réunionnais ; si l'intérêt de pouvoir identifier et qualifier les différentes productions des enfants est indéniable, 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 expliquer les pratiques mélangeantes chez certains enfants bilingues, que l'on n'atteste pas dans le langage d'autres enfants eux aussi bilingues ? La dichotomie unilingue / bilingue s'avère par conséquent trop simpliste, et pose également la question de l'existence d'enfants « unilingues » : un enfant réunionnais, évoluant dans un environnement où deux langues sont sans cesse imbriquées, peut-il être « unilingue » français ou « unilingue » créole ? 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*, à laquelle il serait le plus souvent confronté et qu'il utiliserait préférentiellement. En cela la classification des profils linguistiques d'Adelin (2008), que nous présentons ci-dessous, nous apparaît très pertinente. Adelin propose en effet de distinguer trois grands profils linguistiques :

- ***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 ne possèdent pas 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 maîtrisent 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.

Si les profils linguistiques proposés par Adelin nous semblent intéressants et suffisamment détaillés, nous constatons cependant que cette chercheuse laisse penser que le mélange s'apparente en réalité à une non maîtrise des codes, alors que nous avons vu précédemment que le mélange peut être au contraire la marque d'une bonne compétence langagière, et communicationnelle, de l'individu bilingue.

Ainsi, nous voyons que si la question de l'acquisition langagière et des pratiques langagières des enfants réunionnais se révèle d'une grande complexité, plusieurs éléments nous permettent d'ordonner à nouveau les faits. Si nous déconstruisons un certain nombre de concepts que nous estimons inadéquats pour le contexte réunionnais, nous exposons dans le même temps, les notions qui concourent à reconstruire le cadre : la classification des pratiques langagières est un premier élément sur lequel l'orthophoniste peut s'appuyer dans sa pratique, et l'établissement du profil linguistique de l'enfant est un moyen pertinent de comprendre le fonctionnement langagier de l'enfant. Néanmoins, nous pouvons nous demander sur quels éléments nous appuyer pour établir ce profil linguistique ; si Adelin s'est 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 s'avérer trop longue et fastidieuse. D'autres éléments, plus faciles à traiter, pourront alors nous aider à établir un profil linguistique :

- le type de bilinguisme (simultané, successif...) ;
- la fréquence et la durée d'exposition aux différentes langues ;
- 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 anamnestique (nous rappelons qu'il s'agit de la première phase de l'évaluation orthophonique, permettant de recueillir des informations sur le patient et sa maladie), et nous précisons par ailleurs que ceci faisait l'objet de notre première étude (Noël, 2011), que nous présentons ultérieurement. Finalement, il s'agit d'identifier les caractéristiques de l'acquisition langagière de l'enfant afin de dresser son profil langagier ; encore faut-il savoir quelles sont les caractéristiques, les *facteurs*, qui favorisent l'acquisition langagière.

### **3.2. Les facteurs influençant l'acquisition langagière**

Si on sait qu'il existe différents types de bilinguisme (Hamers et Blanc, 1983), qui sont fonction de l'âge d'acquisition des langues, ou encore du niveau de compétence atteint dans chaque langue, reste la question des facteurs entrant en jeu dans l'acquisition des langues. Paradis (2007) note que plusieurs éléments ont une influence :

- la motivation à acquérir les langues ;
- les aptitudes de la personne (capacités intellectuelles, ou encore mnésiques) ;
- la personnalité de la personne (personne extravertie et bavarde, ou plutôt introvertie) ;
- les caractéristiques linguistiques de chaque langue ;
- l'âge d'acquisition des langues ;
- le statut socio-économique des parents ;
- et la qualité et les contextes d'inputs linguistiques.

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 ? Les facteurs sont-ils les mêmes ? Lebon-Eyquem (2007) s'est penchée dans le cadre de sa thèse 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 lectorale 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.

Nous voyons donc que les facteurs qui influent sur le développement langagier à La Réunion sont multiples, et sont liés à la proximité structurelle des langues, comme par exemple, l'identification des règles d'usage par les enfants. L'étude de Lebon-Eyquem (2007) s'avère hautement intéressante, car non seulement elle porte sur la situation réunionnaise, mais elle nous donne à lire un inventaire précis, qui peut à la fois nous guider lors de notre évaluation initiale, mais qui peut également nous donner des pistes pour notre intervention orthophonique.

### **3.3. La « langue maternelle » de l'enfant réunionnais**

Les différents travaux portant sur l'acquisition langagière des enfants réunionnais (Lebon-Eyquem, 2007 ; Adelin, 2008) permettent également de s'interroger sur un point fondamental, qui est celui de la notion de langue maternelle : en effet il serait tentant de penser que la langue maternelle de l'enfant réunionnais pourrait être identifiée grâce à la mise en évidence de la langue dominante de l'enfant, ce qui serait par trop réducteur. 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 peut être différente 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 au final 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 développeront à des rythmes différents en fonction des pratiques langagières familiales.

Dans le cadre de la situation réunionnaise, Simonin (2002) s'interroge sur la pertinence de penser que la langue maternelle pourrait être exclusivement le créole. Il considère qu'il serait plus approprié 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 nous avons vu que la détermination de la langue dominante est essentielle, et que certains enfants réunionnais sont dominants en français ou en créole, nous avons également vu que d'autres se révèlent être sans dominance, ou « équidominants » pour reprendre la terminologie d'Adelin (2008). Pour Lebon-Eyquem (2007), la langue maternelle de l'enfant réunionnais devrait être considérée comme étant cette *macrolangue réunionnaise*, par définition plurielle, car composée de répertoires communicatifs diversifiés (Prudent, 2005), ce que nous admettons également. Nous rappelons ici qu'il apparaît en effet trop peu plausible de penser 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. La recherche de l'identification de la langue maternelle du jeune enfant réunionnais apparaît donc stérile, et nous pensons qu'il serait en réalité plus judicieux de chercher à identifier la langue dominante, en admettant qu'il peut ne pas y avoir de dominance, et ce grâce aux données ayant trait à la fréquence et à la durée d'exposition et d'utilisation des langues en présence.

Cette redéfinition de la langue maternelle interroge bien évidemment les outils pédagogiques actuels : sont-ils réellement adaptés à la situation réunionnaise ? Adelin (2008) pointe que le système scolaire de La Réunion bénéficie d'investissements financiers importants, tandis que les chiffres sur l'échec scolaire et l'illettrisme continuent à être alarmants. Pour Prudent (2005), 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 prend 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.

Le modèle scolaire réunionnais est ainsi depuis longtemps remis en cause, ce qui a amené Prudent et d'autres linguistes à sa suite à proposer la *pédagogie de la variation* : dans ce cadre, il s'agit de s'appuyer si possible sur la langue dominante de l'enfant, et sur les énoncés qu'ils sont capables de préférer, mélangés ou non, en privilégiant tout d'abord la sémantique des énoncés, puis en travaillant graduellement sur les similitudes et les différences entre les codes (Lebon-Eyquem, 2010b). Un travail sur les compétences métalinguistiques, la discrimination des codes et le respect des règles d'usage est fondamental (Georger, 2006 ; Lebon-Eyquem, 2007, 2010a). Nous retrouvons là certains des facteurs influençant l'acquisition langagière décrits par Lebon-Eyquem (2007). La meilleure compréhension du créole permettrait en retour la meilleure compréhension du français, et permettrait également d'apaiser les conflits identitaires.

Mais comme le constate Adelin (2008), si les principes de la pédagogie de la variation sont tout à fait pertinents, il n'en demeure pas moins que l'on s'appuie sur des compétences en créole supposées, sans connaître avec certitude le niveau de maîtrise des enfants dans cette langue :

« 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 ? » (*op. cit.* : 55).

Elle se demande également si la volonté de s'appuyer sur le créole ne serait pas illusoire, car il semblerait, d'après les études portant sur la transmission du créole dans les familles réunionnaises, que celui-ci soit en perte de vitesse. Une évaluation des compétences langagières lui est donc apparue nécessaire afin d'obtenir des informations pertinentes pour élaborer une didactique adaptée. Elle s'est donc donné pour objectif de créer des épreuves d'évaluation des compétences en français et en créole, en effectuant au préalable un travail de conceptualisation important visant à dégager des normes de référence.

Sans avoir approfondi les résultats recueillis lors de ses pré-tests, Adelin déclare qu'il semblerait en tout cas que les niveaux soient très hétérogènes, à la fois en français et en créole. Elle dégage de son travail un élément majeur : la présence du mélange entraîne une difficulté, un écueil, quant à la pratique d'une évaluation binarisée. L'adoption du concept de l'interlecte remet en effet en question les principes de l'évaluation classique, et pourtant une évaluation est nécessaire ; il apparaît donc à Adelin qu'il est indispensable de s'appuyer sur des « normes de références ouvertes au maximum à la variation » (Adelin, 2008 : 142).

Si ce travail est hautement intéressant pour le domaine pédagogique, il va sans dire qu'il dégage de nombreuses pistes de réflexion quant à la pratique orthophonique, et appuie ce que nous avons pointé dans notre précédente recherche concernant la problématique de l'évaluation de l'enfant réunionnais (Noël, 2011). En effet, le besoin d'avoir des outils d'évaluation de la langue créole est de plus en plus criant, mais il est préalablement nécessaire de mener une réflexion approfondie concernant les concepts sous-jacents à une évaluation du créole, qui devrait à notre sens s'inscrire dans le modèle de l'interlecte, écartant de ce fait le risque d'aboutir à une évaluation de deux monolinguismes.

Nous nous sommes jusqu'à présent, penchée sur la situation linguistique réunionnaise, sur les pratiques des locuteurs et tout particulièrement sur les pratiques des enfants réunionnais et sur la façon dont ils acquièrent le langage. Nous avons évoqué en quoi la situation réunionnaise, où deux langues coexistent mais surtout s'entremêlent, pouvait nous amener à réfléchir et à repenser la notion de « langue », qui s'avère ne pouvoir être réductible à la vision de la « langue-système ». Nous nous proposons maintenant d'approfondir cette problématique, en nous demandant ce que recouvre précisément la définition « sociolinguistique » de la langue, et en nous arrêtant sur la notion de « représentation linguistique », qui semble intimement liée à la question de la langue, et qui nous permet de construire plus avant le cadre théorique nécessaire à notre objet d'étude.

## Chapitre 4. Les représentations sociolinguistiques

Dans ce chapitre, nous tentons de répondre aux questions suivantes : que sont les *représentations sociolinguistiques* ? Quel est leur rôle dans l'élaboration de l'objet langue ? En quoi la prise en compte de ces représentations est-elle importante, dans le champ de la sociolinguistique mais plus spécifiquement dans notre pratique orthophonique ? Et comment l'orthophoniste peut-il prendre en compte ces représentations au cours de l'évaluation ? Revenant à notre objet central d'étude, le créole réunionnais, nous nous interrogeons ensuite sur le rôle des représentations propres au créole réunionnais, en nous penchant sur les principaux travaux portant sur ce domaine.

### **4.1. Représentation, langue, norme : essai définitoire et intérêt scientifique**

Les représentations sont intimement liées à la reconnaissance sociale, comme nous l'avons évoqué précédemment : elles conditionnent la façon dont la communauté linguistique va percevoir la langue qu'elle utilise, ainsi que les *attitudes* qu'elle va adopter ; 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.

Comment une langue acquiert-elle ce statut ? Pour Blanchet (2004), le processus qui mène une langue à être nommée comme telle est un processus d'individuation sociolinguistique : pour que l'individuation soit effective, il faut qu'une unité sociolinguistique soit clairement *identifiée*, *décrite*, puis *reconnue* (ce qui sous-entend également qu'elle soit pratiquée). L'identité collective ainsi constituée autour de cette unité doit ensuite être affirmée par des institutions, qui dotent la langue d'attributs propres : un système d'écriture, une grammaire, ou encore des dictionnaires, et ce dans le but ultime d'aboutir à une variété normative de référence. La mise en place du

système proprement dit intervient donc en dernier lieu, et Blanchet pointe d'ailleurs le risque de résistance, voire de rejet de la part de la communauté, en cas d'introduction trop précoce de ces critères linguistiques internes. Autrement dit, ce n'est pas le système qui fonde la langue, mais la langue telle qu'elle est acceptée et utilisée par les acteurs sociaux qui conduit à l'élaboration d'un système. Les représentations sont en réalité à la base, au cœur même du processus d'individuation. Blanchet (2004) précise que toutes ces étapes doivent être effectuées pour parler d'individuation ; sinon la langue est uniquement en cours d'individuation, ce qui nous semble être le cas pour le créole réunionnais, qui est encore en cours de reconnaissance et en cours de graphisation.

Donner à un parler un statut de langue, c'est également lui attribuer des frontières (Moore, 2006) : ces frontières dépendent du prestige des langues, de la taille de la communauté linguistique et également du degré d'intercompréhension entre les locuteurs des langues de contact. Dans le cas du créole réunionnais, la frontière avec le français demeure tenue 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. On comprend ainsi plus facilement pourquoi il semble parfois si difficile à certains locuteurs créoles de penser leur médium de communication comme une véritable langue : ainsi, il s'agirait également d'un problème de « frontière ». Moore (*op. cit.*) note cependant que les frontières entre les langues ne sont pas fixes : au contraire, elles sont mouvantes en fonction de la définition adoptée par les locuteurs. Les dénominations des langues (en termes de « *patois, langue, dialecte...* ») vont également, de par leur charge sémantique, déplacer les frontières.

Mais lorsque l'on parle de frontière, c'est évidemment de « norme » qu'il s'agit : la frontière délimite ce qui est dans la norme et ce qui est en dehors. L'idée de norme nous renvoie donc directement à la notion de langue en tant qu'objet homogène, dont on peut décrire un « bon usage » (Baggioni et Moreau, 1997). Mais qu'est-ce que la « norme » exactement ? Lorsque l'on parle de langue, de statut et de standardisation, l'évocation de la notion de norme est inévitable ; comment définir cette dernière ? Dahlet (2000) explique que la norme est une image construite par idéalisation des usages linguistiques de groupes dominants. Elle est par conséquent difficile à atteindre, car un locuteur n'utilise jamais **la** langue mais plutôt un de ses répertoires. En ce sens, maîtriser une langue ne signifie pas savoir parler la langue idéale mais savoir adapter ses usages à une situation donnée. Baggioni et Moreau (1997) définissent quant à eux cinq 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.

Nous voyons donc qu'en réalité, la « norme » est une notion plurielle qui se décline en plusieurs faisceaux ; finalement, lorsque nous parlons de « norme », nous faisons la plupart du temps uniquement référence à la norme prescriptive, celle qui dicte ce qui est correct et ce qui ne l'est pas. Dire alors que nous avons besoin de « norme » est bien trop vague et demande à être précisé : une norme, oui, mais laquelle ?

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. Cependant, les pratiques linguistiques des locuteurs peuvent tout à fait respecter les autres types de normes ; il paraît même indispensable qu'elles soient en accord avec la norme de fonctionnement. Selon Baggioni et Moreau (1997), les représentations vont fonder les *normes évaluatives* et *fantasmées* de la communauté linguistique ; il apparaît ainsi qu'en participant à la construction de la notion de norme, les représentations agiront sur la langue et influenceront les pratiques linguistiques effectives. Posée en ces termes, la relation représentation / langue nous apparaît plus claire, et nous constatons dans le même temps toute la complexité de cette relation. Gasquet-Cyrus (2009) ajoute à ce sujet que les pratiques linguistiques sont le produit direct des représentations, mais sont également dans le même temps productrices de représentations. Le lien entre ces deux objets est donc bidirectionnel, ce qu'affirme aussi Bavoux (2002).

Puisque nous sommes à présent plus éclairés sur les liens entre représentations et langue / pratiques linguistiques, l'intérêt scientifique d'une étude des représentations nous apparaît de façon nette. Blanchet (2003) explicite que l'analyse des représentations est riche d'enseignements ; si on a longtemps reproché aux linguistes de travailler dans ce domaine fait de croyances et d'idéologies, en somme sur des données bien peu concrètes, les représentations, qui sont pourtant au cœur du mécanisme de la langue, sont importantes car elles rendent compte de la catégorisation sociale des pratiques. Pour l'auteur, cela ne fait aucun doute : comme elles agissent sur la langue, les représentations *font* la langue. Laroussi (2006) abonde dans ce sens, en déclarant que pour lui, une langue n'est pas uniquement un système de normes, mais est un système de représentations : les valeurs symboliques ont ainsi la même valeur que les pratiques linguistiques effectives. Nous ajoutons ici que lorsque Laroussi parle de « normes », il semble faire uniquement référence à la norme prescriptive. Mais comment faire émerger ces représentations ? Comment y avoir accès ? Gasquet-Cyrus (2009) recommande d'analyser les pratiques langagières des locuteurs en se focalisant sur leur discours, et sur ce qu'il révèle de leurs catégorisations et de leurs représentations sociales et langagières ; c'est dans cette démarche que nous avons inscrit notre recherche, en adoptant la méthode des entretiens, et nous tentons par ce biais d'appréhender les représentations de notre population d'étude à travers leur discours.

Nous percevons maintenant de façon précise les liens entre les différentes notions qui gravitent autour de l'objet « langue », et qui contribuent également à sa définition ; il convient à présent de tenter de définir, d'une façon aussi claire que possible, ce que sont les représentations. Comment se forment-elles, 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.

## 4.2. Les représentations linguistiques dans la société réunionnaise

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 vraisemblablement 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.

Quelles sont, concrètement, 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 présenter les représentations de la communauté réunionnaise au sens large, mais aussi celles ayant cours dans le milieu familial, et celles partagées dans le milieu de l'enseignement. Les études portant sur l'ensemble de la communauté linguistique nous renseignent sur le « répertoire de représentations » que chaque locuteur, membre d'une communauté donnée, possède. Tout comme un individu plurilingue possède un répertoire langagier dans lequel il pioche selon la situation, nous pensons qu'un individu fait siennes un certain nombre de représentations, qu'il sélectionne au sein de son répertoire de représentations, selon son histoire et son désir d'intégration dans sa communauté. Nous aurons le loisir de revenir sur cette hypothèse au fil de notre analyse. Il nous paraissait également fort instructif d'aborder la question des représentations à l'école ; est-il besoin de préciser l'importance des représentations véhiculées par l'école, organe hautement représentatif de la norme ?

#### *4.2.1. Les représentations de la communauté réunionnaise*

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 déclare 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 ? Mais toutes ces représentations ne sont pas spécifiques à la situation réunionnaise : elles concernent de façon globale les langues orales et minorées. Bavoux (2002 : 71) précise néanmoins que malgré ces représentations clairement dévalorisantes, le créole possède une forte valeur identitaire, ce qu'elle résume ainsi : « le créole est une langue sans valeur, mais le créole a de la valeur parce que j'y suis attaché ». Nous voyons ici toute l'ambivalence des attitudes des locuteurs, prisonniers d'une 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. Ainsi, il semble bien, comme nous le pensons, que les locuteurs choisissent effectivement au sein de cet ensemble de représentations celles qui lui correspondent le mieux, rejetant les autres. 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.

#### 4.2.2. *Le concept d'insécurité linguistique*

Que recouvre exactement ce concept d'insécurité linguistique ? En quoi nous intéresse-t-il dans le cadre de l'étude des représentations ? 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. A 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, de l'identité, mais qui est perçue comme une langue qui freine l'élévation sociale. Le créole devient une variété à corriger, dont il faut « se sortir » (*op. cit.* : 13). 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).

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 faire disparaître le créole, 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 ? Si l'insécurité linguistique n'est pas systématique, il nous paraît important, en tant que spécialiste du langage, de garder à l'esprit qu'elle peut survenir. La personne prise en charge en orthophonie court d'autant

plus le risque de se trouver en situation d'insécurité linguistique que le bureau de l'orthophoniste est par excellence, le lieu de « la norme » : on y vient parce qu'on a des difficultés de langage, ce qui revient à dire, à La Réunion, qu'on y vient parce qu'on a des difficultés de français, et ce d'autant plus que les difficultés langagières sont évaluées par des tests normés en français. Si cette insécurité linguistique semble pouvoir être vécue dans certaines situations plutôt sereinement, comme l'indique Fioux (1996), il y a fort à parier que dans la situation d'une rééducation orthophonique, elle sera loin d'être banalisée. Et si nous admettons alors, comme Cellier (1996), que l'insécurité linguistique relève de la « dysfonction », il nous appartient autant qu'à l'école de veiller à enrayer son installation.

En résumé, il apparaît clairement, comme le souligne Hazaël-Massieux (2005), que le créole ne pourra avoir un statut plus favorable que si c'est la volonté de ses locuteurs. La standardisation ne peut être possible que s'il y a, au prime abord, consensus social, autrement dit si les locuteurs manifestent une réelle conscience linguistique et valorisent leur langue (Cellier, 1981). Les représentations sont intimement liées au contexte sociolinguistique : ainsi 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. Qu'en est-il des représentations linguistiques dans le domaine familial ? Quel est l'impact de ces représentations en termes de *politique linguistique* ? De quelle manière les représentations peuvent-elles influencer les choix des parents en matière de transmission de langues ? C'est ce que nous nous proposons de voir dans la section suivante.

#### *4.2.3. Les représentations et la politique linguistique familiale*

Pour Crémieux (2000), la politique familiale se concrétise dans les choix de langues, dans les pratiques langagières au quotidien et dans les discours explicites des parents. Ce thème englobe ainsi comportements, perceptions, et sentiments d'insécurité linguistique. Nous notons ici que la littérature concernant la politique familiale s'est tout particulièrement penchée sur le cas de l'immigration, en cherchant à cerner l'impact de la confrontation des familles migrantes à un nouvel environnement linguistique et culturel. Deprez (1989), s'intéressant aux familles immigrées à Paris, estime que la politique linguistique familiale peut prendre deux formes : les familles peuvent faire le

choix d'un fonctionnement monolingue (le français ou la langue des parents), ce qui reste plutôt rare, ou alors elles peuvent fonctionner sous un mode bilingue, l'usage de la langue dépendant soit de l'interlocuteur et de ses compétences, soit étant libre, et on observera dans ce dernier cas un mélange des langues. Si son étude dresse un portrait plutôt optimiste quant à la transmission des langues, Deprez précise cependant qu'elle a délibérément écarté les cas de minoration linguistique ou de détachement face à la langue maternelle des parents. Sans s'attarder sur ces aspects, l'auteure cite également les cas de « langues fragilisées » : ainsi, les langues africaines et créoles sont, en regard d'autres langues, moins transmises, ce qu'elle met en relation avec la pratique préalable de la francophonie et le statut des langues (Deprez, 2002). La non transmission de la langue peut également s'observer dans le cas des mariages mixtes.

Moore (2006) s'est plutôt intéressée aux raisons qui sous-tendent les usages familiaux des familles migrantes : ces usages résultent selon elle de deux types de tensions, la politique familiale d'une part, qu'elle soit conscientisée ou non, et la politique linguistique de groupe, validée par les pratiques de langues extra-familiales. Ainsi, l'auteure déclare que :

« Les choix de langues en famille dépendent des langues parlées respectivement par le père et la mère, des langues du milieu, des interlocuteurs en présence, des projets d'insertion dans la société d'accueil et de l'idée qu'on se fait du retour au pays si l'on vient d'ailleurs » (*op. cit.* : 81).

Ainsi, la politique familiale reposerait sur trois critères : les langues des parents, les langues du milieu, et les projets des individus, qui vont dans le sens d'un désir d'intégration et de conformisation à la société au sein de laquelle ils aspirent à être inclus. Qu'en est-il pour les familles migrantes de La Réunion ? Les pratiques familiales dépendent-elles toujours des langues parlées par les parents ? Les pratiques familiales sont-elles forcément en lien avec les langues du milieu ?

Nous citons à propos de la politique familiale des familles migrantes à La Réunion les travaux de Rapanoël et Ledegen (2007), ainsi que ceux de Marvilliers (2009) ; ces auteures se sont penchées sur le cas des familles mahoraises. Marvilliers s'est intéressée dans un premier temps aux pratiques langagières réelles d'enfants mahorais, puis a tenté dans un second temps de comprendre les raisons de ces choix langagiers. Elle relate dans son article le cas de Karim, qui parle préférentiellement le français et un peu le créole. Elle constate que Karim continue d'utiliser le français avec

ses camarades de classe, ce qui entraîne de la part de ces derniers des réactions stigmatisantes dont il a pleinement conscience (le créole étant la langue de l'intégration avec les pairs), tandis qu'il parle créole à la maison avec ses frères et sœurs, et français avec sa mère, qui ne le parle pas ou peu, s'exprimant dans la grande majorité des cas en shimahorais. Marvilliers pointe que les représentations sociolinguistiques de la mère de Karim, qui survalorise le français et se méfie du créole, qui pourrait selon elle rendre Karim mauvais en français, influent grandement sur les usages de Karim ; la langue parlée ne dépend donc pas uniquement des inputs reçus, et donc de la langue parlée par la mère, mais est également largement influencée par le poids de la norme et des valeurs données aux différentes langues de l'environnement, ce qui rejoint les constatations de Deprez (2002). La dévalorisation de la langue créole, pourtant langue d'intégration, langue du *milieu*, amène la mère de Karim à lui interdire de l'utiliser à l'école, freinant ainsi son insertion sociale dans son groupe de pairs.

Rapanoël et Ledegen (2007) se sont, quant à elles, concentrées sur les pratiques langagières et les représentations des enfants mahorais : elles constatent que de nombreux jeunes mahorais acquièrent le créole, langue de l'intégration à la communauté linguistique, avant le français, et abandonnent dans le même temps très souvent leur langue et culture d'origine, pour échapper aux représentations négatives que porte la société réunionnaise sur les Comoriens à qui ils sont assimilés.

Ces deux études nous permettent de nous rendre compte de l'influence primordiale qu'exercent les représentations sur les choix langagiers des individus : si Moore (2006) a effectivement raison de pointer l'importance des langues parlées et des projets d'intégration à la nouvelle communauté, nous voyons bien que la politique familiale ne repose pas uniquement sur ces critères. Les représentations conditionnent plus fortement les décisions des langues à transmettre, à parler, ou à abandonner. Nous tenons également à souligner la rapidité avec laquelle les individus, qu'ils soient jeunes ou adultes, prennent acte des représentations et décident de modifier leurs usages langagiers ; ainsi, la maman de Karim, qui est née et a vécu à Mayotte, semble avoir rapidement fait siennes les représentations de la communauté réunionnaise.

D'autres travaux plus généraux (voir par exemple Fioux, 2007) pointent également que les familles réunionnaises font désormais le choix de la langue à transmettre, qui est désormais moins liée à leur niveau socio-culturel (et donc, à la langue parlée par les parents). Ils sont donc pleinement acteurs dans la politique linguistique familiale. Pour Fioux (*op. cit.*), ceci témoigne d'une capacité nouvelle de

mobilité linguistique, qui met fin à l'idée d'un déterminisme sociologique. Nous avons tiré les mêmes conclusions lors de notre précédente étude (Noël, 2011), qui portait sur les pratiques linguistiques de 31 familles réunionnaises, mais nous avons néanmoins noté que le niveau scolaire des parents continuait à avoir un impact sur les pratiques linguistiques familiales : en effet, les parents ayant un haut niveau scolaire avaient estimé avoir de meilleures capacités langagières en français que les autres parents, et nos analyses avaient montré qu'ils l'utilisaient préférentiellement dans la cellule familiale. S'il y a *choix* linguistique, ce dernier se fait cependant dans une moindre mesure. Nous reviendrons, au cours de nos analyses, sur cette question du *choix* de la langue transmise.

Crémieux (2000) a quant à elle plutôt mis en avant le rôle de l'insécurité linguistique dans le choix de la langue pour les familles réunionnaises ; ainsi, elle estime que si certains parents privilégient le français, c'est parce qu'ils éprouvent un sentiment d'insécurité par rapport au français standard. Ceci serait lié à la catégorie socio-professionnelle des parents : ce sont surtout les parents de la classe moyenne qui font le choix du français, étant tout particulièrement sensibles aux rapports diglossiques entre le français et le créole. Nous pouvons relier ce qu'avance Crémieux (*op. cit.*) aux travaux de Gueunier (2002) : l'insécurité linguistique augmenterait avec le niveau scolaire (et donc avec le niveau socio-professionnel), car la scolarisation fait prendre la mesure du fossé séparant norme et langue parlée. Il y a donc un lien étroit entre scolarisation et norme ; qu'en est-il alors des représentations dans le milieu scolaire ? Quel poids peuvent avoir ces dernières ?

#### 4.2.4. *Les représentations dans le domaine éducatif*

L'école est l'endroit où l'enfant construit son rapport à la norme ; c'est à l'école qu'il se trouve pleinement confronté au français standard, que l'école se doit de lui transmettre. C'est à l'école également qu'il peut expérimenter le sentiment d'insécurité linguistique, qu'il pourra ou non surpasser. Face à l'enfant se trouve l'enseignant, qui est chargé de l'apprentissage, et qui possède, tout autant que les autres membres de la communauté linguistique, des représentations sur les langues. Quelles sont ces représentations ? Sont-elles différentes de celles des autres locuteurs, qui n'ont pas ce rapport particulier à la norme et à l'apprentissage ?

Lauret (1991) a montré que si la plupart des enseignants acceptaient maintenant 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. S'il ne le dit pas clairement, il semble cependant que l'auteur estime que ces représentations demeurent inconscientes ; aussi décrit-il vers la fin de son ouvrage un épisode où, au cours d'une séance d'évocation libre, une enseignante réalise douloureusement 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).

Tupin *et al.* (2005) se sont également 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 possède une compétence limitée en créole (bilinguisme passif), et se sent incompetent. 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 possède 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.* (*op. cit.*) 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 modèle interlectal, elles vont aussi s'intéresser aux représentations portant sur les énoncés mélangés. Rapanoël (*op. cit.*) 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 est selon elle en lien direct avec la diffusion des connaissances sur la langue créole, qui fait 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 Rapanoël à se demander s'il y a réellement changement des représentations : il se pourrait en effet que les locuteurs adoptent actuellement 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 elle, 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'interlangue 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 maîtrise précaire du 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.

#### **4.3. Les représentations dans la relation thérapeutique**

En tant que thérapeute du langage, nous ne pouvons pas ne pas nous faire la réflexion suivante : *Et nous*, quelles sont donc nos représentations de thérapeute, et quelles sont celles de nos patients ? Comment tout ceci se joue-t-il dans les espaces créoles ? Une autre question se pose également, à laquelle nous tentons par nos analyses d'apporter des éléments de réponse : si les représentations sont si importantes, comment les prendre en compte dans notre pratique orthophonique, afin de mieux intervenir auprès de nos patients ? Et comment les identifier ?

Il va également sans dire que dans le cadre thérapeutique, aux représentations sociolinguistiques de la communauté, des locuteurs, vont s'ajouter des représentations propres à la spécificité de la relation médicale ou paramédicale. Mais qu'entend-t-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 de locuteur et ses représentations de professionnel. Il faut souligner que peu de travaux portent sur cette thématique particulière ; bien évidemment, nous sommes persuadée que beaucoup de thérapeutes, du fait de leur regard clinique, sont pleinement conscients du poids des représentations sur leurs interventions, mais l'absence d'écrits souligne qu'il s'agit d'un domaine encore inexploré et largement méconnu.

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, ne maîtrisant pas 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. Il précise par ailleurs (*op. cit.* : 2) que :

« 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 ».

Ce mal à l'idiome, également appelé par l'auteur « mal diglossique », trouve sa source dans les conditions sociohistoriques et sociolinguistiques, et plonge le patient interrogé dans une situation d'insécurité linguistique. A 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. Confiant explique qu'au contraire, son interlocuteur 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 étude hautement pertinente 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, possède elle aussi des représentations discutables, qui influencent nos modes de pensée. Ceci nous amène à soulever les questions que nous développons dans le chapitre suivant : quelles sont les particularités de l'exercice orthophonique en milieu plurilingue ? Comment ce « soignant » du langage se positionne-t-il dans un tel contexte ? Et quelles sont, justement, les représentations portées sur la profession et celles portées par les professionnels ? En quoi peuvent-elles influencer sur notre pratique orthophonique, tout particulièrement sur la phase du bilan orthophonique ?

## Chapitre 5. La pratique orthophonique en contexte plurilingue

Qu'advient-il de la pratique orthophonique dans ces situations plurilingues, où les frontières entre les langues se brouillent ? Quelles sont les conséquences sur les représentations que les orthophonistes ont de la langue et de la norme ? Est-il possible pour l'orthophoniste de conserver à la fois les représentations et les définitions qui fondent son identité professionnelle, et dans le même temps d'adhérer à une définition sociolinguistique de la langue ? Peut-il intégrer la notion de variation linguistique, mais, surtout, comment *agir*, intervenir efficacement, dans un contexte où la variation est reine ?

Dans ce chapitre, nous développons tout d'abord en quoi la pratique orthophonique s'avère effectivement complexe en contexte plurilingue, puis nous nous penchons sur les travaux menés jusqu'à présent, portant sur la question de l'évaluation et de la prise en charge des enfants plurilingues issus de l'immigration. Nous nous centrons enfin sur la question de l'orthophonie à La Réunion, en analysant à travers le discours des orthophonistes la spécificité de l'exercice dans le contexte réunionnais, et les représentations des orthophonistes sur la situation linguistique de La Réunion et sur leur pratique.

### 5.1. 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.* (2004 : 36) 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**, qu'ils soient linguistiques (phonologie, lexicque et syntaxe), ou sociaux, et présents dans le langage oral ou écrit. » (souligné par nous).

Cette définition soulève plusieurs critiques : elle 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. 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 ? Il n'est pas de notre propos de développer ces notions ici (nous renvoyons pour cela le lecteur intéressé à notre précédente recherche, où ces questions ont été largement débattues), mais nous voyons d'emblée, face à cette définition, les difficultés que peuvent rencontrer les orthophonistes, non formés à la prise en charge des personnes bilingues ou plurilingues.

Les professionnels du langage sont de plus en plus confrontés à ce type de prise en charge, que ce soit dans le cadre de l'immigration, ou dans le cadre d'un exercice hors France métropolitaine. La première difficulté concerne l'évaluation : en effet, les moyens classiques d'évaluation, mis au point et étalonnés pour et sur des populations unilingues, sont intrinsèquement inadaptés à la situation plurilingue, pouvant déboucher sur des *sur-diagnostics* (des « faux-positifs ») ou des *sous-diagnostics* (« faux-négatifs »). Par exemple, il est actuellement admis que l'utilisation d'outils d'évaluation du lexique est hautement délicate : les enfants bilingues auraient selon plusieurs études un niveau de vocabulaire plus « faible » dans leurs deux langues en comparaison à des enfants monolingues, car celui-ci est distribué entre les langues et donc moins étendu si on considère ces dernières séparément (Mindt *et al.*, 2008). Autrement dit, l'utilisation de tests de vocabulaire, basés sur des normes monolingues, pourrait nous faire conclure à tort que le stock lexical d'un enfant bilingue est faible, alors que nous n'avons mesuré en réalité le niveau de lexique que de l'une de ses langues.

S'il est maintenant recommandé d'évaluer, du moins qualitativement, toutes les langues de l'enfant, cette évaluation nécessite des compétences linguistiques que ne

possède pas toujours le clinicien, et le recours à un interprète n'est pas toujours chose aisée. Enfin, l'évaluation de l'enfant plurilingue, pour qu'elle soit la plus complète possible, nécessiterait que soient pris en compte les phénomènes de dominance de langues, de durée et de fréquence d'exposition aux langues, d'âges et de contextes d'acquisition, ainsi que les rôles attribués aux langues et leurs représentations respectives, ce qui demande une connaissance approfondie des multiples facettes du plurilinguisme.

## **5.2. La question de la prise en charge des enfants issus de l'immigration**

Le bilinguisme, du fait de sa complexité, fait l'objet depuis de nombreuses années d'un intérêt croissant des professionnels de santé. Ces professionnels se sont pour l'instant essentiellement penchés sur la question 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 (1997 : 15), 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 (*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 maîtrise parfaite de 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).

Nous pouvons, bien sûr, nous interroger sur ce que Rosenbaum entend par « confusions de langues », ce qu'elle n'a pas développé dans son écrit ; parle-t-elle des mélanges de façon générale ? Se réfère-t-elle uniquement à l'interlangue ?

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.

Di Meo (2010) décrit quant à lui, dans son étude la prise en charge des enfants bilingues à l'hôpital d'Avicenne (Bobigny) : face à l'augmentation de la consultation d'enfants issus de l'immigration, l'équipe du Centre de Langage a mis au point un outil d'évaluation, l'ELAL, disponible en plusieurs langues, et fait appel dès que possible à des interprètes, préalablement sensibilisés à la question des troubles du langage. 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. Sanson (2010), elle-même orthophoniste à l'hôpital d'Avicenne, précise qu'un des pièges est de considérer le bilinguisme comme étant la cause d'un retard de langage ; Lefebvre (2008) affirme d'ailleurs qu'un enfant qui présente un trouble de langage l'a aussi bien dans sa langue maternelle que dans sa langue seconde, quoique celui-ci s'exprimera de façon différente. Elle ajoute qu'en cas de prise en charge d'un enfant plurilingue, l'orthophoniste doit avant tout valoriser la langue, la culture et les compétences familiales. Il doit mettre en lien les deux langues et cultures, et doit susciter si besoin l'intérêt de l'enfant pour la nouvelle langue. Henry (2006 : 5) estime quant à elle qu'« il paraît nécessaire qu'une

rééducation [...] ait comme objectif d'améliorer les performances dans les deux langues quelles qu'elles soient. »

Nous voyons donc, à travers ces exemples, que l'orthophonie est actuellement en pleine réflexion sur la prise en charge des enfants bilingues, et cherche à améliorer à la fois le diagnostic des troubles langagiers dans cette population et la prise en charge. Les réflexions développées par ces auteurs sont intéressantes et tout à fait pertinentes ; cependant la problématique est toute autre en ce qui concerne la prise en charge des enfants bilingues ou plurilingues des DOM-TOM, et pour notre propos des enfants de La Réunion. En effet, si chercher à évaluer l'enfant dans ses deux langues nous paraît effectivement incontournable, comment faire dans le cadre réunionnais où les langues sont si étroitement liées ? Comment prendre en compte les pratiques mélangeantes des locuteurs réunionnais ? Si nous adhérons entièrement au principe exposé par Lefebvre (2008), qui est qu'un trouble du langage s'exprimera forcément dans les deux langues de l'enfant, comment en arriver à cette conclusion alors qu'actuellement, il n'existe pas d'outil orthophonique d'évaluation du créole ? Ces questions posées, intéressons-nous maintenant à la pratique orthophonique à La Réunion.

### **5.3. L'orthophonie à La Réunion**

#### *5.3.1. Généralités : l'orthophonie en chiffres*

Selon l'ARS<sup>14</sup> de La Réunion, qui recense le nombre de professionnels médicaux et paramédicaux autorisés à exercer dans chaque département, il y avait 342 orthophonistes enregistrés à l'île de La Réunion au 1er janvier 2010. La densité des orthophonistes a considérablement augmenté, puisqu'en 2000, on comptait 21 orthophonistes pour 100 000 habitants ; aujourd'hui, on observe 43 orthophonistes pour 100 000 habitants, contre 30 orthophonistes en Métropole pour 100 000 habitants. Les orthophonistes, dont 94% exercent en libéral, sont plus fortement concentrés dans les communes de l'Ouest.

Notons également que La Réunion est le département d'Outre-Mer qui compte le plus d'orthophonistes : à titre comparatif, on dénombrait, au 1er janvier 2010, 94 orthophonistes en Guadeloupe, 19 en Guyane, et 70 en Martinique (DREES<sup>15</sup>).

14 ARS : Agence Régionale de Santé.

15 DREES : Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques.

### 5.3.2. La pratique orthophonique à La Réunion : ce qu'en disent les professionnels

Dans le cadre de son mémoire de maîtrise, Bazin-Ravaloson (2004) 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 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 » (*op. cit.* : 10).

Elle livre la synthèse de neuf entretiens semi-dirigés menés auprès d'orthophonistes exerçant en libéral. Plusieurs thématiques émergent de ces entretiens :

- **La spécificité de la pratique orthophonique à La Réunion**, du fait de la présence du créole :

« Le créole pose problème selon eux 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. 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 inexplicquée, plus de troubles du langage oral à La Réunion qu'en métropole.

- **La difficulté de l'évaluation orthophonique**, liée pour la plupart des orthophonistes à 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 »

(*op. cit.* : 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). 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).

Néanmoins, rien n'est moins sûr...

- **Les différences culturelles** : il apparaît aux orthophonistes que les enfants sont plus inhibés à La Réunion, et qu'il y a plus fréquemment des cas de mutisme extra-familial. Ils estiment également que le jeu est peu habituel pour les familles réunionnaises : ils sont ainsi souvent confrontés à des parents qui ne savent pas jouer avec leur enfant, ou à des enfants qui ne maîtrisent pas le jeu symbolique.
- **La vision de la profession** : celle-ci, encore méconnue, est bien souvent confondue avec du soutien scolaire. Les techniques utilisées par les orthophonistes (tout particulièrement l'utilisation de jeux) déstabilisent souvent les parents, qui y voient un manque de sérieux. Certains parents voient également l'orthophoniste comme un médiateur pour l'apprentissage du français, et viennent le plus souvent lorsque la demande émane du milieu scolaire.
- **Le créole à l'école** : les orthophonistes pointent le flou des consignes sur la place du créole à l'école, qui laisse les enseignants quelque peu démunis. L'école ne sait pas toujours comment déconstruire les visions négatives des familles sur le créole. Ils constatent aussi que l'école est ou a 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.

Pour Bazin-Ravaloson (2004), les représentations des orthophonistes sont le fruit de leur formation et de l'évolution personnelle de chaque praticien (parentalité, regard porté sur autrui, vision de l'altérité, auto-formation, sensibilité au contexte réunionnais...). Elle estime que, pour certains, le créole est « un alibi souvent commode pour expliquer les difficultés de langage » (*op. cit.* : 62).

Face à cette unique étude, datant de 2004, nous nous sommes demandée, au tout début de nos recherches, quel était le discours actuel des orthophonistes concernant leur pratique à La Réunion. Nous nous demandions tout particulièrement comment les orthophonistes appréhendaient le créole dans leur pratique, et s'ils éprouvaient le besoin d'avoir des outils d'évaluation pour cette langue. Nous avons pour cela mené une enquête, que nous présentons dans la section suivante.

### *5.3.3. Les orthophonistes et le créole : un état des lieux*

En mai 2010, nous avons 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 avons posé les questions suivantes :

- 1. Posez-vous des questions particulières sur le créole lors de l'anamnèse<sup>16</sup>, 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 lançons dans une recherche sur la problématique de l'évaluation des enfants réunionnais, d'effectuer un rapide état des lieux de ce que pensaient les orthophonistes exerçant sur l'île. 25 orthophonistes nous ont répondu. Il est ressorti de ce premier sondage les éléments suivants :

- 68% des orthophonistes déclarent toujours poser des questions sur les langues parlées dans la famille lors de l'entretien anamnestique ; 8 n'en posent que si l'enfant semble parler créole, si la famille est créolophone, ou si la demande concerne spécifiquement le langage oral ;
- 36% des orthophonistes soulignent une gêne manifeste des parents quant aux questions portant sur l'utilisation du créole : ils y voient l'expression d'une

---

16 Nous rappelons que l'anamnèse désigne l'histoire du patient et de sa maladie. Le thérapeute recueille les données anamnestiques lors d'un entretien.

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 déclarent souvent expliquer aux parents ce qu'est 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 l'aise – point n'est besoin de vouloir transmettre à l'enfant le français si celui-ci n'est pas maîtrisé). Ils pointent le fait que les parents associent le créole à l'origine des difficultés langagières, mais n'ont pas précisé ce qu'ils en disent en retour ;
- 48% des orthophonistes expriment le besoin d'avoir des outils d'évaluation du créole ; les autres n'en ressentent pas forcément le besoin, estimant plus judicieux d'avoir plutôt des réévaluations<sup>17</sup> de tests, ou estimant le créole trop variable pour être évaluable. Quelques orthophonistes estiment que leur rôle se cantonne à la langue française, et ne voient donc pas l'utilité d'outils d'évaluation pour le créole ;
- 24% des orthophonistes déclarent que le frein majeur à l'utilisation d'outils d'évaluation en créole est leur non-maîtrise de la langue ; d'autres pointent plutôt un manquement aux qualités intrinsèques d'un test de mesure (fidélité, sensibilité et validité), tandis que d'autres mettent en avant des aspects d'ordre pratique (la longueur du test, la difficulté de cotation...). Quelques orthophonistes évoquent 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 expriment un réel besoin d'outils plus adaptés ; plus de la moitié d'entre eux prennent 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

---

17 Le réévaluation consiste à établir, pour un test donné, de nouvelles normes de références. Dans le cas de La Réunion, il s'agirait de choisir comme population d'évaluation des enfants réunionnais. Autrement dit, il s'agirait d'appliquer à l'identique la méthodologie du test d'origine que l'on souhaite réévaluer (même nombre d'enfants, mêmes âges, mêmes milieux socio-culturels, même sex-ratio...), afin d'obtenir des moyennes réunionnaises, auxquelles on pourrait par la suite légitimement comparer un enfant réunionnais venant en consultation.

constatation, nous voyons aussi poindre à travers ces réponses les représentations que peuvent avoir les orthophonistes exerçant à La Réunion. Le premier constat que l'on fait concerne la présence de représentations communes à la communauté linguistique réunionnaise : la 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 propres à la profession : 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 créole : 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.

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 toute la mesure des adaptations qu'ils doivent réaliser. Ils ont pleinement conscience du regard que l'on porte sur leur profession : rééducateurs du français, ils sont pris entre leurs propres représentations et celles qu'on leur renvoie. Quelle place laisser au créole alors ? Comment réagiraient les familles si l'orthophoniste cessait de vouloir uniquement être celui qui « redresse » le français ? Quel chemin l'orthophoniste doit-il emprunter pour se détacher de l'image dévalorisante du créole, qu'il fait bien souvent sienne malgré lui ?

## Chapitre 6. Présentation du corpus et méthodologie adoptée

Nous présentons dans ce chapitre la méthodologie adoptée pour le recueil des données sur le terrain. Nous expliquons les modalités et le déroulement de nos enquêtes, puis nous présentons le protocole utilisé, et nous dressons enfin un premier bilan de notre travail de terrain, en évoquant les observations que nous nous sommes faites tout au long de ces enquêtes. Mais il convient tout d'abord de synthétiser notre propos, et de présenter de façon claire notre problématique, ainsi que nos questionnements et hypothèses quant à notre étude.

### 6.1. Synthèse et problématique

#### 6.1.1. Problématique de l'étude et cadre théorique

Nous avons montré, tout au long de notre précédent propos, que :

- Les représentations, qu'elles soient linguistiques ou plus généralement sociolinguistiques, s'avèrent d'une grande importance, car elles déterminent nos choix, nos pratiques langagières, et façonnent notre vision du monde. Elles déterminent également nos attitudes relationnelles, comme nous l'avons vu au travers de l'exemple de la relation thérapeutique, et elles déterminent également nos attitudes professionnelles, que l'on soit enseignant ou thérapeute du langage.
- Dans le cadre des sociétés plurilingues, et en particulier à La Réunion, les représentations sociolinguistiques trouvent leurs sources dans une histoire marquée par un contexte sociolinguistique et socio-économique bien particuliers, faisant de la langue créole une *non-langue* mais cependant une *langue-identité*.
- Le caractère pluriel, « mélangé », des pratiques linguistiques réunionnaises, qui altèrent les frontières du français et du créole, interrogent d'une façon toute particulière nos représentations linguistiques, et interrogent notre rapport à

l'objet langue, que l'on soit « simple » locuteur, ou locuteur et spécialiste du langage.

Ce détour par la littérature portant sur les représentations sociolinguistiques réunionnaises nous a amenée à nous poser les questions suivantes :

- Quelles représentations portent les locuteurs d'aujourd'hui sur leurs langues ?
- Retrouve-t-on toujours des représentations diglossiques, ou alors le créole a-t-il conquis la place de langue ?

Nous adoptons comme cadre théorique de notre étude le concept du macrosystème, ce qui nous amène également à formuler d'autres interrogations :

- Les locuteurs ont-ils conscience de la dimension interlectale du « *parler réunionnais* » ?
- Comment le conçoivent-ils ? Quelle place accordent-ils au mélange dans leurs pratiques langagières ?
- Qu'en est-il des productions langagières des enfants de notre étude ? Si nous avons, bien sûr, noté lors de nos précédentes analyses des énoncés semblant relever de l'interlecte, notre analyse était restée sommaire. Que nous apportent alors nos nouvelles références théoriques ? En quoi les modèles de classification nous permettent-ils de mieux analyser les productions langagières des enfants réunionnais ? Pouvons-nous nous référer aux profils linguistiques proposés par Adelin (2008) ?

S'il est clairement établi que les représentations sociolinguistiques influencent les pratiques familiales et la *transmission* de la langue, notre corpus portant sur des familles réunionnaises (discours des parents et productions langagières de leurs enfants), ainsi que les analyses effectuées lors de notre précédente recherche nous offrent la possibilité de vérifier cette affirmation, et de nous intéresser tout particulièrement aux liens entre pratiques linguistiques familiales et compétences effectives enfantines.

Notre problématique est donc la suivante : au vu de la particularité du contexte linguistique réunionnais, qui bouleverse le rapport de l'orthophoniste à la norme, et de

ce fait amène à repenser nos modèles « classiques » d'intervention, **comment peut-on envisager de mener à bien notre évaluation orthophonique ? En quoi le questionnaire parental, qui permet de rassembler des données sur les pratiques linguistiques des enfants, et sur les représentations linguistiques des parents, peut-il améliorer notre intervention orthophonique ? Quel autre outil pourrait compléter les dires des parents, et nous guider lors de l'évaluation du langage oral des petits Réunionnais ?**

### 6.1.2. Hypothèses

Nous pensons, et cela sera notre hypothèse principale, que dans le contexte réunionnais, deux moyens pourraient compléter de façon efficace et pertinente l'évaluation orthophonique classique :

- le recours à un questionnaire parental, outil *complémentaire* à l'évaluation normée, proposé lors d'un entretien, dont le but serait de cerner le profil linguistique de l'enfant, la politique linguistique familiale et les représentations qui la sous-tendent ;
- une analyse plus fine, guidée par les concepts novateurs dégagés grâce au cadre théorique adopté, des productions des enfants, obtenues dans le cadre du bilan orthophonique, analyse permettant de compléter les résultats obtenus aux évaluations normées (via les tests orthophoniques utilisés).

Nous avons pour tâche au cours de nos analyses de légitimer cette hypothèse, et pour cela, nous vérifions les points suivants :

- **Concernant l'entretien parental et les informations recueillies :**
  - nous entendons mettre en évidence des liens entre les représentations linguistiques et les pratiques linguistiques familiales ;
  - nous pensons qu'une analyse de ces représentations nous permet de mieux cerner le fonctionnement familial, et ainsi de mieux appréhender l'enfant que nous sommes amenés à évaluer et à éventuellement prendre en charge, car nous pensons que les représentations parentales ont une influence directe sur les représentations de l'enfant, mais également sur ses pratiques linguistiques ;

- nous pensons que cette analyse du contenu des représentations révélera d'une part, un assouplissement des représentations dévalorisantes sur le créole, et d'autre part une conscience du caractère mélangé des pratiques langagières des locuteurs.
- **Concernant l'analyse des productions langagières, nous nous fixons les objectifs suivants :**
  - nous tâchons d'identifier plus précisément les productions interlectales, d'en analyser la fréquence, et nous proposons des pistes d'analyse ;
  - nous montrons qu'une partie de ces productions, que l'on pourrait qualifier, en tant qu'orthophoniste, d'« erreurs », sont la résultante de transferts de règles de fonctionnement du créole au français, comme le souligne Robert (2012), ou sont tout simplement propres au système du créole réunionnais ;
  - mais nous montrons aussi que d'autres productions constituent une adaptation à la situation de communication, et révèlent une réelle compétence langagière plurilingue ;
  - enfin, nous vérifions la pertinence de l'utilisation de profils linguistiques pour la pratique orthophonique.

## **6.2. Méthodologie de l'enquête**

Il convient tout d'abord de signaler que le corpus que nous analysons ici provient de notre précédente étude, menée en 2010-2011 dans le cadre de notre mémoire de fin d'études d'orthophonie, réalisé en Métropole. Il convient de souligner que nous nous plaçons, lors de cette première recherche, dans une démarche acquisitionniste, prenant alors trop peu en compte le phénomène de *variation* et le *contexte*. Pour bien comprendre les raisons ayant motivé le choix de nos témoins, il nous paraît important de revenir sur les objectifs de ce précédent travail, d'autant plus que nous serons amenée à évoquer, au cours de nos analyses, un certain nombre de conclusions tirées à la suite de cette première étude.

### 6.2.1. Notre précédente étude comme point de départ

Notre précédent mémoire avait pour objectif de vérifier la pertinence (scientifique, il s'entend) de l'utilisation des questionnaires parentaux dans le cadre du bilinguisme. Nous étions en effet partie du constat que les thérapeutes du langage se trouvaient face à des difficultés d'évaluation de la population bilingue, leurs tests étant non adaptés, puisque réalisés à partir de sujets monolingues. Nous avons également pointé que dans une grande majorité des cas, il n'existait pas d'outil d'évaluation de l'autre langue de l'enfant, ce qui est le cas dans la situation réunionnaise. Cette situation pouvait aboutir à deux phénomènes : la *sur-identification* des troubles, autrement dit l'identification à tort chez des enfants bilingues de troubles langagiers, ou la *sous-identification*, c'est-à-dire la non mise en évidence de troubles, demeurant masqués par la situation de bilinguisme. Dans un cas comme dans l'autre se posait ainsi le problème de la prise en charge des enfants bilingues.

Nous avons donc évoqué les récentes recherches, menées principalement en Amérique du Nord, portant sur l'utilisation de questionnaires parentaux, destinés à recueillir des informations précises et chiffrées concernant l'utilisation des langues dans l'environnement familial de l'enfant, mais surtout concernant les difficultés éventuelles de l'enfant dans ses langues. Ces recherches avaient mis en évidence que les parents, contrairement à ce que l'on pouvait penser, répondaient de façon tout à fait objective : non seulement ils donnaient des réponses fiables concernant les pratiques linguistiques familiales, mais ils étaient également tout à fait aptes à juger le niveau langagier de leur enfant dans ses différentes langues. Ces résultats avaient été obtenus en confrontant statistiquement les réponses aux questionnaires parentaux et le niveau langagier effectif des enfants, établi à partir de tests orthophoniques standardisés.

Nous avons reproduit cette méthodologie afin de vérifier si, dans le contexte réunionnais, nous arriverions aux mêmes conclusions. Les résultats avaient été les suivants :

- le questionnaire parental que nous avons utilisé s'avérait *fiable* d'un point de vue statistique, car les réponses parentales étaient en accord avec le niveau langagier effectif de leur enfant ;
- la comparaison des différentes réponses des parents nous permettait de mettre en évidence la langue dominante de l'enfant ;

- nous pouvons alors utiliser un tel questionnaire pour compléter l'évaluation orthophonique classique, et pour différencier les enfants présentant un réel trouble de langage des enfants présentant des difficultés d'apprentissage du français, liées à une trop faible exposition à cette langue ;
- l'un des résultats majeurs de cette étude concernait les rapports entre les compétences en français et en créole : ainsi, il était apparu que plus les enfants se rapprochaient d'un profil créolophone, établi en fonction de la comparaison de scores dans différents domaines<sup>18</sup>, et plus leurs scores de français étaient chutés. Malheureusement, l'absence d'outils d'évaluation en créole réunionnais, et donc l'impossibilité de mener des analyses statistiques comparatives, ne nous a pas permis de répondre de façon précise à la question de la fiabilité du discours parental concernant les compétences linguistiques effectives des enfants en créole.

Mais, si notre étude avait répondu positivement à la question de l'intérêt scientifique d'un questionnaire parental, nous avons également soulevé plusieurs faits :

- les enfants de notre étude avaient parfois produit des productions intermédiaires entre le français et le créole, pour lesquelles nous ne savions que statuer ;
- les parents avaient parfois de grandes difficultés à évaluer de façon séparée leur usage du français et du créole, exprimant qu'ils parlaient en réalité « mélangé » ;
- le raisonnement en termes de L1 / L2 (langue première et langue seconde) nous semblait poser quelques difficultés dans la situation linguistique réunionnaise, mais nous ne savions pas vraiment quelle autre alternative proposer ;
- certaines questions de notre questionnaire semblaient révéler une plus grande influence des *représentations* (la question de l'inquiétude parentale par exemple), ce qui posait cependant la question de la prise en compte ces représentations, que nous n'avions pas eu le temps de réellement analyser ;
- nous avons noté plusieurs attitudes particulières (réponses contradictoires, attitudes ambivalentes...), que nous avons mis en lien avec la situation

---

18 Par exemple, une des sections du questionnaire nous permet d'obtenir un score d'habiletés langagières, en français et en créole ; il s'agit d'une estimation des parents. La comparaison entre le score de français et le score de créole nous permet de définir si l'enfant se rapproche d'un profil francophone, créolophone, ou si les parents estiment que ses compétences langagières sont similaires dans ses deux langues.

sociolinguistique particulière de La Réunion, sans pouvoir approfondir cette thématique.

Face à la complexité de la situation réunionnaise, à ces interrogations qui avaient surgi et qui sont liées aux rapports particuliers qu'entretiennent le français et le créole à La Réunion, il nous était alors apparu rapidement que ce travail méritait un approfondissement :

- nous voulions ainsi approfondir **l'analyse du champ des représentations**, dont nous avons tenu compte dans nos enquêtes, mais que nous n'avions pu exploiter que brièvement lors de nos analyses ;
- et nous voulions également nous pencher plus avant sur les productions des enfants de notre étude, qui nous apparaissaient riches en enseignements sur les compétences langagières des petits Réunionnais.

L'approfondissement théorique que nous avons effectué au cours de cette année nous a également amenée à affirmer les limites que nous avons évoquées quant à notre précédente étude. En effet, nous étions partie du principe que le français et le créole sont des langues que l'on peut cloisonner, et qu'il est donc plutôt aisé de mener des évaluations en les considérant séparément. Nous avons constaté la difficulté qu'avait posée, sur le terrain, l'utilisation d'un outil binarisé. Notre nouveau cadre théorique, tout particulièrement la définition que nous avons posée de la *compétence bilingue*<sup>19</sup>, par essence plurielle et hétérogène, nous amène aujourd'hui à réaffirmer ce fait et à en comprendre les tenants et les aboutissants : en situation de bilinguisme, la séparation des langues est une entreprise délicate, encore plus dans le contexte linguistique réunionnais. Notre questionnaire, qui a pour but de permettre l'évaluation du français et du créole de manière séparée, présente donc le « défaut » d'être construit sur un mode binaire.

Si notre nouvelle approche théorique remet plus clairement en question l'utilisation d'outils d'évaluation binarisés dans le contexte réunionnais, nous en concluons également que cela conforte l'idée qu'en contexte plurilingue, l'évaluation d'une seule des langues ne peut que rendre compte de façon parcellaire et imparfaite de la compétence langagière du locuteur plurilingue.

---

19 Nous renvoyons le lecteur à la section 2.3.1. (p. 33) pour une définition de la compétence bilingue.

Nous nous proposons donc d'exploiter les résultats de nos enquêtes précédentes dans une visée *qualitative* : il ne s'agit plus ici de chercher à vérifier l'intérêt de l'utilisation d'un questionnaire dans une approche scientifique et « pratique » (longueur des questions, difficultés d'application d'un barème, etc.), mais de se pencher sur *le discours*, sur la parole des parents :

- le discours parental sur les langues, et sur la politique linguistique familiale ;
- le langage des enfants réunionnais.

Nous sommes d'ores et déjà convaincue de l'utilité d'un questionnaire parental dans le contexte réunionnais, bien que nous ayons souligné ses failles en tant qu'outil binarisé ; il convient maintenant de se demander ce que le discours parental peut nous apprendre lors de notre phase de bilan. Intéressons-nous maintenant plus précisément à la population de notre étude.

#### *6.2.2. Présentation de la population enquêtée*

Nous avons souhaité interroger des familles spécifiquement créolophones, car notre but était de pouvoir évaluer, dans des familles où le créole est couramment parlé, la place donnée à chacune des langues. Nous savions que sous cette appellation globale « créolophone », nous aurions affaire à des situations très différentes, et nous avons justement recherché cette diversité. Mais comment recruter précisément des familles créolophones ? Nous avons pour notre enquête défini que pour qu'une famille soit considérée comme créolophone, au moins un des parents devait être Réunionnais, mais surtout devait être locuteur créole.

A ce critère s'est ajouté celui concernant les enfants : en effet nous avons ciblé une tranche d'âge particulière, soit des enfants âgés de 4 ans et demi pour les plus jeunes et de 6 ans et 11 mois pour les plus âgés. Cette tranche d'âge très délimitée tenait de la nature du protocole que nous avons utilisé : en effet, pour garantir la validité de nos données, il nous fallait utiliser pour tous les enfants le même test langagier, qui n'était pas utilisable au-dessous de 4 ans et demi et au-delà de 7 ans. De plus, cette tranche d'âge, qui correspond aux premières années de primaire, se révélait fortement intéressante : il s'agit de l'âge où les compétences langagières orales sont censées être semblables pour tous les enfants (hors champ de la pathologie), et où l'enfant entre dans

le langage écrit, autrement dit se retrouve directement confronté à la norme du français standard. Nous voulions ainsi voir quel était le niveau de langage oral des enfants créolophones au sortir de la maternelle, et quelles étaient encore leurs faiblesses.

Enfin, étant donné notre cadre orthophonique, il nous fallait nous assurer que les enfants recrutés ne présentaient pas de troubles du langage, ce qui aurait faussé nos interprétations : nous avons donc pris comme critère le niveau scolaire des enfants, en demandant dès que cela fut possible l'avis des enseignants, l'absence de redoublement scolaire et l'absence de suivi orthophonique actuel ou passé. Nous résumons ainsi les critères de recrutement de notre population :

- **critère 1** : familles créolophones (au moins un des parents est d'origine réunionnaise et parle créole) ;
- **critère 2** : enfant âgé de 4 ans et demi à 6 ans et 11 mois au maximum, donc scolarisé en grande section de maternelle, en CP ou en CE1 ;
- **critère 3** : enfant ne présentant pas de difficultés scolaires (pas de redoublement, jugé « bon élève » par les enseignants et les parents), ou de difficultés langagières (absence de suivi orthophonique actuel ou passé).

Dans notre précédente étude, nous avons également comme objectif de comparer des enfants sans trouble à des enfants présentant un trouble langagier ; nous avons pour cela cherché à recruter quelques familles, elles aussi créolophones, dont l'enfant avait été diagnostiqué comme ayant un trouble sévère du langage oral<sup>20</sup>. Nous avons délimité précisément le type de trouble que devait présenter l'enfant : ainsi il devait présenter une dysphasie phonologico-syntaxique, dont le diagnostic avait été posé par une équipe pluridisciplinaire au sein d'un centre de référence<sup>21</sup>. Nous ne nous étions pas fixé de tranche d'âge particulière, car les enfants présentant un trouble dysphasique sont peu nombreux (nous rappelons que selon l'étude américaine de Tomblin *et al.*, de 1997, la dysphasie toucherait 7,4% des enfants). Nos critères ont donc été les suivants :

- **critère 1** : familles créolophones (au moins un des parents est d'origine

---

20 Nous renvoyons pour une définition des troubles du langage le lecteur à la section 2.1.3.

21 Il existe à La Réunion des centres de référence pour le diagnostic et la prise en charge des troubles spécifiques du langage oral ou écrit, dont le centre de référence de l'Hôpital des Enfants à Saint-Denis, et le CMPP de Sainte-Suzanne, centres où nous avons recruté nos témoins. Dans ces centres, l'évaluation est pluridisciplinaire : l'enfant bénéficie d'une évaluation médicale, neurologique, psychologique, orthophonique et psychomotrice. La pose du diagnostic résulte de la confrontation des conclusions des différents professionnels.

réunionnaise et parle créole) ;

- **critère 2** : diagnostic de dysphasie de type expressif (phonologico-syntaxique), sans trouble de la compréhension, posé en Centre de Référence ;
- **pas de critère d'âge.**

Notre population cible ainsi délimitée, nous avons pris contact avec une école primaire, afin de trouver des familles volontaires, et avec les deux centres de référence de l'île. Concernant l'école primaire, notre choix s'est porté sur l'école de Saint-Gilles les Hauts, pour une raison d'ordre pratique tout d'abord (nous sommes originaire de ce quartier, il nous était ainsi plus facile de nous organiser), et également parce que nous pensions qu'il serait plus facile de trouver des familles créolophones dans ce quartier des hauts de Saint-Paul. En réalité, ce ne fut pas le cas : nous avons constaté que beaucoup de familles du quartier étaient originaires de la Métropole, ce qui ne correspondait donc pas à nos attentes.

Une fois les autorisations obtenues, nous avons distribué, via les enseignants, des formulaires informant les parents de notre recherche, et leur proposant de retourner un bulletin réponse avec leurs coordonnées s'ils étaient intéressés par notre enquête. Nous avons fait de même dans les centres de référence : les orthophonistes y exerçant nous ont renseignée au sujet des familles entrant dans le cadre de notre recherche, et les ont informées oralement de notre démarche, en leur remettant ensuite notre formulaire. Nous avons ensuite collecté les bulletins retour, et nous avons contacté les familles afin de convenir d'un rendez-vous. Nous nous sommes assurée à chaque contact téléphonique que tous nos critères étaient bien respectés, ceux-ci ne figurant pas explicitement sur nos formulaires, mais ayant été expliqués aux partenaires chargés de la distribution des documents. Mais nous avons surtout réexpliqué notre démarche afin de nous assurer que celle-ci était bien comprise et que les parents y adhéraient de manière éclairée. Nous avons tout particulièrement insisté sur le respect de l'anonymat des familles, et sur la confidentialité des résultats concernant leur enfant. Nous voulions ainsi affirmer notre position d'enquêtrice, et éviter d'être vue comme une orthophoniste effectuant des dépistages à la volée, statuant par la suite sur la nécessité d'une prise en charge orthophonique. Dans ce même souci, nous n'avons communiqué les résultats des tests que sommairement et de façon orale ; bien sûr, il nous est arrivé face à quelques enfants d'inciter les parents à la surveillance, et d'effectuer d'ici quelques mois, si les difficultés persistaient, un véritable bilan chez un orthophoniste.

Le recrutement ne fut pas aisé : sur une quarantaine de lettres distribués à l'école primaire, nous avons eu peu de bulletins retour, ou alors les familles se révélaient, suite à l'entretien téléphonique, peu enthousiastes ou ne remplissaient pas exactement nos critères. Nous nous étions étonnée du peu de réponses auprès des enseignants ; au cours d'une discussion, l'un d'eux nous avait expliqué qu'en réalité plusieurs parents avaient retourné le document, expliquant que ça ne les intéressait pas ou qu'ils ne voyaient pas l'utilité d'une telle démarche. Il nous avait livré qu'il s'attendait à de telles réactions, et nous avait relaté pour exemple les retours virulents qu'il avait lui-même essuyés à la suite d'un travail sur une poésie en créole. Finalement, ces non-réponses étaient déjà une réponse en soi : « plusieurs » parents créolophones (nous ne savons pas exactement combien) refusaient catégoriquement, voire même violemment, de participer à une étude ayant trait au créole. Il se peut également que le fait de passer par une école ait au final joué en notre défaveur : proposer une étude sur les langues à La Réunion au sein d'un établissement scolaire avait peut-être fait resurgir, de façon involontaire, la question sensible de la place du créole à l'école, et avait peut-être fait se confronter les usages de ces deux codes et leurs normes.

Finalement, 11 parents d'élèves de cette école ont accepté de participer à notre enquête ; nous nous sommes alors tournée vers un autre lieu de recrutement, l'école de football du quartier de l'école de Saint-Gilles les Hauts, et nous avons également fait circuler via nos connaissances privées notre recherche de familles. Nous avons finalement réussi à recruter 23 familles.

Les huit autres familles qui complètent notre population sont les familles des enfants atteints de dysphasie<sup>22</sup> ; le recrutement de ces familles fut beaucoup plus aisé, ce que nous attribuons d'une part à l'implication des orthophonistes dans notre projet, et d'autre part à un réel besoin des parents de parler des difficultés de leur enfant, à la fois à quelqu'un d'extérieur (une personne qui ne suit pas l'enfant directement), mais qui est néanmoins suffisamment informé pour comprendre ce qu'expriment les familles et réagir de manière adaptée ; en somme, un professionnel qui n'est pas celui de l'enfant.

Si la répartition de notre population en deux groupes (groupe de familles avec enfant sans trouble langagier / groupe de familles dont l'enfant présente une dysphasie) était pertinente lors de notre précédente étude, nous considérons ici notre population dans son intégralité et sa globalité, en pointant à certains moments, lorsque cela se

---

22 Nous rappelons que la dysphasie est un trouble sévère du langage oral, nécessitant une prise en charge aussi intensive que possible. Nous renvoyons le lecteur à la section 2.1.3. pour une définition détaillée.

révèle pertinent, les spécificités qui nous semblent liées à la présence d'un trouble langagier, que ce soit au niveau des représentations parentales ou au niveau des productions des enfants.

Nous reproduisons dans le tableau ci-dessous la composition de notre population :

Enfant	Parent interrogé	Sexe	Age		Classe	Troubles du langage	Age du diagnostic de troubles langagiers
			Ans	Mois			
LILA	mère	F	4	11	GSM	non	-
ANOA	mère	M	5	3	GSM	non	-
CSAL	mère	F	5	3	GSM	non	-
LMEL	mère	F	5	6	GSM	non	-
CEME	mère	F	5	6	GSM	non	-
METI	mère	M	5	8	GSM	non	-
CRAP	mère	M	5	11	CP	non	-
MSYL	père	M	5	11	CP	non	-
POLE	père	M	5	11	CP	non	-
CALE	mère	M	6	2	CP	non	-
GETI	mère	M	6	3	CP	non	-
HANA	les deux	F	6	5	CP	non	-
QJEN	mère	M	6	6	CP	non	-
CELI	mère	F	6	6	CP	non	-
PFAR	mère	F	6	6	CP	non	-
RORL	belle-mère	M	6	6	CP	non	-
SADE	mère	M	6	8	CP	non	-
TAYM	les deux	M	6	8	CP	non	-
AJER	les deux	M	6	8	CE1	non	-
EKAS	mère	F	6	9	CP	non	-
RKEN	belle-mère	F	6	9	CP	non	-
TRAC	père	F	6	9	CP	non	-
CTHO	les deux	M	6	9	CE1	non	-
GSIM	mère	M	7		CN **	oui	5 ans 6 mois
MALL	mère	M	7		CLIS CP *	oui	6 ans 9 mois
MMAN	mère	F	7	2	CN **	oui	5 ans
JMAN	les deux	F	7	5	CN **	oui	6 ans
KALI	mère	M	7	6	CP	oui	6 ans
RJER	mère	M	8	3	CE1	oui	6 ans 9 mois
SNAT	mère	M	8	9	CE1	oui	7 ans
BYOH	mère	M	11	3	CM2	oui	9 ans

\* **CLIS CP** : Classe d'Inclusion Scolaire (accueil des enfants présentant des difficultés reconnues comme handicap par la MDPH<sup>23</sup>), niveau CP

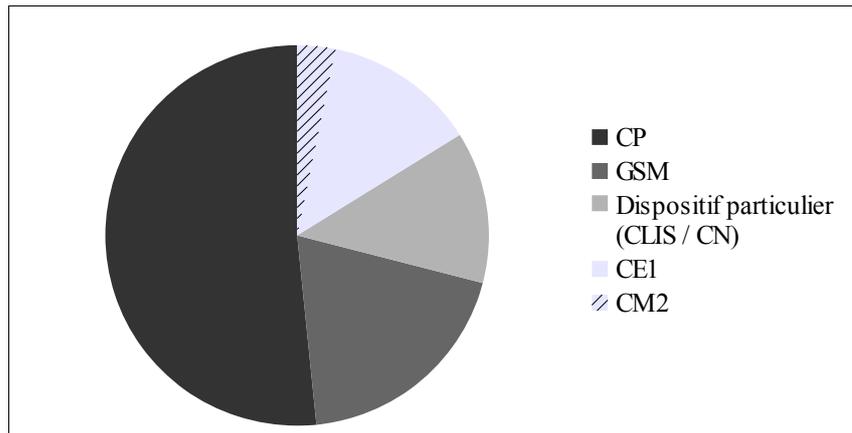
\*\* **CN** : Classe Neuropsychologique (Hôpital des Enfants de Saint-Denis)

**Tableau 2. Composition de la population enquêtée**

23 MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées.

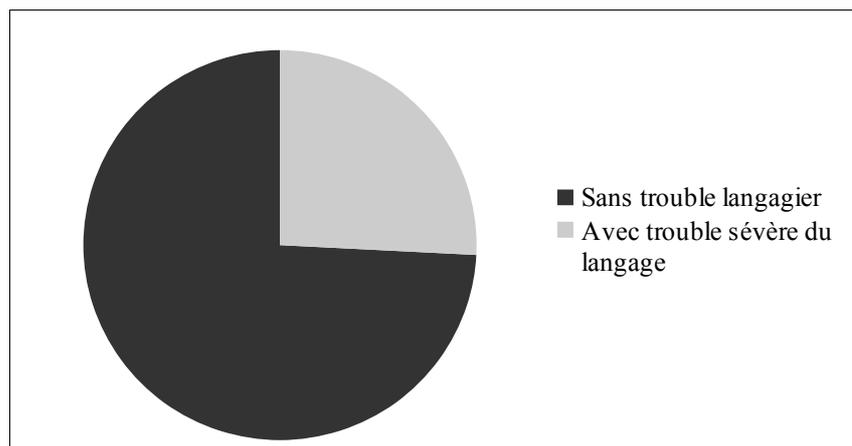
Afin de préserver l'anonymat des sujets de notre étude, nous avons utilisé pour les nommer un code à quatre lettres, qui permet, au vu du nombre de sujets, une plus grande lisibilité lors de l'analyse que l'usage de chiffres.

Nous représentons maintenant ci-dessous, sous forme de graphiques, la composition de notre population, en fonction du niveau scolaire et en fonction de la présence ou de l'absence de trouble langagier :



GSM : Grande Section de Maternelle  
 CLIS : Classe d'Inclusion Scolaire  
 CN : Classe Neuropsychologique

**Graphique 1. Répartition des enfants de l'étude selon le niveau scolaire**



**Graphique 2. Répartition des enfants de l'étude selon la présence de troubles langagiers**

Intéressons-nous maintenant au déroulement des enquêtes à proprement parler.

### **6.3. Déroulement des enquêtes**

#### *6.3.1. Les entretiens parentaux*

Notre travail de terrain a été dense, car il a eu lieu entre mi-octobre et mi-décembre 2010 ; résidant en Métropole, nous avons profité d'une période de stage pour effectuer un séjour de quelques mois sur l'île, afin de pouvoir recruter notre population et effectuer nos entretiens. Nous avons proposé à chaque parent un rendez-vous afin de lui présenter notre questionnaire au cours d'un entretien. L'utilisation d'un questionnaire protocolisé situe notre approche dans le cadre de l'*entretien directif* ; en effet nous avons posé à la personne interrogée une série de questions plus ou moins fermées, incitant néanmoins chaque personne à commenter sa réponse ou à verbaliser ses difficultés à répondre à certaines questions.

Si pour les premiers rendez-vous, nous avons fait le choix d'un endroit que nous avons jugé « neutre » de prime abord, car permettant un isolement propice à un entretien, et étant un espace « public » (une salle de classe, ou un kiosque près du terrain de football), nous nous sommes rapidement rendu compte que cela pouvait compliquer notre tâche, d'une part car les parents n'étaient pas toujours en mesure de se déplacer, et d'autre part car la neutralité est une chose complexe à obtenir. En effet, un endroit neutre ne l'est jamais vraiment : chaque endroit est porteur de représentations, et peut se révéler être une grande source de distraction. Nous avons donc opté pour des entretiens au domicile des parents, suite à la proposition de certains d'entre eux, et nous avons par la suite privilégié cette formule. Peu de parents se sont révélés gênés de nous accueillir chez eux, mais nous avons bien entendu fait en sorte que cette donnée ne soit pas un obstacle, anticipant ainsi leurs possibles réflexions, en précisant sur un ton souvent badin que nous nous garderions bien de porter un jugement sur quoi que ce soit les concernant, y compris leur intérieur. Concernant les parents des enfants présentant un trouble langagier, nous précisons que dans un souci pratique, certains d'entre eux ont été rencontrés sur le lieu de prise en charge de leur enfant. Nous avons dans ce cas mené nos entretiens dans une salle à l'écart, afin de conserver une certaine intimité.

Nos entretiens ont duré en moyenne une heure, mais il n'était pas rare que ceux-ci dépassent allègrement l'heure et demie ; certains entretiens ont été remarquablement longs (jusqu'à deux heures et demie). Compte tenu de la difficulté à convenir de plusieurs rendez-vous, et compte-tenu du laps de temps dont nous avons disposé pour

nos enquêtes, nous avons préféré mener un seul et long entretien, plutôt que de le fractionner et de fractionner la passation du questionnaire. La plupart du temps, nous n'avons rencontré qu'un seul des parents (la mère le plus souvent), mais il n'a pas été rare d'avoir un entretien avec les deux parents.

Le questionnaire parental a toujours été proposé oralement, car ce qui nous intéressait par dessus tout était ce temps d'échange, cette discussion que nous établissions avec les parents. Nous souhaitions pouvoir observer leurs réactions, noter leurs hésitations, repérer les questions ou formulations qui leur semblaient trop obscures, afin par la suite d'affiner le questionnaire utilisé. Mais surtout, nous souhaitions pouvoir nous rendre compte de l'usage des langues des parents, afin d'appréhender les liens entre discours et langue du discours. A la fin de chaque entretien, nous avons demandé aux parents leur ressenti par rapport au questionnaire et à notre rencontre : ont-ils trouvé cela intéressant ? Difficile ? Trop long, ou trop complexe ? Cette dernière question a fait émerger, entre autres, que beaucoup de parents étaient ravis d'avoir pu donner leur avis sur leurs choix langagiers. Nous revenons par la suite sur la réaction des parents quant à l'entretien.

Dans le but de garantir la spontanéité des échanges, mais également parce que nous avons pensé que ceci aurait pu amener certains parents à refuser de participer, nous n'avons pas enregistré les entretiens parentaux. Nous avons au cours de ceux-ci effectué une prise de note rapide et sommaire, nous réservant à la fin de chaque entretien un temps de transcription et de rédaction de nos propres commentaires sur le déroulement de l'entretien.

Concernant la langue utilisée, nous avons au début de nos enquêtes proposé explicitement aux parents de choisir la langue qu'ils préféreraient utiliser ; cependant nous avons réalisé que cette question, au lieu de mettre les parents interrogés à l'aise comme nous le souhaitions, semblait les décontenancer. En effet, il semblait leur être difficile de décider d'emblée la langue à utiliser, et ils préféreraient écarter la proposition. Nous avons donc reformulé notre proposition : au lieu de poser ouvertement la question de la langue, nous avons fait le choix de parler la langue que nous avons utilisé spontanément lors de notre premier contact téléphonique (le français le plus souvent), en mentionnant en préambule que les parents étaient libres de nous répondre comme bon leur semblait. Cette manière de procéder nous a semblé avoir eu un meilleur accueil, et a décrispé d'emblée un certain nombre de parents, qui étaient au départ plutôt méfiants.

Enfin, avant de procéder à la passation du questionnaire à proprement parler, nous avons pris le soin de redéfinir encore une fois avec eux le but de notre étude et de notre démarche, et nous leur avons remis un document réaffirmant le caractère scientifique de notre entretien et la préservation de l'anonymat. Nous leur avons ensuite présenté globalement le type de questions que nous allions leur poser, et la durée approximative de l'entretien ; ensuite nous avons tout au long de celui-ci verbalisé la progression du questionnaire, et précisé pour certaines questions un degré de complexité plus important. Nous avons insisté sur l'importance de signaler les difficultés de compréhension de certaines questions, ou de demander une reformulation, en précisant que cela nous permettrait de juger de la pertinence de notre questionnaire, que nous rappelions tout juste créé. Enfin, dernière précaution, nous avons formulé à de nombreuses reprises que nous étions intéressée par ce qu'ils pensaient réellement en tant que parents et locuteurs créoles, et que nous n'étions pas là pour juger leurs réponses ou pour dire qu'ils répondaient « juste » ou « faux ».

Intéressons-nous maintenant au déroulement des enquêtes menées auprès des enfants.

### *6.3.2. Les enquêtes auprès des enfants*

Nous avons rencontré les enfants des familles recrutées via l'école sur le temps scolaire pour la plupart ; les autres enfants ont été rencontrés à domicile. Notre protocole était beaucoup plus court et beaucoup plus succinct pour les enfants : il s'agissait d'évaluer, à l'aide d'un outil orthophonique, le niveau de français de chaque enfant. La question de la langue de l'entretien ne s'est donc pas posée : il s'agissait bien évidemment du français, mais nous précisons que nous n'avons pas explicitement mentionné ceci à l'enfant. Ceci nous a permis d'observer la langue avec laquelle il s'adressait à nous, qui lui avions parlé français d'emblée, et la manière dont il pouvait ajuster tout au long du test ses pratiques langagières. Ainsi, certains enfants nous ont parlé spontanément créole, et ont ensuite alterné français et créole, répondant à nos sollicitations en français et effectuant des commentaires en créole.

Les entretiens avec les enfants ont duré approximativement 20 minutes ; chaque entretien a été enregistré numériquement, puisqu'il s'agissait pour nous de pouvoir revenir précisément sur chacune des productions des enfants, afin, d'une part, de pouvoir attribuer un score, mais également afin de pouvoir analyser finement les erreurs des enfants. Nous avons retranscrit, à partir des enregistrements, toutes les productions

langagières des enfants, que nous avons informatisées afin de pouvoir les comparer plus aisément. Les enfants ont tous accepté, sans difficulté l'enregistrement ; pour ceux qui nous avaient semblé les plus timides, nous leur avons proposé de tester le matériel, c'est-à-dire que nous leur avons proposé de s'enregistrer et de se réécouter.

Les consignes que nous avons données au cours de ces entretiens étaient très strictes, conformément au protocole que nous avons utilisé ; cependant nous avons veillé, par notre attitude et nos remarques, à mettre l'enfant en confiance, et à détourner le caractère très sérieux de l'évaluation en insistant sur l'aspect « challenge » (« *On va faire quelques petits exercices, qui des fois sont très faciles, et d'autres fois sont très difficiles ; je sais que tu es très fort(e) toi, alors on va voir jusqu'où tu peux arriver. Il y a plein d'enfants pour qui c'est très, très difficile, donc si pour toi il y a quelques petites choses qui sont difficiles, c'est tout à fait normal...* »). Nous n'avons pas hésité, à la fin de chaque épreuve, à féliciter les enfants quant à leurs performances, et à réaffirmer la normalité de certains échecs. Car il faut bien dire que, pour certains enfants, l'échec à un seul item peut être hautement déstabilisant ; il est donc indispensable de souligner les réussites, et la difficulté (qui est réelle) des épreuves que nous leur proposons. Notons qu'aucun enfant n'a refusé de passer le test proposé ; si certains ont signifié au cours du test vouloir arrêter (il s'agissait des enfants les plus jeunes de notre étude, ou de certains enfants dysphasiques<sup>24</sup>, pour qui certaines épreuves sont particulièrement difficiles), nous avons néanmoins réussi à les convaincre, parfois au bout de moult négociations, de finir le test.

Maintenant que nous avons explicité le déroulement de nos enquêtes, il convient de présenter le protocole que nous avons utilisé.

## **6.4. Présentation du protocole**

### *6.4.1. Présentation du questionnaire parental*

Le questionnaire parental utilisé lors de la première étude (2010-2011) a été élaboré conjointement par le Groupe langage de l'université François-Rabelais de

---

<sup>24</sup> Nous rappelons que la dysphasie est un trouble langagier qualifié de sévère et de persistant. Nous renvoyons le lecteur à la section 2.1.3. pour une définition détaillée.

Tours<sup>25</sup>, et par l'équipe de l'Institut Supérieur d'Orthophonie de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth, dans le cadre d'une recherche internationale financée par le Programme Cèdre<sup>26</sup>. Il s'agit d'une adaptation des questionnaires élaborés par Paradis (2007) et Paradis *et al.* (2010), qui se sont intéressés à la question de l'évaluation des enfants bilingues et à l'utilisation des questionnaires portant sur les langues familiales. Nous avons pour notre part effectué un travail d'adaptation préalable du questionnaire à la situation réunionnaise, en procédant à plusieurs modifications : nous avons ainsi proposé une traduction des questions en créole réunionnais<sup>27</sup>, reformulé ou supprimé un certain nombre de questions qui ne s'avéraient pas pertinentes dans le contexte réunionnais, et ajouté plusieurs questions, dont les questions de la section 8, qui a pour but de prendre en compte la situation sociolinguistique de La Réunion. Une fois ce travail d'adaptation réalisé, nous avons procédé à nos passations, et nous n'avons pas par la suite modifié notre questionnaire. En effet, nous estimions que, si au cours de nos enquêtes sur le terrain, certaines questions ne nous apparaissaient pas pertinentes, nous n'effectuerions les ajustements nécessaires qu'une fois cette phase de pré-enquête réalisée. Rappelons que nous nous inscrivions lors de notre précédente recherche dans une démarche « scientifique », et que notre étude s'inscrivait de plus dans un travail d'équipe ; autrement dit, notre démarche consistait à obtenir des données identiques pour toutes les personnes interrogées, comparables entre elles et par la suite comparables aux données de l'équipe, et à partir desquelles nous pourrions mener des analyses statistiques.

Afin d'obtenir des résultats chiffrés, nécessaires à nos préalables analyses, un codage des questions a été établi pour la grande majorité des questions. Nous ne nous étendons pas sur ce fait, car nous ne nous situons pas dans cette étude dans le champ de l'analyse des scores, du *quantitatif*, mais dans le domaine du *qualitatif*. Nous présentons ci-dessous le contenu général du questionnaire tel qu'il fut proposé<sup>28</sup> :

---

25 Groupe faisant partie de l'Équipe 1 Autisme et autres troubles du développement (Imagerie et cerveau, U930 Inserm).

26 Projet 10 SF 6 / L 38, qui fait partie de l'action COST IS0804 Language Impairment in a Multilingual Society : Linguistic Patterns and the Road to Assessment (<http://www.bi-sli.org/index.htm>)

27 Il convient de souligner que lors de notre première recherche, nous n'avions pas adopté une graphie particulière pour la traduction ; les traductions proposées étaient d'inspiration étymologique, ce qui nous semblait plus aisé à lire pour un orthophoniste non familiarisé avec le créole écrit et souhaitant proposer le questionnaire en créole. Néanmoins, puisque nous adoptons dans cette recherche des conventions graphiques précises, conventions que nous avons pris soin de détailler en annexe (9.15.), nous adoptons également ces choix graphiques pour le questionnaire parental (voir 9.9.).

28 Nous soulignons ici que le questionnaire parental est reproduit en intégralité en annexe.

- *Section 1 : Informations générales sur l'enfant*

Date et lieu de naissance, âge d'arrivée dans le pays, si lieu de naissance différent du pays de résidence actuelle, place dans la fratrie et composition de la fratrie...

- *Section 2 : Histoire précoce de l'enfant*

Age du début de la marche, de l'apparition du premier mot et des premières phrases à deux mots, antécédents médicaux, langues parlées par l'enfant, âge et fréquence d'exposition aux langues avant 4 ans...

- *Section 3 : Habiletés langagières actuelles*

Dans cette section, le parent doit comparer son enfant à d'autres enfants du même âge, pour chaque langue, concernant les versants expressif (prononciation, construction des phrases...), compréhensif et communicatif. Exemple : « *Comparé à des enfants du même âge, comment pensez-vous que votre enfant prononce les mots en français ? En créole ?* »

- *Section 4 : Langues utilisées à la maison*

On évalue dans cette section la fréquence d'utilisation des différentes langues entre les membres de la famille (enfants, mère et père). Par exemple, il est demandé au père : « *Lorsque vous vous adressez à X, parlez-vous français ? Diriez-vous que vous utilisez avec X jamais / rarement / parfois / souvent / toujours le français ?* ».

Notons que cette section soulève bien évidemment la question de la distinction des langues : qu'en est-il des pratiques langagières mélangées ? Les parents qui se situaient dans ce cadre nous signifiant leur difficulté à répondre, nous avons choisi d'adapter notre cotation : nous avons ainsi, pour ces familles, attribué « toujours » à la fois pour le français et pour le créole, en précisant qu'il s'agissait de pratiques linguistiques mélangées. Ainsi, si les questions de cette section se basent sur une séparation des langues, illusoire dans le contexte réunionnais, la cotation se révèle suffisamment souple pour rendre compte des pratiques mélangeantes.

- *Section 5 : Langues parlées en dehors de la maison*

Cette section permet d'avoir un aperçu de la richesse linguistique de l'environnement de l'enfant, via des questions sur les langues utilisées par exemple lors des activités

extrascolaires, ou entre l'enfant et ses camarades de jeu. Exemple : « *Lorsque votre enfant joue avec ses camarades, utilise-t-il jamais / rarement / parfois / souvent / toujours le créole ? Le français ?* ».

Nous faisons la même remarque que précédemment concernant cette section, et nous précisons que nous avons ici aussi adapté notre cotation afin de pouvoir rendre compte de l'existence des pratiques mélangeantes.

- *Section 6 : Informations sur la mère et le père*

Il est demandé l'âge des parents, leur profession, leur parcours scolaire, mais surtout il est proposé une auto-évaluation de leur niveau de français et de créole ; il est également demandé la langue dans laquelle les parents se sentent le plus à l'aise / qu'ils préfèrent parler. Ici encore, il est demandé aux parents une évaluation séparée de leurs compétences en français et en créole, et la question des pratiques mélangeantes n'est pas clairement posée.

Finalement, ce questionnaire parental est le parfait représentant du problème que rencontre l'orthophoniste : il s'agit d'un outil pertinent, pensé selon des principes théoriques prenant en compte les différents facteurs entrant en compte dans le bilinguisme (fréquence d'utilisation des langues, contextes d'utilisation...), scientifiquement *valide* et permettant de recueillir des informations indispensables pour la bonne évaluation d'un enfant bilingue. Néanmoins, force est de constater qu'il va dans le sens d'une séparation des langues et qu'il ne permet pas réellement de juger de la totalité des compétences plurilingues, autrement dit, qu'il ne permet pas réellement la prise en compte des pratiques mélangeantes. A cela nous objectons que c'est avant tout la façon dont il est utilisé par le thérapeute du langage qui permet de prendre en compte les pratiques mélangeantes : c'est parce que ce dernier fait preuve de *sens clinique*, étant sensible aux remarques des parents, qu'il consigne et qui lui permettent de coter les réponses de la façon la plus juste possible, que cet outil s'avère pertinent. C'est pourquoi nous pensons qu'il est indispensable que le questionnaire parental soit toujours proposé lors d'un entretien, et non remis aux parents afin qu'ils le remplissent seuls. Autrement dit, il nous apparaît que la conduite de l'entretien parental est le réel outil de l'orthophoniste, et que le questionnaire parental se révèle n'être qu'un support à cet entretien.

- *Section 7 : Difficultés (antécédents familiaux)*

Cette section évalue les antécédents familiaux de difficultés en distinguant les difficultés scolaires, plus spécifiquement les difficultés de lecture et d'orthographe, les difficultés de compréhension ou d'expression orale.

- *Section 8 : Rapport aux langues*

Cette section est composée de dix questions :

1. Pour vous, que signifie le « mélange » des langues ?
2. Que pensez-vous du français ?
3. Que pensez-vous du créole ?
4. Vous rencontrez dans la rue un *Zorèy* (métropolitain), qui spontanément essaie de vous parler en créole ; quelle est votre réaction ?
5. Vous est-il arrivé de vous retrouver dans une situation où vous avez été gêné(e/s) de parler en créole ?
6. Que pensez-vous de l'introduction du créole à l'école ?
7. Pensez-vous que l'on peut apprendre le créole ? Ou apprendre en créole ?
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 ?
9. Pensez-vous que l'on peut écrire le créole ?
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 ?

Ce sont les réponses à cette dernière section qui font l'objet de notre étude actuelle. Mais avant d'aller plus avant, il nous apparaît nécessaire d'explicitier nos choix quant à la construction de cette section. Nous nous sommes appuyée préférentiellement sur les travaux de Bavoux (2002), portant sur les représentations linguistiques de la communauté réunionnaise, pour élaborer la trame de cette section. Nous avons ainsi souhaité proposer :

- des questions ouvertes sur les langues (à l'image des trois premières questions), afin de permettre au locuteur créole de verbaliser en premier lieu ses représentations de façon libre ;

- des questions qui vont, au contraire, focaliser sur un champ particulier de représentations. Ainsi la question 9, réfère à ce que Bavoux (*op. cit.*) classe dans le domaine des sujets « tabous » : parler de l'écriture du créole ;
- deux questions (les questions 4 et 8), qui soulèvent la problématique de l'utilisation de la langue créole par un individu n'appartenant pas à la communauté linguistique : comment le locuteur créole réagit-il face à la probabilité qu'un « étranger » veuille parler sa langue ? La formulation de la question 4 est d'ailleurs volontairement fortement empreinte de représentations : le choix des termes n'est pas neutre, l'image du « *Zorèy* qui essaie » renvoie à l'idée qu'un non Créole ne peut qu'*essayer* de parler, le créole n'étant pas sa *langue-identité*. Comment le locuteur réunionnais réagit-il à cette image ?
- une question, la question 5, qui fait référence à l'« insécurité linguistique situationnelle »<sup>29</sup>, telle que décrite par Bretegnier (1999). Les parents que nous rencontrons ont-ils déjà ressenti une gêne, une insécurité dans leur parole ? Dans quelle situation ? Quelle leçon tirent-ils de cette expérience ?
- des questions (questions 6 et 7) qui touchent à la situation qui est, à notre sens, avec la question de l'écriture du créole, la plus révélatrice des représentations linguistiques profondes des locuteurs : le créole à l'école, pour ou contre ? Est-il légitime, ou non, de l'apprendre ? Ces deux questions nous semblaient pouvoir faire émerger de façon plus forte des représentations dévalorisantes sur le créole, chez des locuteurs qui auraient pu au préalable tenir un discours tout à fait neutre voire positif quant à la question du créole. Pour Baggioni (1996), vont s'exprimer à travers cette thématique et celle de la graphisation de la langue créole la présence d'une insécurité linguistique latente ;
- enfin, une question (la question 10) nous permettait de poser la question de l'*étiquette* : le Réunionnais se sait-il bilingue ? Mais surtout, peut-il se dire bilingue ? Comment réagit-il face à ce terme, que nous avons pris soin de légitimer scientifiquement (ce sont les orthophonistes, les professionnels du langage et du français, qui le disent...) ? Cette dernière question appuie également la question du statut du créole : est-il suffisamment une *langue* pour que l'on parle de bilinguisme ?

---

<sup>29</sup> Pour la définition de l'insécurité linguistique situationnelle, nous renvoyons le lecteur à la section 4.2.2. (p. 59).

Ces questions ont été élaborées lors de notre travail d'adaptation du questionnaire parental, et n'ont pas été modifiées à la suite de nos enquêtes de terrain. Nous sortions quelque peu de notre démarche initiale de validation du questionnaire parental ; nous souhaitions avoir un aperçu des représentations linguistiques que portaient les parents sur leurs langues, ce que nous avons exploité en partie lors de nos analyses, en confrontant les réponses des quatre premières questions aux résultats de l'ensemble du questionnaire parental.

Nous pensons que les réponses à cette section du questionnaire se révèlent hautement intéressantes en tant qu'objet de recherche, dans une perspective sociolinguistique, et, en tant qu'orthophoniste, nous pensons également qu'il est important de savoir ce que pensent les parents des langues ; si cela n'a pas de réelle importance dans le cadre de l'évaluation en elle-même, nous pensons que les représentations sont à prendre en compte pour le bon déroulement de la prise en charge. Elles peuvent être un axe de travail pour l'orthophoniste, lors d'activités de guidance parentale<sup>30</sup> par exemple ; c'est pour cette raison que nous avons choisi d'en faire l'analyse dans cette étude.

Poursuivons notre propos sur les objectifs de cette section d'ordre sociolinguistique, et sur la façon dont nous avons mené nos entretiens. Nous étions partie de l'idée que la position d'enquêté de notre interlocuteur pouvait le pousser à nous fournir des réponses « politiquement correctes » ; malgré notre assurance de ne pas porter de jugement, il nous semblait plausible que certains parents choisissent d'en dire le moins possible, ou modèrent leur propos afin de ne pas nous heurter. C'est pourquoi nous avons souhaité n'avoir pas moins d'une dizaine de questions, dont plusieurs se recoupent entre elles et peuvent soit amener le locuteur à dire « *ça rejoint ce que je vous disais tout à l'heure* », soit l'amener à poursuivre sa première réflexion et à approfondir ce qu'il n'osait formuler, ou soit tout simplement l'amener à se contredire. Nous pensons par conséquent pouvoir, comme le préconise Bavoux (2003 : 63), distinguer les représentations « dites » des représentations « agies », « qui s'expriment dans les comportements et qui, chez la même personne, peuvent être en contradiction avec les précédentes ». Bavoux (*op. cit.* : 64) nous donne l'exemple suivant :

« [u]ne personne peut affirmer que le créole est une langue au même titre que le français mais rejeter toute proposition de graphisation du créole, montrant ainsi qu'elle

---

30 La guidance parentale désigne l'ensemble des moyens mis en place auprès des parents pour préserver ou rétablir une bonne relation parents / enfants (conseils, séances avec l'enfant et la mère, explications sur le développement du langage...). On accompagne alors les parents afin de les aider à adapter leur éducation et leurs exigences aux difficultés que présentent leur enfant.

ne supporte pas de le voir accéder à la sphère de l'écrit et, par là même, renforcer son statut et ses chances de survie. »

Pour cette section, nous avons également anticipé les situations où les parents se seraient montrés laconiques ; aussi nous avons préparé une liste de questions supplémentaires, permettant à la personne interrogée de pouvoir développer son propos. Nous reproduisons ces questions complémentaires ci-dessous :

- **Question 1.** (Si c'est le cas : *Vous avez parlé un peu plus tôt de mélange*). *Que pensez-vous des personnes qui mélangent ? Par exemple, qui commencent une phrase en français et la finissent en créole ? Est-ce que vous trouvez cela normal, naturel, ou au contraire est-ce que cela vous choque ?*
- **Question 2 :** *Que pensez-vous du français ? Est-ce que vous trouvez que c'est une langue utile, indispensable ? Est-ce que vous trouvez que c'est une « jolie » langue ?*
- **Question 3 :** *Que pensez-vous du créole ? Est-ce que, déjà, c'est une langue pour vous ? Est-ce que vous trouvez que c'est une jolie langue, utile, indispensable ? Est-ce que vous trouvez que c'est facile à apprendre ?*
- **Question 4 :** *Imaginez que vous rencontrez, dans la rue, un métropolitain (« Zorèy »), qui spontanément, essaie de vous parler créole. Comment réagissez-vous ? Qu'en pensez-vous ? Dans quelle langue lui répondez-vous ? Est-ce que vous êtes surpris, content, ou trouvez-vous cela tout à fait naturel ?*
- **Question 5 :** pas de questions supplémentaires.
- **Question 6 :** *Que pensez-vous du créole à l'école ? Etes-vous plutôt pour, plutôt contre ? Ou alors vous n'avez pas d'opinion particulière par rapport à cela ? Et si l'enseignant de votre enfant vous disait qu'il voudrait utiliser le créole dans sa classe, vous lui diriez quoi ?*
- **Question 7 :** *Est-ce que vous pensez que l'on peut apprendre le créole ? Par exemple, apprendre du vocabulaire, la grammaire du créole...  
Est-ce que vous pensez que l'on peut apprendre en créole ? Par exemple, imaginons que l'enseignant de votre enfant vous explique qu'il a décidé de faire son cours de mathématiques, ou d'histoire-géographie, en créole une fois par semaine, qu'en pensez-vous ?*

- **Question 8 :** Trouvez-vous que ce serait une bonne chose que des non créolophones (des métropolitains qui viennent d'arriver à La Réunion par exemple) apprennent le créole ? *En allant prendre des cours du soir, ou en allant à l'Université par exemple...*
- **Question 9 :** Pensez-vous que l'on peut écrire le créole ? *Par exemple, imaginons que demain, certaines personnes, qui ont réfléchi sur la question du créole, nous disent qu'à partir de maintenant le créole s'écrira de telle ou telle manière, car il faut bien trancher un jour, qu'en pensez-vous ? Vous-même(s), écrivez-vous en créole ? Lisez-vous en créole ? Qu'avez-vous pensé du panneau « SIN DNI » ? Trouvez-vous que c'est une bonne idée ?*
- **Question 10 :** Comment qualifiez-vous le fait de parler créole et français, ici, à La Réunion ? Si je vous propose le mot « bilingue », trouvez-vous que cela vous correspond ? *Est-ce que c'est un terme qui vous parle ? Est-ce que vous pourriez utiliser ce mot sur votre CV par exemple, sans problème ?*

Ces questions supplémentaires se sont effectivement révélées d'un grand intérêt, puisqu'elles ont permis aux parents d'avoir des exemples concrets à commenter, ou de se baser sur des thèmes plus ciblés pour développer une réponse. Si certaines thématiques étaient évoquées spontanément (la « beauté » de la langue par exemple) par certains parents, d'autres n'étaient que peu abordées spontanément (le créole, est-ce une langue ou pas ?). Si toutes les personnes interrogées avaient un avis sur la question des langues, qu'elles formulaient plus ou moins spontanément, plusieurs nous ont signifié n'avoir jamais vraiment « réfléchi » à certaines choses, par exemple, à la façon dont se qualifier en tant que locuteur plurilingue.

Maintenant que nous avons vu le protocole utilisé dans le cadre de nos entretiens avec les parents, intéressons-nous au protocole utilisé pour les enfants.

#### 6.4.2. Présentation du test de langage

Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous avons utilisé pour le recueil des productions langagières des enfants de notre première étude un test orthophonique standardisé, normé en France Métropolitaine. Notre choix s'est porté sur l'ELO

(Evaluation du Langage Oral) de Khomsi (2001). Ce test, plutôt rapide dans sa passation et très fréquemment utilisé à La Réunion, nous semblait tout à fait approprié. Il existe de plus actuellement des normes réunionnaises, qui sont le fruit du travail d'une équipe d'orthophonistes, réunies sous l'appellation ERU 25<sup>31</sup>, que nous avons pu utiliser dans notre précédente recherche. Il convient ici de développer le but du travail de cette équipe (voir Caluraud, 2009) : 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 posé le constat de l'inadéquation des tests langagiers étalonnés selon des critères métropolitains, et trop souvent en décalage avec la réalité culturelle et linguistique des milieux créolophones. Ils ont donc souhaité adapter à la situation réunionnaise l'un de ces tests, l'ELO : cette adaptation a consisté en un réétalonnage<sup>32</sup>, autrement dit, en l'établissement de normes locales, réunionnaises, de l'ELO. Afin de respecter la démarche de la construction initiale du test, et afin de pouvoir par la suite comparer l'étalonnage initial et l'étalonnage réunionnais, et d'en dégager des différences significatives, la même méthodologie devait être appliquée. Ainsi, des réponses comme « parasol » devaient ici encore être refusées, conformément à la méthodologie initiale. Ce fait peut surprendre certains lecteurs, qui pourraient alors se demander l'intérêt d'une telle démarche si les particularités linguistiques continuent à être refusées ; à cela nous répondons que si, effectivement, cette démarche semble au premier abord ne pas prendre en compte ces particularités, les normes établies tiennent compte de ce 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 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.

Détaillons maintenant le contenu de ce test orthophonique. L'ELO contient six épreuves : une épreuve de lexique en réception et en production, une épreuve de

---

31 Equipe de Recherche de l'Unadréo ; l'Unadréo, ou Union Nationale pour le Développement de la Recherche et de l'Evaluation en Orthophonie, soutient financièrement un certain nombre de projets, qui obtiennent l'appellation d'ERU une fois qu'ils sont acceptés par l'Unadréo.

32 Nous renvoyons à la note n°17 (p. 77) pour une explicitation de la démarche du réétalonnage.

répétition de mots (ayant pour but d'évaluer spécifiquement la phonologie), et trois épreuves évaluant la morphosyntaxe (une épreuve de compréhension, une épreuve de répétition d'énoncés et une épreuve de production d'énoncés). L'épreuve de lexique en réception est composée de 20 items : l'enfant doit désigner parmi 4 images l'item énoncé par l'examinateur. A l'épreuve de lexique en production, l'enfant doit dénommer une image en répondant à la question « *Qu'est-ce que c'est ?* » ou « *Qu'est-ce qu'il fait ?* ». Le nombre d'items à dénommer varie en fonction de l'âge de l'enfant (30 items jusqu'à la Grande Section de Maternelle, 42 jusqu'au CE2, 50 jusqu'au CM2). L'enfant doit ensuite répéter une série de mots (épreuve de répétition) ; selon son âge, l'examinateur lui propose 16 ou 32 items. Nous avons proposé les 32 items à tous les enfants de notre population.

A l'épreuve de compréhension d'énoncés, l'enfant doit choisir entre 4 images celle qui correspond à l'énoncé proposé ; pour notre population, c'est l'épreuve C2 qui a été proposée (épreuve destinée aux enfants à partir de la Grande Section de Maternelle). L'épreuve de production d'énoncés est une épreuve de complèvement de phrases, avec support imagé, composée de 21 items pour les enfants de grande section au CE2, et de 11 items supplémentaires pour les enfants au-delà du CE2.

Enfin, à l'épreuve de répétition d'énoncés, composée de 15 items, l'enfant doit répéter l'énoncé qui lui est proposé. Le tableau ci-dessous récapitule la composition de l'ELO :

<i>Epreuves de l'ELO</i>			
<i>Nom de l'épreuve</i>	<i>Objectif</i>	<i>Composition</i>	<i>Déroulement</i>
<b>Lexique en réception</b>	Evaluation du stock lexical passif	20 items	Désignation parmi 4 images de l'item énoncé par l'examinateur
<b>Lexique en production</b>	Evaluation du stock lexical actif	30, 42 ou 50 items	Dénomination d'images
<b>Répétition de mots</b>	Evaluation de la phonologie	16 ou 32 items	Répétition du mot énoncé par l'examinateur
<b>Compréhension d'énoncés</b>	Evaluation de la compréhension morphosyntaxique	21 ou 32 items	Désignation parmi 4 images de la phrase énoncée par l'examinateur
<b>Production d'énoncés</b>	Evaluation de la production morphosyntaxique	21 ou 31 items	Complètement de phrases commencées par l'examinateur
<b>Répétition d'énoncés</b>	Evaluation de la production morphosyntaxique	15 items	Répétition de la phrase énoncée par l'examinateur

**Tableau 3. Récapitulatif des épreuves de l'Evaluation du Langage Oral**

Dans cette recherche, nous nous intéressons bien sûr au cours de nos analyses aux scores des enfants à ces différentes épreuves, mais surtout nous étudions leurs productions « erronées », c'est-à-dire celles qui ont été refusées à la cotation des réponses. Nous tâchons d'analyser ces productions, en cherchant alors à comprendre les raisons de ces productions, c'est-à-dire en émettant des hypothèses sur la langue-cible de l'enfant et sur ses stratégies. Nous effectuons pour cela des comparaisons aux énoncés français attendus, et également aux énoncés créoles, en nous basant alors sur les normes de la grammaire basilectale (Staudacher-Valliamee, 2004).

Quels enseignements tirons-nous de notre expérience d'enquêtrice ? Que retenons-nous de notre travail sur le terrain ? Avant de nous consacrer à l'analyse de nos données à proprement parler, il nous semble important de dresser un premier bilan de notre travail de recueil des données.

### **6.5. Observations sur notre posture d'enquêtrice et bilan**

Se poser en tant qu'enquêteur n'est pas chose aisée : nous devons à la fois veiller à ce que les conditions relationnelles de nos enquêtes soient optimales, dans le souci d'avoir des données pertinentes et fidèles à la réalité des familles de notre étude, mais nous devons également repenser notre propre attitude d'enquêteur, qui se doit de recueillir des discours tout en gardant, autant que faire se peut, une objectivité scientifique. En cela, nous nous trouvons déjà dans le champ des représentations, puisqu'il s'agit de prendre en compte et d'anticiper les représentations et les réactions de nos témoins interrogés, et d'identifier pour pouvoir les dépasser nos propres représentations.

Penchons-nous tout d'abord sur la première tâche qui incombe au chercheur qui enquête : l'élaboration d'un cadre d'enquête optimal. Par ce concept de « cadre d'enquête », nous entendons les moyens mis en œuvre par l'enquêteur (le discours tenu par lui, et les capacités relationnelles auxquelles il fait appel) pour instaurer avec les familles un climat aussi favorable que possible. Cette donnée, souvent passée sous silence, est pourtant primordiale puisque ce n'est que si l'enquêteur parvient à nouer une relation de confiance, dont les tenants et les aboutissants sont clairs, que les données recueillies seront exploitables. Nous avons déjà évoqué plus haut la teneur du discours

que nous avons tenu aux familles rencontrées ; nous ne revenons pas ici sur ce point, mais nous précisons cependant que si le discours de l'enquêteur est important, il ne doit pas être un monologue, mais doit s'inscrire dans l'échange, où la parole est suffisamment libre pour que l'interrogé se sente autorisé à formuler ses questionnements et ses réticences. Mener un entretien sur les représentations, objet si intime, nécessite donc que dès le début de l'entretien la parole soit distribuée ; nous ajoutons même que les choses se jouent dès le premier contact, d'où l'importance de soigner les tous premiers échanges.

Si nous avons évoqué plus haut l'attitude de neutralité bienveillante que doit adopter le thérapeute, il nous apparaît que l'enquêteur a lui aussi grand intérêt à se positionner de la sorte ; il s'agit en effet de recueillir, sans émettre de jugement, la parole d'autrui sur son rapport aux langues, tout en signifiant notre bienveillance aux moments appropriés, sans pour autant verser dans la compassion. Il s'agit également de ne pas se laisser personnellement envahir par les émotions que peuvent susciter certains discours : entendre dire « *je respire en créole, c'est une langue magnifique* » ou alors « *le créole est un français déformé, il faut tout faire pour arrêter de le parler* » ne laisse pas, au premier abord, de marbre. Car avant d'être linguistes ou professionnels du langage, nous sommes des locuteurs : la langue sur laquelle nous enquêtons est celle-là même qui fonde notre identité profonde. Si elle est la langue du cœur de nos enquêtés, elle est aussi la nôtre. Mais enquêter sur les représentations d'autrui, c'est accepter de prendre le risque que celles-ci entrent en contradiction avec les nôtres, et c'est s'y préparer : en tant que scientifiques, nous devons accepter l'existence de nos sentiments, mais il nous appartient également de prendre la distance nécessaire pour ne pas laisser libre cours à des réactions passionnées qui pourraient atteindre notre objectivité et nous faire perdre de vue les raisons qui motivent notre démarche. Finalement, le positionnement du linguiste s'apparente grandement au positionnement du thérapeute...

Enfin, nous clôturons cette section en développant quelques constatations que nous avons faites à la suite de ce travail de terrain. La première concerne le choix de la langue : si nous avons évoqué précédemment la réaction des parents quant à notre proposition de choisir la langue utilisée, nous ajoutons ici que tout nous porte à croire qu'elle est révélatrice de la façon dont nos enquêtés ont qualifié la situation. En effet, nous pensons que les parents avaient d'emblée estimé que la langue la plus appropriée serait le français : il semble bien que l'entretien ait été considéré comme relevant du

cadre formel. Ce qui se confirme par l'usage effectif des langues : 18 entretiens se sont déroulés exclusivement en français<sup>33</sup>, tandis que le créole n'a été la langue exclusive que de quatre entretiens. Mais nous nuancions ce propos : si, effectivement, la situation semble avoir orienté le choix vers l'utilisation du français, des changements de langues ont eu lieu ; c'est ce que nous avons constaté lors des 9 autres entretiens. Nous avons nous-mêmes délibérément incité nos témoins à adopter des pratiques langagières plus variées, en nous positionnant dans une position interlectale. Nous avons ainsi, à de nombreuses reprises, interpellé notre interlocuteur en créole, mais le plus souvent nous avons mêlé volontairement utilisation du français et accent créole, ce qui selon Souprayen-Cavery (2010) place déjà la situation dans le cadre interlectal. Mais nous avons également constaté, pour certains parents<sup>34</sup>, un passage franc et spontané au créole lorsqu'il s'agissait d'évoquer une anecdote personnelle, mais surtout lorsqu'il s'agissait de répondre à la section 8 de notre questionnaire (« Rapport aux langues ») ; au contraire, lors des 18 entretiens menés en français, celui-ci fut toujours maintenu et ce quel que soit le contenu du discours, ce qui rejoint en quelque sorte le profil créolophile de Prudent (in Bavoux, 2002).

Nous avons cependant fait preuve d'une grande prudence quant à la manière dont nous nous adressions à notre interlocuteur : nous ne souhaitons pas que ce dernier se sente jugé, voire dévalorisé par notre choix langagier. Nous avons de plus conscience de notre position toute particulière, à la fois d'enquêtrice scientifique, possédant des connaissances approfondies sur le créole, et certainement jugée par les témoins interrogés comme une locutrice très performante en français, de locuteur créole, d'origine réunionnaise, mais aussi de future orthophoniste, spécialiste du langage, et très probablement perçue comme une personne particulièrement sensible au « bon usage ». Nous craignons ainsi de provoquer une « insécurité sollicitée » chez nos locuteurs : Tirvassen (2002 : 268) estime effectivement

« [qu'u]n locuteur qui est totalement sécurisé quand il faut s'exprimer dans de nombreux contextes discursifs peut être totalement insécurisé dans une enquête qui porte sur la représentation sociolinguistique ».

Si nous ne nous estimons pas suffisamment compétente sur la question de l'insécurité linguistique pour pouvoir en repérer rapidement les signes chez nos

---

33 Il s'agissait soit d'un français standard, soit d'un français « réunionnais », « régional », tel que défini par Chaudenson (1974).

34 Nous parlons précisément de certains témoins interrogés au cours des neuf entretiens où avaient été utilisées à la fois des formes variées de français et de créole.

interlocuteurs, force est de constater que les réactions parentales quant à notre fonction ont été très différentes les unes des autres ; ainsi, si certains se sont adressés à l'orthophoniste, d'autres se sont adressés à la Réunionnaise, qui comprend de façon instinctive certaines craintes ou certains refus. D'autres ont davantage pris en compte la linguiste en herbe que nous sommes, en prenant soin de ne pas s'avancer sur le terrain des connaissances, qu'ils semblaient penser moins maîtriser que nous. Mais d'autres nous ont au contraire considérée dans notre globalité : une orthophoniste créole qui s'intéresse à la question du créole. Si nous avons pris le soin ici de détailler ces éléments, c'est que nous pensons que les attitudes et le discours adressé seront sensiblement différents en fonction de ce que nous représentons pour l'autre : aussi il nous semble primordial de nous interroger avant toute chose sur la manière dont nous avons été défini par l'autre, et sur le rôle et les représentations qu'il a pu nous attribuer. C'est ainsi que le discours peut réellement prendre *sens*, et que les dits et les non-dits peuvent être interprétés.

Enfin, nous soulignons que malgré les moyens mis en œuvre pour que les parents interrogés soient le plus à l'aise possible, certains furent très peu expansifs. Si cela soulève bien sûr la question de la sécurité linguistique, nous pensons que cela peut tout aussi bien s'expliquer par la personnalité même de l'individu. Nous ne sommes pas tous d'un naturel bavard... Cependant nous avons constaté plusieurs choses qui nous ont intriguée : les parents les moins loquaces étaient généralement les parents les plus créolophones, mais, surtout, les parents pour qui le statut de langue du créole était une évidence, et pour qui tout ce qui pourrait valoriser cette langue (le créole à l'école, le créole appris aux étrangers, l'écriture du créole...) était accepté et jugé de façon positive. Ces parents n'étaient pas des revendicateurs : ils étaient pleinement conscients de l'importance du français, mais estimaient que le créole avait une égale importance, et qu'il était naturel de vouloir mettre les langues sur un pied d'égalité. *A contrario*, les parents les plus loquaces étaient plutôt ceux qui avaient fait des choix particuliers en matière de politique linguistique (privilégier le français, voire interdire le créole dans le milieu familial) ; nous avons eu l'impression, au cours de nos entretiens, que ces parents ressentaient un besoin plus fort d'argumenter leurs choix. Il s'agit bien évidemment d'hypothèses résultant d'une impression générale ; bien sûr, des parents très créolophones furent bavards et des parents ayant fait le choix du français ne le furent pas. Mais il est vrai que cette tendance générale nous pousse à penser, comme Crémieux (2000), que cela pourrait être en lien avec l'insécurité linguistique : certains parents,

ayant fait le choix de privilégier le français, et par conséquent ayant souvent un discours dévalorisant sur le créole, se trouveraient en insécurité linguistique en français. Ce pourrait-il que cette insécurité linguistique fasse naître le besoin de verbaliser davantage ? Nous pensions au contraire, au début de nos enquêtes, qu'un discours laconique serait la marque d'un malaise : c'est ainsi que classiquement nous interprétons dans notre société le silence et les individus peu bavards. C'est donc ainsi que nous nous représentons l'insécurité linguistique. Nous aurons l'occasion d'exemplifier ce fait au cours de nos analyses.

Nous avons dans ce chapitre présenté notre méthodologie, nos témoins, les résultats de notre première enquête et la posture que nous adoptons pour cette nouvelle recherche ; nous avons développé certains points, à mi-chemin entre l'observation brute et l'analyse. Nous procédons dans le prochain chapitre à l'analyse des données recueillies, en nous intéressant premièrement au discours des parents, puis aux productions langagières des enfants.

## Chapitre 7. Analyse des données recueillies

### **7.1. Analyse du discours parental : les représentations linguistiques**

#### *7.1.1. Rappels des objectifs de cette analyse*

Dans cette section, nous nous consacrons à l'analyse des représentations linguistiques des parents, que nous avons recueillies grâce à la dernière section de notre questionnaire parental, lors de nos enquêtes de 2010. Cette analyse, que nous n'avions pu mener à bien, faute de temps, lors de notre précédente recherche, s'inscrivant dans le cadre de notre mémoire de fin d'études d'orthophonie (Noël, 2011), nous paraît importante pour les raisons suivantes :

- les représentations linguistiques participent à l'élaboration de l'objet langue et déterminent les choix en termes de pratiques langagières ;
- en tant qu'orthophoniste, il nous semble que les représentations parentales sont importantes à cerner, car elles peuvent influencer les représentations linguistiques de l'enfant et influencer sur son comportement langagier (refus de parler une des langues, impression d'insécurité linguistique, etc.). Mais, surtout, la prise en compte des représentations permettrait d'adapter notre attitude et le discours adressé à l'enfant et à ses parents. Nous dépassons alors le cadre de l'évaluation pour nous placer déjà dans le champ de la prise en charge, mais il convient de rappeler à ce sujet que le bilan orthophonique n'a pas pour unique but la pose d'un diagnostic : il permet également de mettre en évidence les points sur lesquels s'appuyer afin d'établir le projet de soin thérapeutique guidant la prise en charge.

Si, effectivement, il n'est pas de notre ressort de « soigner » les représentations linguistiques des membres d'une communauté, comme le souligne Confiant (2007), nous devons néanmoins nous interroger sur ces représentations, et nous devons les prendre en compte lorsque ces dernières, dans le cadre d'une rééducation orthophonique, viennent complexifier notre intervention.

### 7.1.2. Traitement des données du questionnaire parental

Nous commençons par présenter les réponses des parents de notre étude aux différentes questions de la section 8, que nous commentons dès que nous le jugeons nécessaire, dans le but de dresser un état des lieux des représentations linguistiques parentales. Dans un second temps, nous nous livrons à quelques études de cas, afin d'exemplifier les liens entre représentations, pratiques linguistiques et compétences langagières enfantines, et afin de pointer les conclusions que peut en tirer l'orthophoniste en termes d'intervention et d'attitude à adopter.

Mais avant toute chose, il convient de présenter nos choix graphiques concernant la transcription de notre corpus. Les énoncés en français sont transcrits en orthographe ordinaire, et nous nous sommes appuyée pour les identifier sur l'ouvrage de Blanche-Benvéniste et Jeanjean (1987). Concernant les énoncés en créole, qui seront matérialisés en gras dans notre corpus, nous nous basons pour les identifier sur les ouvrages de Chaudenson (1974) et de Staudacher-Valliamée (2004). Nous avons fait le choix pour transcrire ces énoncés d'une graphie phonétisante, « Lekritir 77 » (graphie mise au point en 1977), dont le lecteur pourra retrouver les grands principes dans le dictionnaire élaboré par Baggioni (1987) et dans l'ouvrage de Gauvin (2004). Nous faisons le choix de cette graphie car nous estimons tout d'abord pertinent de pouvoir rendre compte des particularités phonologiques du créole réunionnais au travers de la présentation de notre corpus ; nous estimons également que cette graphie offre l'avantage d'être lisible, et permet de différencier de façon plus nette les énoncés créoles des énoncés français. Afin de transcrire le plus fidèlement possible les énoncés de nos témoins, nous prenons également quelques libertés graphiques :

- le son /ʃ/ étant produit par plusieurs individus de notre population, nous convenons de le transcrire « sh » (par exemple, « *shanté* ») ;
- de même, le son /ʒ/, lui aussi produit par plusieurs témoins, sera transcrit « j » (« *mi manj* ») ;
- pour la même raison, le son /y/ sera transcrit « u » (« *mi mèt mon pul* »), et le son /ø/ transcrit « e » (« *in pe* » : /ɛ̃pø/).

Concernant les énoncés interlectaux, nous nous appuyons pour les identifier sur la définition de Prudent (1981 : 31) : les énoncés interlectaux sont des

« paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte. Soit parce que les deux systèmes sont cumulatifs en un point de l'énoncé (*code-switching*, emprunt non intégré à la morphophonologie du système emprunteur), soit parce que ni l'un ni l'autre ne répondent de la nouvelle forme ».

Nous adoptons alors une démarche d'identification par élimination : les énoncés ne répondant clairement ni à la grammaire du français, ni à celle du créole basilectal, sont considérés comme interlectaux et sont analysés comme tels.

Nous choisissons de transcrire ces énoncés en graphie phonologique pour plus de lisibilité, et nous les matérialisons en les soulignant dans notre corpus. Nous faisons le choix de ne pas proposer de doubles transcriptions, ce qui est préconisé par plusieurs auteurs (voir par exemple Ledegen, 2011), car nos transcriptions, très nombreuses, se seraient alors révélées trop volumineuses, tendant par conséquent à l'illisibilité.

Enfin, nous avons choisi de matérialiser les marques intonatives, car il nous est apparu que celles-ci étaient réellement porteuses de sens dans notre corpus. Les pauses courtes sont donc notées /, les pauses longues matérialisées par //, les hésitations et phrases non achevées sont signalées par les points de suspension /.../, et nous conservons les marques de ponctuation « ! » et « ? ». Nous utilisons également les symboles < >, afin d'encadrer les termes ou expressions volontairement accentués prosodiquement par nos témoins.

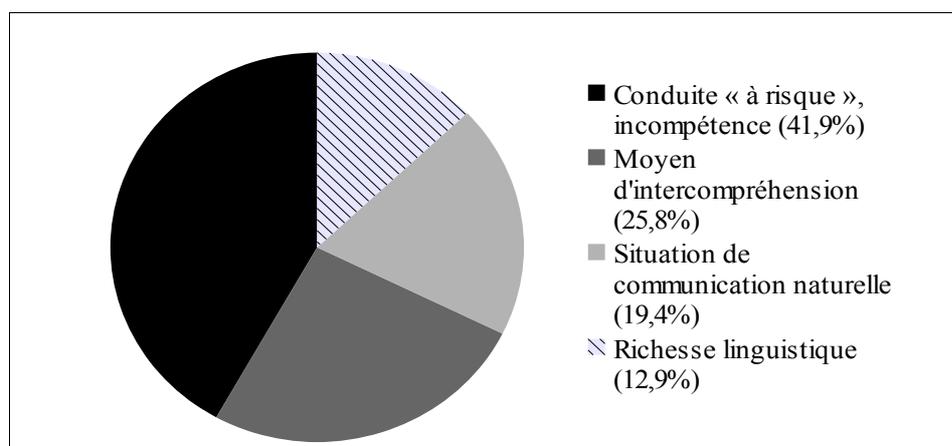
### *7.1.3. Les représentations linguistiques parentales : état des lieux*

- **Question 1 : la vision du « mélange »**

Nous pouvons synthétiser les réponses à cette question en identifiant quatre tendances :

- le mélange jugé comme une conduite « à risque », ou comme l'expression d'une incompetence, que ce soit chez les enfants ou chez les adultes ;
- le mélange vu comme un moyen d'intercompréhension entre locuteurs maîtrisant créole et français à des degrés différents ;
- le mélange jugé comme une situation de communication tout à fait naturelle ;
- et enfin, le mélange comme signe d'une richesse communicative, et comme résultante de la création langagière ludique.

Nous synthétisons la répartition des réponses dans le graphique suivant :



**Graphique 3. Le mélange : répartition des réponses de la population d'étude**

Avant de détailler les différents points de vue et les arguments avancés, intéressons-nous à la définition du « mélange » que nous donnent les parents. Cette définition s'avère plurielle : pour certains parents, mélanger consiste à intégrer dans l'énoncé des mots issus de l'autre langue (« *C'est emprunter des mots* » ; « *Le mélange / c'est mélanger les mots* »). On constate que le passage se fait surtout du créole vers le français : « *Quand on ne connaît pas le mot en français / on prend en créole* » ; mélanger, c'est « *quelques mots créoles en situation non formelle* ». Pour d'autres parents, le mélange relève au contraire de l'alternance codique : « *Le mélange / c'est commencer une phrase en créole / continuer en français / refaire en créole* » ; le mélange se distinguerait cependant, selon plusieurs parents, de la reformulation, qui est plus banale. Nous le voyons, la définition que nous donnent les parents du mélange est large, et rejoint les descriptions faites par la littérature des phénomènes d'emprunt et d'alternance codique. Qu'en est-il alors de l'interlecte ? Mais il nous semble plutôt qu'il nous faudrait nous poser la question suivante : en quels termes le locuteur pourrait-il décrire ses pratiques mélangeantes, si ce n'est en parlant de « mélange de mots et de phrases » ? Définir l'interlecte, en termes « non savants », s'avère en réalité d'une extrême complexité.

Revenons maintenant à la description des tendances que nous avons dégagées précédemment. Pour 41,9% des parents, le mélange est perçu avec une grande méfiance : il est ainsi le signe de difficultés, soit à maîtriser le français, soit à

différencier le français du créole. Il est la résultante d'une faiblesse en français, que la poursuite de l'apprentissage peut annihiler. Pour 12,9% des parents, la solution serait d'ailleurs de n'apprendre aux jeunes enfants que le français dans un premier temps, comme le dit une mère : « *Pour les enfants / il vaut mieux bien maîtriser le français avant / car c'est nécessaire pour la scolarité, le travail /.../ quitte à prendre plus tard des cours de créole* ». Pour une autre mère, le mélange, s'il n'est pas enrayé dès le plus jeune âge, pourrait ensuite se transposer à l'écrit, et nuirait alors plus fortement à la réussite scolaire.

Si pour les enfants, le mélange peut être combattu par un apprentissage renforcé du français, concernant les adultes, la décision est sans appel : il faut choisir. « *Chacun a un niveau différent de maîtrise de la langue / il fait avec ce qu'il peut ! mais des fois on aurait envie de leur dire de choisir la langue dans laquelle ils sont le mieux pour parler !* ». D'autant plus que les adultes qui mélangent donnent alors aux enfants un modèle inadéquat : « *On devrait éviter / les enfants ne vont rien comprendre si on mélange !* ». Notons également, au-delà du contenu du discours, l'accentuation prosodique qui montre à quel point cette question peut impliquer l'affect des locuteurs.

Mais le mélange est cependant toléré de la part des adultes, tant qu'il y a compréhension : pour 19,4% des parents, l'aspect inesthétique du mélange (« *Le mélange / ça écorche parfois l'oreille* ») est occulté à partir du moment où il y a intercompréhension : « *L'essentiel est de se faire comprendre* ». Pour 6,4% des parents, le mélange peut même être utile à la communication, car il permet de « *se faire comprendre quand on ne parle pas la même langue* ». Il s'agit d'un moyen d'adaptation.

Pour 19,4% des parents, le mélange est une situation tout à fait naturelle : c'est « *une habitude prise depuis longtemps* », un compromis langagier ou une situation tout à fait courante du fait de la mixité langagière des familles. Là encore, le mélange naturel se distingue pour eux d'un mélange d'« *incompétence* » : « *C'est différent du mélange involontaire / quand quelqu'un veut parler français et mélange trop / ou du créole mais trop mélangé // là c'est que la personne ne maîtrise pas la langue* ».

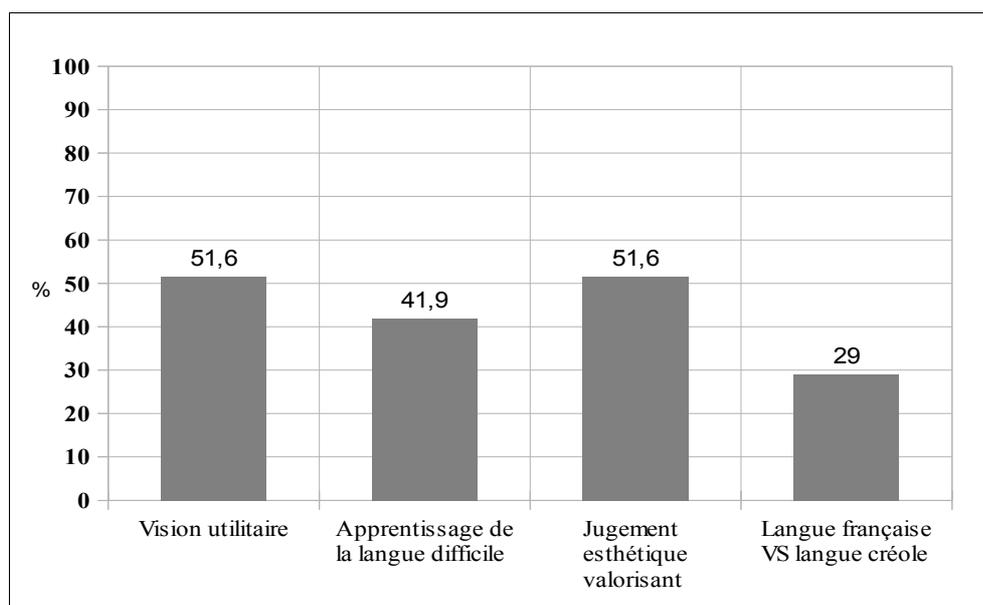
Enfin, pour 12,9% des parents, l'aspect ludique du mélange est mis en avant : « *C'est bien / on parle les deux en même temps* » ; « *C'est surtout pour faire rire / pour le côté ludique // le créole et le français se mélangent très bien !* ». Le mélange est largement positif, il est une véritable richesse : « *Mélange signifie réunir / métissage /.../ donc c'est positif !* ». L'accentuation prosodique marque ici encore l'implication de la part affective dans le rapport aux langues.

Signalons que les réponses des parents des enfants présentant un trouble langagier ont été diverses ; il n'y a donc pas de positionnement franc qui indiquerait que la présence de troubles langagiers modifie les représentations sur le mélange. Néanmoins, aucune famille de ce groupe n'a parlé du mélange comme étant un atout, ou n'a mis en évidence l'aspect ludique des pratiques mélangeantes.

- **Question 2 : la vision du français**

Plusieurs thématiques, que nous représentons dans le graphique 4, se dégagent de l'analyse de cette question :

- la vision utilitaire du français ;
- la difficulté de l'apprentissage de la langue française ;
- le jugement esthétique valorisant porté sur la langue française ;
- la langue française décrite en opposition à la langue créole.



**Graphique 4. Répartition des réponses à la question sur le français**

Pour 51,6% des parents, le français est ainsi décrit en termes d'utilité : le français « sert », c'est un *moyen* de communication. C'est le constat qu'avaient posé Carayol et Chaudenson (1978) à la suite d'enquêtes auprès de locuteurs réunionnais : le français se révélait être vu sous un angle avant tout pratique. Plus de 30 ans plus tard, force est de constater que c'est encore le cas.

Il est tout d'abord mis en évidence l'utilité du français pour la réussite scolaire : le français est primordial pour la poursuite des études, qui se fait de plus en plus fréquemment en Métropole. Le français est par conséquent un passeport pour le travail : « *Il faut parler français* » ; c'est une langue « *indispensable dans le milieu professionnel / surtout quand on va ailleurs* ». Mais le français est aussi utile dans le quotidien : quand on va dans les administrations, dans « *la vie de tous les jours* », mais également si l'on souhaite voyager. Deux familles expriment que la maîtrise du français permet au Réunionnais d'accéder à un statut supérieur : « *Parler français c'est montrer qu'on n'est pas un <petit Créole> / on est aussi capable // ça fait plaisir de voir des **Zorèy** étonnés de nous entendre parler en français* ». Pour ces familles, le français est alors le moyen de se hisser socialement à la même place que les Métropolitains, qu'elles se représentent comme un modèle à atteindre. Ainsi un parent explique : « *Je pensais que les Métropolitains parlaient parfaitement le français / sans jamais de fautes / et je me sentais donc moins bon qu'eux* ».

41,9% des parents estiment que le français est une langue très difficile à apprendre : « *C'est une langue complexe / riche / difficile à maîtriser // je le constate dans mon travail // c'est plus complexe à apprendre que les autres langues* ». Le vocabulaire est jugé vaste, il faut alors « *beaucoup travailler* », s'aider du dictionnaire mais également de la lecture : « *Il faut parler [le français] tous les jours pour bien parler // moi-même j'avais du mal en français / et pour m'améliorer j'ai beaucoup lu // la lecture est <très importante> pour améliorer son niveau de français* ». Le français littéraire est même jugé par certains parents comme inaccessible. Finalement, si l'on recoupe les discours, l'on se rend rapidement compte que c'est le domaine de l'écrit qui est jugé difficile : ainsi, les parents évoquent la conjugaison, ou encore la grammaire. On voit alors poindre toute l'importance du caractère écrit dans l'élaboration de l'objet langue.

32,3% des parents estiment au contraire que le français est une langue plutôt facile à apprendre, « *plus facile que l'anglais ou l'espagnol* ». Certains précisent alors que « *c'est comme tout / il faut se donner la peine d'apprendre* » ; il faut faire l'effort d'apprendre le français, mais il reste nécessaire d'avoir des bases. Il faut ensuite « *oser parler français* », ce qui est selon une famille le frein le plus important. Une mère dit également : « *En tant que mère / il faut faire l'effort de parler aussi français, pour que l'enfant s'habitue / car il risque d'être surpris à l'entrée à l'école sinon // les papas ne se posent pas la question eux ! parler français / c'est montrer à l'enfant qu'il faut faire l'effort / et qu'on peut le faire* ». Aussi nous voyons que les mères se sentent le devoir de

transmettre le français à leurs enfants, et ce, avant l'entrée à l'école, pour faciliter son apprentissage. La remarque de cette mère rejoint ce qu'avait constaté Crémieux (2000) : la transmission du français est surtout l'affaire des mères, tandis que les pères ont plutôt tendance à parler créole à leurs enfants. Néanmoins ce fait doit être relativisé au regard de notre étude : si effectivement, la tendance générale révèle que les pères parlent préférentiellement créole au sein de la cellule familiale, avec leur conjointe et avec leurs enfants, nous avons également rencontré plusieurs pères, et mené quelques entretiens en présence des deux parents, et nous avons pu constater aussi une forte implication des pères dans la transmission du français. Si notre échantillon est trop petit pour pouvoir en tirer des conclusions, nous remarquons néanmoins que le niveau socio-professionnel semble jouer un rôle, les pères s'investissant dans la transmission du français ayant tous une bonne situation socio-professionnelle.

51,6% des parents évoquent la beauté de la langue française, en utilisant un vocabulaire axiologique, ce que nous avons qualifié de « jugement esthétique valorisant » : ainsi, le français « *est une langue très riche / plaisante / avec de jolis mots / plus fournie que l'anglais par exemple* » ; « *C'est une belle langue / bien imagée // il y a un vocabulaire étendu qui permet de bien s'exprimer* ». Nous constatons que la beauté de la langue française est directement mise en relation avec la richesse de son lexique ; en quelque sorte, c'est l'aspect quantitatif qui détermine la valeur esthétique, prestigieuse, de la langue française. Mais la langue française est aussi jugée belle car elle possède une littérature importante, et, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, jugée par certains parents comme difficilement accessible. Le sentiment de beauté de la langue française semblerait alors reposer, ici encore, sur son caractère écrit : elle est belle car il y a des traces écrites nombreuses, souvent complexes, demeurant obscures pour certains, en l'occurrence pour de nombreux Réunionnais, puisque « *on parle moins bien [français] à La Réunion que les gens de Métropole* ».

Parler du français amène d'ailleurs 29% des parents à effectuer des comparaisons avec le créole : si le français est important, il ne faut pas non plus oublier le créole, qui est d'ailleurs plus « joli » que le français, et tout aussi « poétique » et « imagé ». Le français est aussi jugé plus facile à apprendre que le « vrai créole ». Mais ce discours reste minoritaire ; en effet, le discours majoritaire consiste à montrer que le français est « plus que » : « *Il vaut mieux qu'on apprenne le français que le créole / parce que c'est une vraie langue // **nou nou parl kom sa / mé lé pa obligatoir / ékrir le kréol non pli*** » ; nous on parle comme ça / mais c'est pas obligatoire / écrire le créole non plus

« [Le français] *sonne mieux / c'est plus joli que le créole // **kan mi antann** les gens parler*  
quand j'entends

*bien créole / le <vrai créole> / ça fait vulgaire » ; « Ça [le français] apporte un plus / on ne peut pas se présenter avec un CV en créole dans le monde du travail ! ».*

Le français est, de toute manière, la langue officielle et incontestable : « *On s'exprime bien en français / c'est moins <barbare> [...] on est Créole / mais aussi français à la base / il ne faut pas l'oublier ! d'ailleurs le français devrait être plus présent à l'école / le créole doit être moins toléré à l'école » ; « On est sur un territoire français / donc on devrait parler spontanément le français ! ».*

Ceci nous amène à constater, à la manière de Lauret (1991), que bien souvent, les représentations sur le français sont le reflet positif des représentations sur le créole, ce qui montre encore à quel point les locuteurs ont tendance à maintenir, encore aujourd'hui, les langues dans un rapport d'opposition. Pour cet auteur, cette conception du français *ou* du créole est l'expression d'une peur du néant, de l'isolement dans lequel se trouverait plongée La Réunion sans la France. Force est de constater que vingt ans plus tard, la dichotomie créole / français est encore très présente dans les représentations des locuteurs réunionnais.

Cependant, plusieurs discours montrent que l'association du français et du créole est tout à fait possible : « [Le français] *est joli / mais je n'aurais pas interdit le créole à mes enfants non plus // c'est nos racines / c'est là / il ne faut pas le nier // le risque à force c'est que le créole meure / et c'est tout à fait possible car beaucoup de familles interdisent le créole // il faut les deux / créole et français // c'est pour ça que le créole à l'école / ce serait bien ».*

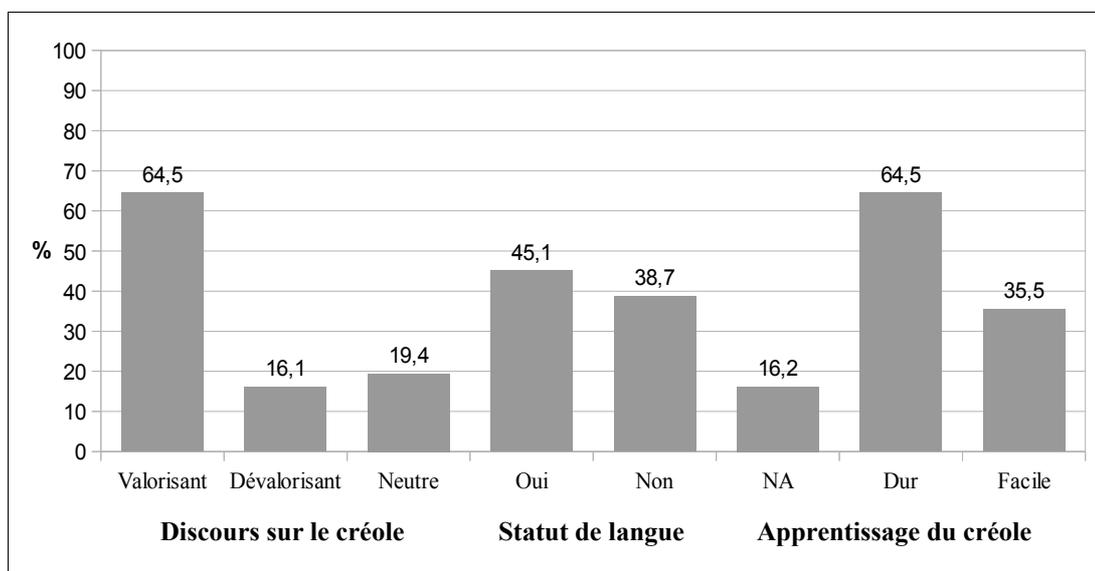
Quel est le discours des parents d'enfants présentant un trouble du langage ? Nous constatons que la majorité d'entre eux considèrent que le français est une belle langue, tout à fait indispensable. Ils insistent sur les conséquences de la non maîtrise du français (« *Avoir que le créole / c'est un frein* »), et également sur ce qui pourrait résoudre les difficultés d'acquisition du français : lire beaucoup, interdire le créole à l'école, ou au contraire prendre davantage en compte le créole dans l'apprentissage. Notons qu'une des mères de ce groupe évoque la possibilité de la disparition du créole, qui est selon elle de moins en moins parlé au sein des familles.

- **Question 3 : la vision du créole**

Nous analysons les réponses à cette question, dont la répartition est présentée dans le graphique 5, en développant les thèmes suivants, qui correspondent aux différentes questions posées lors des entretiens :

- le jugement dévalorisant ou valorisant du créole ;
- le statut de langue du créole ;
- la question de l'apprentissage de la langue créole.

Nous nous penchons également sur le thème des représentations sur les différentes variantes du créole, fréquemment développé, et ce spontanément, par les familles interrogées.



NA : non abordé

**Graphique 5. Répartition des réponses à la question sur le créole**

16,1% des parents émettent un jugement dévalorisant sur le créole, à l'exemple de cette mère : « *Le créole est une langue dure / sèche / agressive // il faut aimer / il faut le comprendre aussi // je me sens agressée quand on me parle créole / même si je l'ai appris petit* ». Le créole est jugé comme « *pas spécialement joli* », car étant essentiellement composé de mots vulgaires, ou encore « *pas indispensable* ». Une mère dit encore : « *C'est intéressant / sans plus // certains mots sont jolis / pas d'autres ! parlé par un enfant / c'est choquant* ». 19,4% des parents considèrent qu'il vaut mieux parler le

français, car le créole « *n'a pas de reconnaissance en dehors de La Réunion* » ; parler français, c'est également ne plus être « *juste un petit Créole* », mais pouvoir « *parler français avec des Zorèy* », et avoir une reconnaissance, car « *actuellement on ne respecte pas les gens qui ne parlent que créole* ».

Le créole est pour certains de ces parents la langue de l'intime, du non formel, et devrait le rester : « *Le créole par contre / c'est bien quand on est entre nous // en société / à l'école / c'est surtout le français* ». D'ailleurs, si le créole n'est pas forcément jugé de façon dévalorisante, certains parents estiment bon de rappeler que « *lé bien de kozé* »  
c'est bien de parler

*kréol / mais il faut pas non plus oublier qu'il n'y a pas que ça* ».

créole

64,5% des parents tiennent au contraire un discours très valorisant sur le créole : le créole est « *<notre> langue* », « *<nout> lang* », « *nos racines* », « *<ma> langue maternelle* », « *notre patrimoine* ». L'utilisation des déterminants possessifs traduit à quel point la langue créole est la langue-identité, la langue de la communauté réunionnaise, au statut presque emblématique. Mais cela ne reflète-t-il pas également que le créole est « réservé » à la communauté réunionnaise, et qu'il n'a donc pas pour destinée de devenir autre chose qu'une langue de l'intime ? C'est en tout cas, clairement, la langue du cœur, dont les locuteurs parlent en utilisant un vocabulaire axiologique : « *C'est vital / c'est en moi // kan mi rèspir / mi rèspir an kréol* » ; « *Mi lé né kréol / mi lé*  
quand je respire / je respire en créole                      je suis née Créole / je suis

*kréol / mi <koz> kréol* » ; « *On vit en créole ! On mange créole / on parle créole /.../* ».

Créole / je parle créole

C'est une langue à laquelle il faut alors donner plus de place : « *C'est une langue qui doit perdurer // ça fait partie de notre histoire / de notre patrimoine* ». Le créole est aussi décrit comme une « *belle langue* », ou encore une « *bonne langue* », chantante, « *agréable à l'oreille* », imagée, mais c'est aussi la langue des contes : « *Les histoires sont belles / ça ne doit pas s'oublier* ».

Pour 45,1% des parents, le créole est une langue, tandis que 38,7% des parents pensent qu'il ne s'agit pas d'une langue. Le statut de « langue » du créole est tout à fait évident pour certains parents : « *C'est une langue / sans hésitation / c'est juste /.../*

évident ! » ; « C'est une langue / c'est <ma> langue maternelle ! » ; « <J'adore> le créole / je voudrais que les gens voient son importance // ce n'est pas un patois / c'est ma langue ! » ; « C'est une langue // quand on regarde la façon d'écrire / il y a des phrases <anti-français> qui montrent bien que c'est une langue et pas un patois // et c'est pas par fierté que je dis ça /.../ ». Certains parents ont un raisonnement que l'on pourrait qualifier de pragmatique : « C'est une langue / puisque tout le monde le parle ! » ; « Il semble que ce soit une langue / si on veut l'apprendre à l'école / c'est que ça doit en être une ». Pour d'autres parents, si le créole est une langue, cette dernière a la spécificité d'être parlée : « [Le créole] c'est surtout une langue parlée // par exemple / les réactions des gens par rapport au panneau Sin Dni montrent bien que pour beaucoup / le créole se transmet seulement par la parole » ; « Ça pourrait être une langue / mais plutôt parlée /.../ ». Ce caractère de « langue parlée » est repris par les familles qui estiment que le créole n'est pas une langue : « C'est un patois / comme le corse / le breton /.../ une langue / c'est écrit // le créole n'est pas à écrire ». Le créole est alors un patois, un « parler », parfois qualifié de plutôt « joli », une « spécificité locale », puisque parlé seulement à La Réunion (« C'est pas une langue / plus un patois / comme sé inn lang ke i sort la / lé isi »), ou  
c'est une langue qui vient de chez nous / qui est d'ici

encore une « habitude » : « Ce n'est pas une langue / on a juste l'habitude de le kozé ».   
de le parler

Notons également que dans le cas des familles mixtes, dont l'un des parents n'est pas originaire de La Réunion, le créole est moins fréquemment utilisé dans la cellule familiale, et est très souvent moins valorisé par le parent non réunionnais :

« [mère] : C'est une langue / qui sert à communiquer avec la famille / les anciens qui ne parlent que le créole /.../ après ce n'est pas spécialement joli /.../

[père] : C'est un patois en fait ! mais pour moi / c'est une langue oui ! c'est ma langue ! et elle est jolie pour moi ».

Nous remarquons la reprise par ces deux témoins du terme « joli », qui montre l'importance que les locuteurs accordent à l'aspect esthétique, et l'importance dans les représentations de l'opposition « joli / pas joli ». Cet extrait, que nous citons parmi d'autres, illustre également les conclusions de Duprez (2002), qui souligne la fragilisation des langues minoritaires dans les couples mixtes.

64,5% des parents estiment que le créole est une langue difficile à apprendre : c'est tout d'abord la difficulté de l'écrit qui est avancée, par 38,7% des parents : « *La manière d'écrire [le créole] est plus difficile que le français // par exemple <moïn> écrit moi* »

*comme ça [le témoin épelle le mot] c'est en français / pas en créole » ; « Le vrai créole n'est pas facile // c'est dur à comprendre / il faut le traduire /.../ » ; « A parler / c'est pas difficile / mais écrire semble compliqué // ça me fait penser à de l'hébreu ».*

Mais plusieurs parents évoquent plutôt les subtilités de la langue créole, qui rendent son apprentissage, et surtout sa maîtrise, beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît : « *Apprendre le créole sera difficile / comme pour toute autre langue / mais en même temps c'est facile // par exemple / mon fils a un petit cousin de France qui a appris en deux mois // sauf pour les détails comme l'accent » ; « Parler le pur créole est difficile // sinon le créole qu'on parle tous les jours / on a grandi dedans / donc c'est facile / <normal> // dans le pur créole il y a des mots compliqués // **toué / li** /.../ » ; « Le créole est facile à toi / lui*

*comprendre // pour parler / bonne question // à force d'entendre / on reproduit /.../ il faut surtout lutter contre la gêne de le parler / le jugement / et ne pas se bloquer // alors apprendre le créole n'est pas si facile /.../ ».*

Les parents se réfèrent également aux cas des locuteurs L2 créole, auxquels ils sont de plus en plus souvent confrontés, et qui sont l'exemple que le créole n'est pas si aisé à apprendre : « *Apprendre est facile pour un Créole / pour quelqu'un qui ne l'est pas / je ne sais pas /.../ » ; « C'est facile à apprendre si on côtoie depuis petit » ; « C'est facile à apprendre pour un enfant // pour un adulte qui arrive / c'est certainement plus difficile ».* Pour les autres parents, au contraire, le créole est plutôt facile à apprendre : il est proche du français, c'est « *très facile à comprendre / on apprend aussi vite à le parler* ». Une mère dit : « *Le créole comme je le parle est compréhensible / car proche du français // ça vient avec l'habitude / il n'y a pas besoin de vraiment apprendre* ». Le créole est une « *langue simple* », qu'il suffit d'écouter pour pouvoir la parler.

Il est intéressant de constater la reprise par les témoins interrogés des termes « facile / difficile » ; nous notons ainsi, dans les extraits cités, cinq occurrences du mot « difficile », et huit occurrences du terme « facile ». Ceci indique, encore une fois, que les représentations linguistiques des locuteurs réunionnais se structurent sur un mode dichotomique (c'est facile OU difficile).

On voit également apparaître certaines des représentations développées par Bavoux (2002) : ainsi, le créole est inné, ne nécessite pas d'être appris pour 6,4% des parents : « *Ce n'est pas difficile à apprendre / d'ailleurs on n'a pas besoin de l'apprendre // c'est facile à intégrer à force d'entendre // c'est un mode d'expression* » ; « *Ça ne s'apprend pas / c'est inné / automatique quand on parle créole !* ». Le créole est aussi facile, car « *on peut faire des phrases comme on veut* ».

48,4% des parents ont également évoqué spontanément les multiples variantes du créole, et l'on constate en analysant leur discours qu'ils émettent sur les différentes variantes des jugements très différents, ce que nous pouvons qualifier de « jugement de variation stylistique ». La dichotomie créole pur / créole « moderne », ou actuel, est la plus évoquée : « *Le vrai patois est joli / le créole actuel / bof* » ; « *Aujourd'hui on ne parle pas non plus le vrai créole comme avant / c'est un créole mélangé* ». Les parents distinguent également différentes variantes de créole selon la géographie, sans forcément hiérarchiser les différentes variantes : « *En général / c'est mieux prononcé dans les hauts* » ; « *Il y a plusieurs créoles selon la géographie* » ; « *Il n'y a pas de vrai créole / chacun à sa façon de parler / ça dépend des gens et de <où> on vit* ».

La dichotomie joli créole / « gros créole », « qui est vilain », dont les locuteurs parlent en mettant en avant l'aspect esthétique par l'utilisation du vocabulaire axiologique, est également retrouvée : « *Mais il y a le vilain créole // <zoli> / <toué> / <moins> /.../ des mots déformés* » ; « *[Le créole] c'est bien / mais un <bon créole> par contre // pas <gèt ali> / <manzé> /.../ c'est pas joli* ». Il semblerait que l'étiquette « bon

regarde-le / manger

créole » désigne le créole acrolectal (le « *créole light* » comme dit une mère), tandis que le « gros créole » désigne la variante basilectale. Néanmoins, cette hypothèse est contredite par certains discours, où l'étiquette « *gros créole* » s'appliquerait plutôt au registre vulgaire de la langue créole : « *Par contre, il y a du <vilain créole> // celui qui est vulgaire* » ; « *Il y a plusieurs niveaux de créole // le créole vilain / avec les jurons /.../* ». Nous notons également qu'une mère évoque ce que nous pouvons nommer le « créole urbain » : « *Il y a aussi le <créole des rues> // <toué> par exemple // c'est pas vilain / ça dépend de qui parle* ». Nous voyons alors que les Réunionnais évoquent assez fréquemment le « bon créole », qui s'oppose à un « mauvais créole », dont ils ont chacun une définition propre. Ceci pourrait signifier, comme le suggère Prudent (2005), que les locuteurs réunionnais sont de plus en plus sensibles à une norme du créole,

tandis qu'ils peuvent, dans le même temps, se montrer réfractaires à la standardisation de cette langue, que tout un chacun peut parler comme il le souhaite.

Si nous avons pu dresser ici une « catégorisation » plutôt ordonnée des représentations sur le créole, il convient néanmoins de préciser que les discours des parents s'avèrent assez souvent très ambivalents : au sein du même discours, le créole est à la fois valorisé et minoré, semble à la fois souhaité et craint. Cette ambivalence du discours se retrouve dans toutes les questions ayant trait au créole et à sa place dans la société. Si ce fonctionnement ambivalent a été moins attesté que nous ne le pensions avant nos enquêtes de terrain, il est à prendre en compte, et doit faire l'objet d'une attention toute particulière. Ces familles au discours contradictoire, nous paraissent exprimer ainsi, à demi-mots, des questionnements auxquels il conviendrait de répondre. Nous citerons ici un exemple qui nous semble éloquent : « [Le créole] *est une langue qui doit perdurer // il fait partie de notre histoire / de notre patrimoine /.../ c'est une spécificité // je ne suis par contre pas pour le créole à l'école / en tout cas pas pour mes enfants // pour certains enfants / oui / pourquoi pas / ce peut être une passerelle pour apprendre le français // [...] il faudrait envisager de l'écrire // pour que le créole dure / il faut des traces écrites /.../ je dis ça mais pourtant le créole a continué à perdurer / s'est transmis depuis sa création malgré le fait que ce n'était qu'une langue orale ».*

Il est également intéressant de noter que demander aux parents ce qu'ils pensent du créole fait parfois émerger d'emblée plusieurs sujets : la question du créole à l'école, la question de l'écrit et des difficultés à envisager l'écriture du créole, mais également la question de la disparition du créole : « *Le créole ne se perdra jamais de toute manière / car les jeunes le parlent // mais en même temps / il finira par disparaître puisqu'on ne le transmet plus aux enfants // de toute manière l'avenir du créole c'est de se franciser / par exemple dans les couples mixtes / le créole et le français ne sont plus les mêmes // et puis la langue n'est pas tout non plus // c'est pas parce qu'on parle plus créole qu'on ne l'est plus ».*

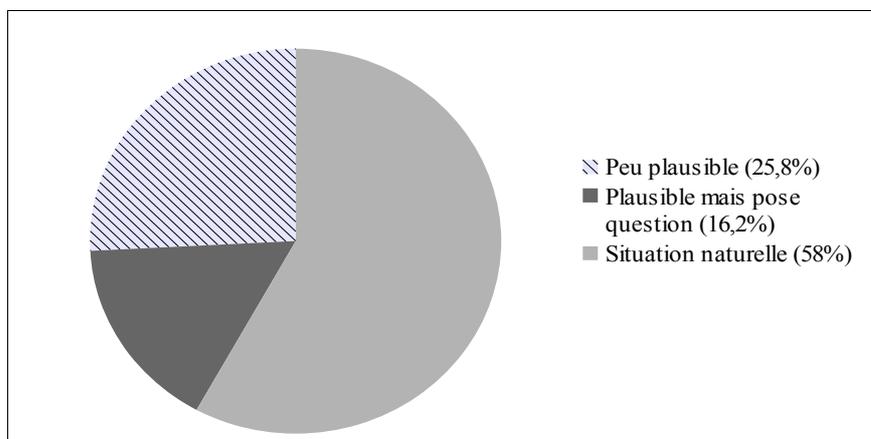
Les parents éprouvent également assez rapidement le besoin de légitimer leur choix en termes de politique linguistique familiale, et notre question, suffisamment large, leur donne l'occasion de développer les arguments justifiant de leur positionnement. Ainsi, une mère explique : « [Le créole] *n'est pas une langue / plus un patois // c'est pourquoi nous sommes opposés au créole à l'école ».*

Que pensent les parents des enfants dysphasiques<sup>35</sup> de notre étude ? 75% d'entre eux ont un discours très valorisant sur le créole : il s'agit de « *nos racines* », il faut impérativement donner plus de place à cette langue qui est importante, voire même indispensable, lorsque l'on vit à La Réunion. Une famille explicite que le créole est à prendre en compte à l'école, car il faut partir de ce que parle l'enfant pour le faire entrer dans le français. Il ne s'agit cependant pas d'un discours opposant le créole au français : il s'agit bien de trouver un équilibre entre les deux langues présentes, toutes deux importantes : « *L'idéal est de parler français et créole / sans bannir ou mettre de côté un des deux* ». Deux mères estiment cependant que si le créole est important, car il s'agit de la langue-identité, le français reste la langue de l'avenir et doit primer : « *Je ne dis pas qu'il faut interdire [le créole] / mais il faut valoriser plus le français pour faire face à la vie* ».

• **Question 4 : la rencontre d'un locuteur L2 créole**

Rappelons que cette question a pour but de cerner la réaction des parents, locuteurs réunionnais, face à un locuteur non natif du créole, qui décide de s'adresser directement à eux en créole. Nous dégageons trois types de réponses, dont nous présentons la répartition dans le graphique 6 :

- la situation est jugée peu plausible, donc la réponse n'est pas développée ;
- la situation est plausible, mais pose question aux familles qui ne savent comment se positionner ;
- la situation est tout à fait naturelle, et de façon tout à fait logique, les locuteurs déclarent s'adapter à la langue de la personne.



**Graphique 6. Répartition des réponses à la question 4 : Rencontre d'un locuteur L2 créole**

35 Nous renvoyons le lecteur à la section 2.1.3. (p. 19) pour une définition des troubles du langage et de la dysphasie.

Il nous est alors apparu que certains parents n'ont pas répondu clairement à la question, à savoir, leur réaction et leur positionnement linguistique dans ce type de situation, mais ont en réalité jugé de la possibilité d'une telle situation. Ainsi, pour 25,8% des parents, la situation est soit jugée impossible, soit si improbable qu'ils ne peuvent qu'exprimer leur étonnement (on remarquera par ailleurs les modulations intonatives des extraits qui suivent), sans développer davantage : « **Mi moukat ali !** il je me moque de lui !

*parlera pas bien le créole / en plus c'est souvent un vacancier / il s'adapte sur un court moment / alors il déforme plus qu'autre chose // c'est mieux qu'il ne le parle pas ! » ; « Les **Zorèy** ne comprennent pas le créole / donc ça paraît compliqué ! » ; « **Mi ésèy de** j'essaie de*

*konprann se ke li di amoin // si mi konpran pa li / mi ésèy korijé ! / mi sera surpriz / mais comprendre ce qu'il me dit / si je ne comprends pas / j'essaie de corriger ! je serai surprise / mais*

*c'est bien / au moins li la apri de troi mo ! ».*

*c'est bien / au moins il a appris deux ou trois mots !*

Pour 16,2% des parents, la situation est plausible, mais interroge grandement : pour quelle raison un locuteur francophone déciderait de parler créole ? « *C'est bien / il fait des efforts // mais il pourrait parler français aussi / on comprendrait !* » ; « *S'il a l'accent **zorèy** / ça me fera sourire // mais je vais quand même trouver que c'est un effort / je ne vais pas juger // mais par contre / c'est fait dans quelle intention ? si c'est pour se moquer, c'est sûr que je réagirai mal /.../ un Corse par exemple prendrait mal qu'on parle corse pour se moquer de lui* ». Si le choix du créole est jugé positivement (c'est un effort d'intégration), pour ces parents, cela n'entraînerait pas forcément de leur part une réponse en créole : « *Je ne vais pas répondre forcément en créole / car je ne suis pas sûr que la personne suive <mon créole> /.../* » ; « *C'est normal / il veut certainement mettre à l'aise // au début je répondrai en français / puis après en créole si la personne insiste* ».

Pour 58% des parents, au contraire, il est logique de répondre dans la langue dans laquelle parle son interlocuteur, et ce, quelle que soit l'origine de l'interlocuteur : « **Mi réponn ali an Kréol !** c'est naturel / logique / je réponds dans la langue utilisée par la je lui réponds en créole !

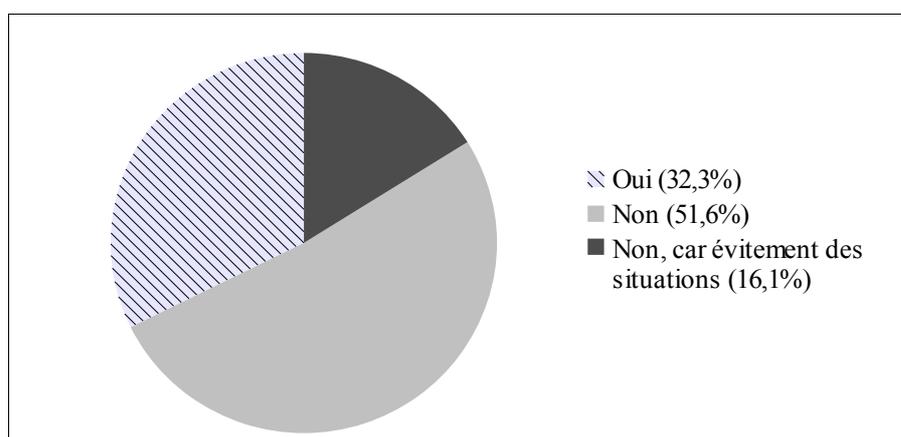
personne » ; « De façon logique / s'il parle en créole je parle en créole ! je m'adapte à la personne // ça ne me surprendrait pas / c'est <mélangé> maintenant » ; « S'il me parle en créole / je réponds en créole / et s'il me parle en français // je réponds en français // j'estime que si la personne utilise le créole / c'est qu'elle le comprend // s'il ne comprend pas tout / il me dira et j'expliquerai ». Ces parents estiment que ce n'est absolument pas surprenant, et qu'il n'y a alors aucune raison de ne pas répondre en créole ; c'est un geste d'adaptation, un effort normal d'intégration : « Les Métropolitains ont souvent envie d'apprendre le créole // un Français qui parle créole / c'est qu'il a appris / il s'est adapté ». Ils estiment également que les Métropolitains sont de plus en plus curieux et désireux d'apprendre le créole, qui est « plus convivial » : « L'aspect exotique du créole plaît aux **Zorèy** // peut-être qu'on aime plus quelque chose qu'on ne connaît pas ? comme nous par exemple on aime plus le français /.../ ». Cette initiative est saluée par plusieurs parents : « Mi sera kontant / au moins il ne tue pas le créole comme le font les Réunionnais qui je serai contente

rejettent le créole et l'interdisent » ; « J'aime beaucoup les **Zorèy** qui parlent créole // ils ont un accent qui est joli /.../ ça ne me viendrait pas à l'idée de me moquer ! d'ailleurs des formations de créole devraient être proposées / surtout pour les enseignants /.../ ». Pour d'autres parents, c'est un juste retour des choses : « L'effort de parler créole est vraiment bien / car le Créole fait bien l'effort de parler en français en France » ; « On fait pareil quand on va en France // c'est dommage par exemple de visiter un petit village et de se moquer / ou de ne pas s'intéresser au patois parlé /.../ ».

Concernant les parents des enfants avec trouble du langage, on constate que pour la moitié d'entre eux, la situation est jugée de façon très positive, et devrait d'ailleurs être plus fréquente : d'une part, cela valorise la langue et la fait perdurer, et d'autre part, cela démontre l'ouverture d'esprit de la personne : « Le Métropolitain n'impose pas sa <hauteur> / il se met au niveau de la population // c'est un effort d'ouverture à la culture ». Nul doute que cela doit également participer à l'instauration d'une plus grande confiance entre le thérapeute et la famille, et c'est ce qui semble se dégager de ce discours. Pour l'autre moitié de ce groupe, la situation est jugée normale, logique, sans être particulièrement valorisée, et marque un effort d'intégration tout à fait attendu.

- **Question 5 : le souvenir d'une « insécurité langagière » en créole**

Nous rappelons que cette question avait pour but de mettre à jour, dans notre population témoin, le vécu d'une insécurité « linguistique ». Nous faisons référence ici à l'insécurité linguistique « situationnelle », définie par Bretegnier (1999)<sup>36</sup>. Nous présentons la répartition des réponses à cette question dans le graphique suivant :



**Graphique 7. Répartition des réponses à la question 5 : « Avez-vous déjà été dans une situation où vous avez été gêné(e/s) de parler créole ? »**

32,3% des parents expriment avoir déjà été gênés de parler créole ; pour 12,9% d'entre eux, un contexte « métropolitain » est à l'origine de l'insécurité linguistique : « *Oui / par rapport au regard des Métropolitains // une fois / on était au restaurant avec des amis / on parlait créole entre nous / et les voisins nous regardaient beaucoup / apparemment ils ne comprenaient rien // ça m'a gêné* » ; « *Oui / quand je suis avec des Métropolitains et que <quelque chose> sort en créole // je suis encore plus gênée parce que mon mari me fait parfois la réflexion / <pourquoi tu parles en créole là ?>* ». Pour 6,4% d'entre eux, c'est lors de démarches administratives que la gêne se fait parfois ressentir. Pour 6,4%, le souvenir d'un sentiment d'insécurité linguistique est mis en lien avec les compétences en créole : « *Oui // en revenant de Métropole / j'avais perdu des automatismes en créole // mais c'est bien revenu / surtout que je parle beaucoup créole dans mon travail* » ; « *Oui / mais j'ai surtout été gênée parfois de <ne pas> parler créole dans certaines occasions* ». Enfin, 6,4% de ces parents évoquent une gêne quant au choix de la langue à parler dans certaines situations : « *Quand il y a des discussions à*

<sup>36</sup> Nous renvoyons le lecteur à la section 4.2.2. pour une définition de l'insécurité linguistique.

*plusieurs / parfois je suis perdue pour le choix de la langue / je ne sais plus quelle langue parler ».*

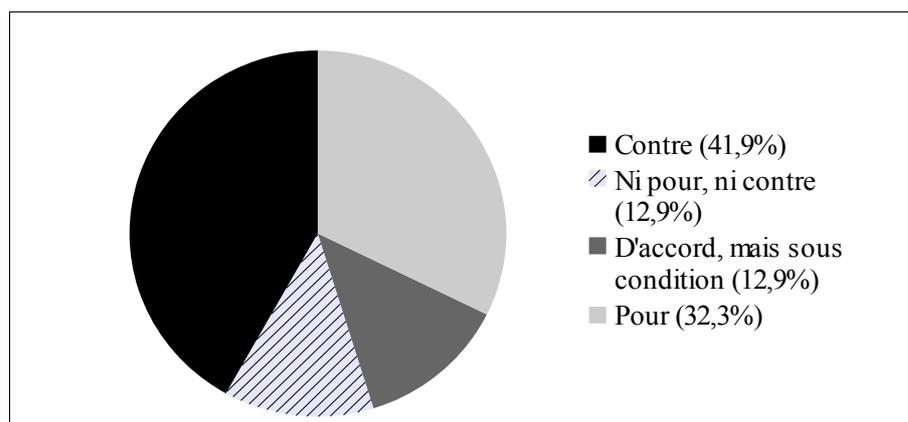
51,6% des parents disent ne jamais s'être trouvés dans une telle situation ; concernant les 16,1% restants, ils expliquent que s'ils ne se sont jamais trouvés réellement en situation de gêne, ils ont pour certains adopté une position d'évitement de situations ou de personnes, à l'image de cette mère : « *Non / mais j'évite les situations de gêne // les milieux métropolitains / où les gens vont me dévisager si je parle créole /.../ ».* Une mère dit également ne jamais avoir été personnellement gênée, mais avoir néanmoins déjà été gênée pour les autres, qu'elle entendait mal parler créole ou français. Enfin, un père explique avoir été gêné en Métropole par son accent qui le « trahissait », alors qu'il parlait français : « *Non / pas en parlant [le créole] // mais en France / j'étais gêné au début par rapport à l'accent créole // les gens étaient étonnés et me faisaient tout de suite la remarque // j'étais gêné / alors que je parlais français // je ne pensais pas que mon accent était si remarquable /.../ ».*

Nous pouvons noter, dans les extraits présentés ci-dessus, la fréquence de la reprise du terme « gêne » (six occurrences), qui montre à quel point le choix de la langue n'est pas anodin, et peut être la cause d'un réel sentiment de malaise et d'inadaptation.

- **Question 6 : le créole à l'école**

A cette question, les parents se positionnent de quatre manières différentes, que nous reproduisons dans le graphique 8 :

- 41,9% des parents sont contre ;
- 12,9% des parents ne sont ni pour, ni contre ;
- 12,9% des parents sont d'accord, sous condition ;
- enfin, 32,3% des parents sont tout à fait d'accord.



**Graphique 8. Répartition des réponses à la question 6 : le créole à l'école**

Les parents qui sont contre, avancent que le créole est suffisamment présent dans l'environnement de l'enfant, et que l'école doit rester le lieu du français : « *On a déjà des lacunes en français // pour les familles qui ne parlent que créole / s'il y a aussi du créole à l'école / le français va passer à la trappe / ce qui va augmenter les lacunes* » ; « *C'est pas nécessaire // dans la cour de l'école / il y a du créole déjà / c'est suffisant* » ; « *Non // on doit avancer pas reculer // le créole n'a jamais été à l'école / il n'y a aucun intérêt à changer ça maintenant // si on fait ça les enfants ne parleront plus français // ils vont avoir plus de difficultés* » ; « *Apprendre le créole n'est pas une ouverture // à trop vouloir faire / on se renferme sur soi // la musique créole / les spectacles / c'est bien mais ça ne s'exporte pas // on se renferme plus encore en faisant ça* » ; « *J'aimerais que le français domine à l'école // c'est le lieu du français / le créole domine partout ailleurs / alors c'est un moyen de privilégier le français quelque part* ». Il faudrait d'ailleurs, pour certains parents, être plus radical et interdire le créole à l'école : « *C'est une mauvaise idée // on a assez de difficultés / surtout que le créole ne concerne que La Réunion // Maurice est admirable pour ça // l'école est très sévère / c'est français ou anglais / et le créole mauricien est cantonné à la vie quotidienne // on devrait prendre exemple sur eux !* ». On voit dans ces discours la prégnance de l'idéologie monolingue : les langues sont placées dans un rapport de domination (le terme est d'ailleurs utilisé par certains parents), et valoriser une d'entre elles ne peut alors que signifier « écraser » l'autre.

Introduire davantage le créole à l'école semble illogique, et est considéré comme un retour en arrière : « *Ça revient à dire à la personne créole qu'elle ne parle pas bien créole si on l'apprend à l'école ! en France / on n'apprend pas à parler français en cours de français !* » ; « *On a lutté pour que le Réunionnais se relève / ne se fasse plus avoir / que la barrière du créole saute // le créole dans la classe / c'est le retour en arrière // et c'est*

*problématique pour la lecture / l'orthographe* ». La question du créole à l'école amène alors cette famille à parler de l'écrit : « *Mais La Réunion / c'est français / donc d'abord le français / le créole écrit / le journal en créole / c'est ridicule / mes collègues qui sont aussi Créoles trouvent eux-mêmes que c'est ridicule* ».

Deux parents explicitent clairement que cela « casserait » la politique linguistique familiale qu'ils ont mis en place, ce qu'elles voient comme un véritable danger : « *Oui / mais pas pour ma fille / car si elle l'apprend / elle va vouloir le parler // elle se posera des questions / va entrer en conflit avec moi / va demander pourquoi elle a pas le droit de le parler à la maison /.../ à force le créole va <envahir> la case* » ; « *Non / ça foire le travail fait par les parents / qui font tout pour apprendre le français aux enfants* ». Si ces familles se positionnent très clairement, d'autres au contraire tiennent un discours plus mesuré (le créole peut être bien pour certains enfants, pourquoi pas...), mais nous ont répondu qu'ils ne souhaitent pas que cela concerne leur propre enfant.

La crainte que le créole nuise à la réussite scolaire est très présente : « *En plus on va ajouter des difficultés si on a l'idée bizarre de vouloir rajouter encore du créole* » ; « *Si on enseigne le créole / ça va rajouter du mélange / et l'enfant va se perdre // il apprend déjà le français* » ; « *Je suis pas trop pour // on a appris la base française / on a commencé en français / c'est trop compliqué de mettre le créole* ». D'autres parents mettent en avant l'argument du temps : comment introduire un enseignement de créole à l'école alors qu'on manque déjà de temps pour faire tout le reste ?

Si ces parents se positionnent fermement contre le créole, ils sont néanmoins nombreux à être tout à fait d'accord pour que l'on mette en place une « approche » de la langue et de la culture créoles : des chansons, de la poésie, des histoires... Et, surtout, l'histoire de La Réunion. Quelques familles estiment d'ailleurs qu'il serait légitime que l'histoire soit racontée en créole... A condition toutefois que cela reste une approche, autrement dit, que cela concerne un faible niveau horaire et ne soit pas considéré comme une « nouvelle matière ». Deux mères expliquent en revanche que si elles sont contre le créole à l'école, si cela est décidé, elles l'accepteront : « *Après si tout le monde dit oui / je n'aurai malheureusement pas le choix !* ».

Les parents qui ne se positionnent pas clairement, explicitent leurs questionnements ; ils sont d'accord, si cela est bien pensé, et si on leur prouve l'utilité d'un tel enseignement : « *Pas de problème pour le langage parlé avec la maîtresse / le langage écrit c'est plus difficile / si l'enfant parle couramment déjà / quel est l'intérêt de lire le créole / d'étudier un texte ? ce sont des questions que je me pose en fait / je suis d'accord si on m'explique avant l'utilité* » ; « *C'est bien // pour faire la différence entre*

*créole et français / surtout pour des enfants qui ont des difficultés // mais il faut surtout voir l'utilité de l'enseignement ». Le créole étant une langue locale, quel est l'apport d'un enseignement du créole ? « C'est bien // mais comme ça reste une langue locale / qui va nous comprendre en dehors de La Réunion ? ». Ils mettent également en avant le fait que le créole est parfois utile pour des enfants, car il sert de passerelle vers le français : « Dans l'enseignement / si c'est une passerelle pour faciliter l'accès au français / oui » ; « Utiliser le créole / c'est bien pour les enfants qui ne parlent que créole / ça a manqué aux générations d'avant / à mon époque c'était pas fait et c'est dommage / [...] mais je suis contre le fait par contre que ça devienne une matière à apprendre ». En somme, le créole doit rester une option : « On <peut> l'enseigner / mais pas au même niveau que le français / on doit plutôt faire une sorte d'approche // les chansons, les poésies, les contes /.../ mais c'est important que les enfants sachent que le créole existe / et qu'on en parle // [...] par contre / si c'est imposé aux enfants / ça ne marchera pas / et nous on sera totalement contre » ; « C'est pas utile en primaire / ou au collège // après si les élèves veulent apprendre / c'est un plus » ; « Dans l'apprentissage / ça doit être un choix de l'enfant / et pas quelque chose d'imposé ».*

Les parents qui sont pour le créole à l'école mettent en avant le fait que cela permettrait de faire perdurer la langue : « J'aimerais bien / mais pas en tant que <patois> // il faudrait que ce soit enseigné comme une langue / et dans sa globalité // avec la culture / l'histoire / la musique /.../ » ; « C'est bien // ça permet que le créole ne disparaisse pas // c'est pas mal de baisser un peu le français pour mettre plus de créole » ; « **Sé in bon nafèr !** ça perpétuerait la tradition / comme ça le créole ne se perdra pas // si c'est une bonne chose !

*on ne le parle plus et qu'il n'est pas appris par les enfants / il finira par disparaître ». Le créole semble être perçu comme nécessaire pour la construction identitaire : « Le français est de plus en plus présent / il faut aussi intégrer le créole // c'est important / ça ne fera pas non plus trop de choses / il <faut connaître son histoire> // apprendre le créole doit forcément aller avec l'apprentissage de l'histoire du créole ».*

Ces parents favorables au créole à l'école estiment que cela serait tout à fait utile : « C'est bien / je pense que ça servira » ; « C'est bien / très bien pour les enfants créoles // c'est bien aussi pour les **Zorèy** ! ». Enseigner le créole permettrait d'enrayer les difficultés des élèves : « C'est bien // pour faire la différence entre créole et français / surtout pour des enfants qui ont des difficultés » ; « Oui // ça peut aider l'enfant à différencier français et créole / et à ne pas mélanger les deux ».

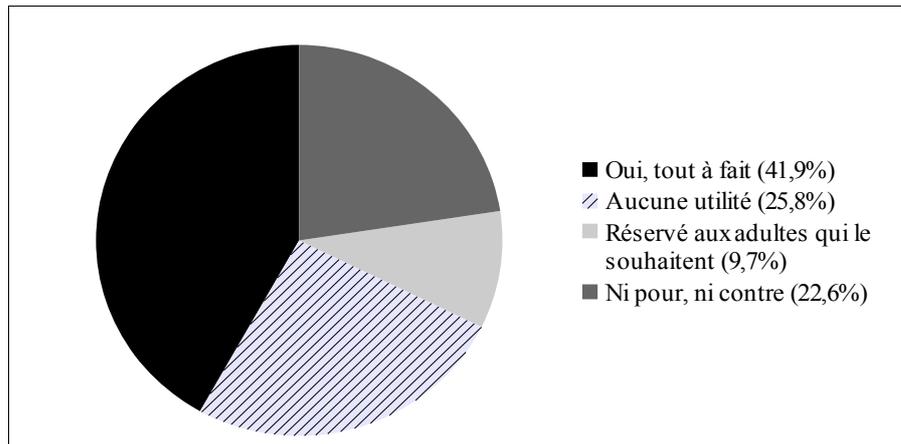
Mais que peut-on apprendre en créole ? Si nous avons posé cette question clairement aux parents, nous notons que plusieurs parents ont évoqué ici de façon spontanée ce qu'ils estimeraient important ou intéressant d'apprendre : 29% des parents jugent que l'histoire et la culture créoles devraient être enseignées, et parmi eux, plusieurs parents sont dans le même temps contre le créole à l'école. 12,9% des parents évoquent également la grammaire et l'écrit, qui, malgré la difficulté qu'on leur attribue, restent pour eux des éléments importants à apprendre.

Parmi les parents des enfants dysphasiques, 37,5% estiment que l'enseignement du créole serait une bonne chose, car il permettrait à l'enfant de ne pas accumuler de difficultés d'apprentissage du français, et, surtout, de ne pas « mélanger ». 25% des parents sont contre, car pour eux, l'école est le lieu du français. Les autres parents (37,5%) ont un avis mitigé : s'ils ne sont pas foncièrement contre le créole à l'école, ils craignent que cela ne soit trop difficile pour leur enfant. L'apprentissage d'une autre langue pourrait-il déstabiliser les connaissances acquises, si difficilement et si lentement, par leur enfant, et annihiler les bienfaits de la rééducation ? On note en tout cas que ces parents sont très sensibles à la question des difficultés langagières, qui priment sur les représentations qu'ils pourraient avoir de la langue créole. Autrement dit, si le créole n'est pas souhaitable à l'école, ce n'est pas parce qu'il ne mérite pas d'être appris, mais parce que l'on ne connaît pas toutes les conséquences pour les enfants présentant des difficultés à acquérir le langage. Ce discours, et cette nuance dans les arguments, nous intéressent tout particulièrement en tant qu'orthophoniste, car c'est directement à ces familles, et à ces questionnements sur l'introduction d'une nouvelle langue pour un enfant présentant des troubles du langage, que nous serons confrontée. Précisons ici que si toutes les familles de notre étude sont créolophones, certains enfants ne sont que locuteurs passifs en créole, et c'est le cas de la majorité des enfants dysphasiques, qui ne sont pas entrés dans le créole du fait de leurs difficultés langagières. Le créole, langue de l'identité, langue des parents, n'est alors pas forcément la langue première de ces enfants.

- **Question 7 : Apprendre le créole, apprendre en créole**

A la question : « *Peut-on apprendre le créole ?* », l'on peut dégager quatre types de réponses, reproduites dans le graphique 9 :

- 41,9% des parents estiment que l'on peut tout à fait apprendre le créole ;
- 25,8% des parents jugent que le créole n'a pas d'utilité à être appris ;
- 9,7% des parents jugent que l'apprentissage du créole doit être réservé à des adultes qui le veulent ;
- 22,6% des parents ne sont ni pour ni contre.



**Graphique 9. Répartition des réponses à la question 7 : « Peut-on apprendre le créole ? »**

Les parents qui sont pour l'apprentissage du créole estiment qu'il y a largement matière à apprendre : « *Apprendre la grammaire créole et apprendre à l'écrire serait intéressant* ». Le vocabulaire demanderait à être exploré davantage, car le créole est perçu par ces parents comme une langue vaste, que l'on ne connaît pas si bien que ça. L'histoire de La Réunion et de la langue créole sont également citées. Cet apprentissage peut cependant s'avérer difficile, et cette constatation est empreinte d'affect, comme en témoignent les variations prosodiques : « *Oulah ! les enfants sont intelligents / ils y arriveront / mais apprendre la grammaire / l'orthographe / ça semble difficile dit comme ça* » ; « *Oui / mais c'est une langue difficile / plus que le français !* » ; « *On peut apprendre les bases / pourquoi pas // mais c'est tellement imagé / ça ne s'apprend pas tout ça !* » ; « *La langue créole est variée / donc on aura toujours des choses à apprendre en plus* ». D'autres au contraire estiment que plus on apprend tôt, et moins cela sera difficile : « *Oui / et c'est plus facile si c'est depuis petit // on apprend bien l'anglais / tout ça /.../ donc y a pas de raison de ne pas apprendre le créole !* ».

La question des normes et des supports d'enseignement est posée par quelques familles, à l'image de celle-ci : « *Oui ! mais y-a-t-il actuellement une grammaire sur laquelle s'appuyer ?* ».

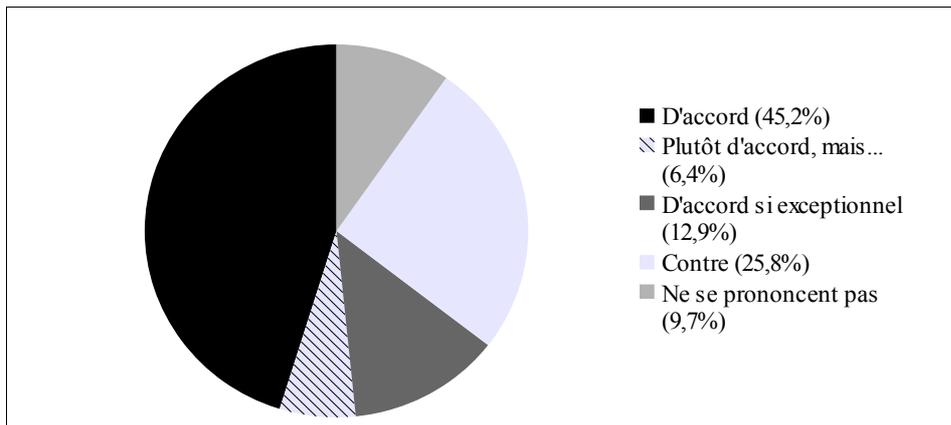
Concernant les familles qui sont contre, plusieurs estiment que cela n'a aucun intérêt : « *Je ne vois pas l'intérêt // ça servirait à quoi ? ça peut être à la rigueur enrichissant / mais tout dépend aussi de ce qu'on veut en faire /.../* » ; « *Non / je ne vois pas ce qu'on apprendrait // il n'y a rien de bien intéressant à connaître par rapport à ça /.../* ». Et d'ailleurs, pourquoi apprendre le créole alors qu'il s'agit d'une non-langue ? « *Le créole est du <français écorché> // rien n'est propre au créole / il y a des racines françaises / c'est <juste> mal prononcé et mal orthographié /.../ donc pourquoi l'apprendre ?* ». L'absence de frontières entre français et créole amène également une mère à s'interroger sur le sens que l'on donne à la « langue créole » : « *Non // il n'y aurait pas de limites / on apprendrait tout et n'importe quoi en créole / tout peut être considéré créole // du coup ça prendrait trop de place / et quel serait le but ?* ». D'autres mettent en avant la surcharge de travail et la trop grande difficulté du créole écrit : « *Si on apprend le créole / ce sera une nouvelle matière / avec de l'orthographe /.../ c'est trop dur* ».

Trois familles estiment que l'apprentissage du créole doit plutôt être proposé aux adultes, mais qu'il est tout à fait possible de se passer d'un enseignement : « *Pour les adultes qui veulent / il y a des livres / c'est pas difficile !* ». Nous pouvons voir dans ce type de réponses un moyen détourné d'exprimer que le créole ne nécessite pas un apprentissage, et encore moins dans le cadre de l'école.

Plusieurs familles ne sont ni foncièrement pour, ni foncièrement contre, mais s'interrogent sur la question : « *Peut-être /.../ mais apprendre quoi ? je ne vois pas trop en fait /.../ l'orthographe ?* » ; « *C'est faisable / mais comme on le parle déjà / quel serait l'intérêt ? si la langue est reconnue comme le français / alors là ça serait bien / on aurait même quelque chose de plus que les **Zorèy** !* » ; « *Si c'est pour que l'enfant se fasse plaisir / c'est bien // mais quelle est vraiment l'utilité à apprendre le créole ? ils l'apprennent avec leur famille déjà /.../ apprendre / oui / mais alors dans un but ludique // l'histoire / l'évolution / oui // tout ce qui est grammaire / etc /.../ pas trop* ». D'autres expriment des attentes précises quant à l'apprentissage du créole ; il n'aurait une utilité que s'il permet à l'enfant d'avoir de moins en moins de difficultés d'apprentissage : « *Ce qui compte surtout c'est apprendre à l'enfant à bien différencier les deux* ».

A la question « *Peut-on apprendre en créole ?* », on obtient cinq types de réponses, que nous faisons figurer dans le graphique suivant :

- 45,2% des parents sont d'accord ;
- 6,4% des parents sont plutôt d'accord, mais s'interrogent encore ;
- 12,9% sont d'accord, à condition que cela reste exceptionnel ;
- 25,8% des parents sont contre ;
- enfin, 9,7% ne se prononcent pas.



**Graphique 10. Répartition des réponses à la question 7 : « Peut-on apprendre en créole ? »**

Les parents qui sont tout à fait d'accord estiment d'une part que cela serait tout à fait possible, et que cela ne poserait pas de soucis particuliers ; si certaines matières semblent difficilement explicables en créole (les mathématiques par exemple, du fait de l'absence de vocabulaire créole spécifique), l'expérience est toutefois à mener. Pour ces parents, si cela est fait c'est qu'il s'agit avant tout de permettre aux enfants de mieux comprendre, et donc de mieux apprendre ; ils sont alors tout à fait pour. Certaines réactions sont très positives : « *Si ça se fait un jour / alors ce sera formidable !* » ; « *Apprendre en créole / c'est super !* ». L'écrit pose toutefois question : apprendre en créole, cela voudrait-il dire avoir des supports écrits en créole ? Est-ce que les enfants vont pouvoir lire le créole ?

Pour les parents qui hésitent, deux questions sont posées : « *Mais est-ce que ça change quelque chose d'apprendre en créole ou en français ?* » ; « *Est-ce que les enfants ne vont pas mélanger ?* ». Il nous semble que ces parents attendent un éclaircissement, une assurance quant à l'efficacité d'une telle démarche, pour se prononcer.

Pour un troisième groupe de parents, le créole peut être utilisé, mais dans des cas bien définis et dans un but clair d'efficacité ; aussi il n'est pas question que le créole soit la seule langue utilisée pendant les cours... « *A partir du moment où le créole reste <minoritaire> / ça ne me dérange pas* » ; « *Oui / à condition que ça ne fasse pas chuter la compréhension / et à condition que l'acquis soit quand même transmis* » ; « *Oui / pourquoi pas ré-expliquer en créole pour les enfants qui ne comprennent pas ? mais après les enfants doivent aussi pouvoir comprendre en français // on ne doit pas enfermer l'enfant en créole* ». La crainte que l'usage du créole ne crée un déséquilibre entre les compétences langagières en français et en créole est bien présente. Pour ces parents, le moyen de prévenir une telle conséquence serait alors de veiller à ce que l'usage du créole reste quantitativement limité.

Les parents qui sont contre l'apprentissage en créole, posent encore une fois la question de l'utilité : « *Je me demanderais c'est quoi le but // si c'est pour faire mieux passer des notions / je ne suis pas sûr que ça marche /.../* » ; « *Ma génération n'a jamais eu de prof qui parlait créole / alors pourquoi faire ça maintenant ?* » ; « *Ce n'est pas indispensable /.../ expliquer en créole quand on a un enfant très en difficulté en français / bien sûr // un cours pour tout le monde / bof / tous les enfants comprennent le français maintenant /.../* ». Le vocabulaire pose problème : « *Il n'y a pas assez de vocabulaire en créole / donc ça appauvrirait l'apprentissage* » ; « *Je ne suis pas persuadée // il y a des domaines où ça reste difficile et pas forcément justifié // les maths / la physique / les sciences /.../* ». Faire des cours en créole aurait plus d'effets négatifs que positifs : « *Je suis pas pour / ça va plus les perturber qu'autre chose* » ; « *Je ne suis pas d'accord // on aide trop les enfants / c'est pas leur rendre service // il faut qu'ils progressent dans ce qui leur est difficile / donc en français / pas en créole* ».

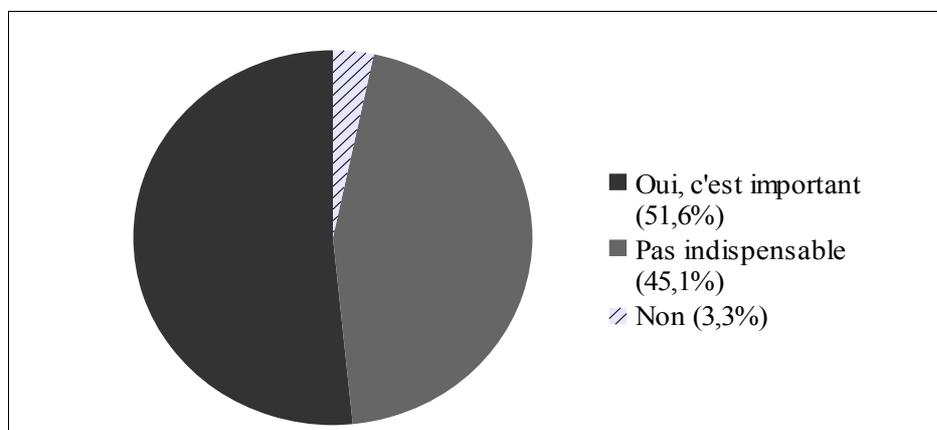
Plusieurs parents posent également la question des différences entre les compétences langagières des enfants : les enfants mahorais sont alors souvent cités à titre d'exemple, mais les enfants en difficultés de langage sont également évoqués : comment faire pour ces enfants, qui ont déjà tant de mal en français ? Le créole n'est alors pas perçu comme un moyen permettant à ces enfants de mieux comprendre.

Concernant les familles des enfants dysphasiques, les réponses sont réparties également pour la première question, puisque trois parents estiment que l'on peut apprendre le créole, trois estiment que non, et deux estiment qu'il faut surtout apprendre à différencier les deux, et plutôt enseigner l'histoire et la culture, en dehors de considérations écrites. Pour la deuxième question, quatre familles se positionnent en

faveur de l'utilisation du créole, deux sont sceptiques, et une seule rejette totalement cette proposition. Ce qui est sous-jacent à ces réponses, c'est, encore une fois, la peur de la déstabilisation des progrès de l'enfant à l'introduction d'une nouvelle langue, que, finalement, peu d'enfants dysphasiques de notre étude parlent réellement.

- **Question 8 : l'apprentissage du créole par les locuteurs L2**

A cette question, 51,6% des parents estiment qu'il est important que des locuteurs non créolophones l'apprennent ; 45,1% estiment que c'est selon la volonté des personnes et que ce n'est pas indispensable, et une famille juge que ce n'est pas du tout justifié. Nous reproduisons ces résultats dans le graphique suivant :



**Graphique 11. Répartition des réponses à la question 8 : l'apprentissage du créole par des non créolophones**

Concernant les familles qui sont entièrement pour, plusieurs estiment que cela signe un effort d'intégration : « *Oui / c'est une marque de démarche d'intégration* » ; « *Oui / c'est une façon de s'intégrer / c'est logique / on fait tous ça quand on s'installe quelque part* » ; « *Oui / c'est important // parfois les Créoles se moquent des Métropolitains / leur racontent des conneries /.../ au moins ils pourraient comprendre !* ». Il s'agit d'un juste retour des choses : « *Oui ! Nous, nous apprenons bien le français // alors pour le connaître [le créole] il faut bien l'apprendre !* ». Au-delà de l'intégration indéniable qu'offre l'apprentissage du créole, il s'agit aussi d'un moyen de préserver la langue et de la valoriser : « *C'est une richesse pour eux / la langue créole doit être partagée comme tout le reste / ça fait partie de notre culture // c'est un moyen aussi pour que le créole ne se perde pas* ». De nombreux parents estiment également que c'est indispensable dans le

monde du travail, étant donné le fort pourcentage de locuteurs exclusivement créolophones : « *Sans hésitation oui // car les personnes **Zorèy** qui ne parlent pas créole / c'est un véritable problème dans le monde du travail par exemple* » ; « *Il faut au moins le comprendre / sinon c'est problématique dans certaines professions* ». La maîtrise du créole apparaît indispensable dans certains corps de métier : « *Oui ! surtout le personnel de l'éducation nationale / surtout en maternelle // en orthophonie / ce serait bien aussi* » ; « *Quand on travaille dans les bureaux / on se doit de savoir un minimum de créole pour les gens qui ne parlent que créole / les **gramoun*** ».

personnes âgées

Les parents qui estiment que « cela dépend » mettent en avant l'utilité d'un tel apprentissage pour l'individu : « *Ça dépend de la situation de la personne // si elle vient en vacances / c'est pas la peine // par contre, pour vivre, c'est important // surtout dans certains métiers* » ; « *Pour avoir des notions / oui / ce peut être enrichissant // mais je me demande si moi-même j'aurais envie de faire la démarche dans l'autre sens / apprendre le basque / le breton /.../ ce peut être un support pour apprendre la culture // mais ça dépend surtout du temps passé à La Réunion / un an ? quelques mois ?* ». C'est surtout l'importance de la motivation de l'individu qui est mise en avant : « *S'ils en ont envie / oui / c'est un plus* » ; « *Ils sont libres de faire ce qu'ils veulent ! ceux qui le veulent / oui / c'est une bonne initiative / surtout pour comprendre* ». Autrement dit, l'apprentissage du créole n'est pas jugé indispensable, mais reste une initiative personnelle intéressante car potentiellement enrichissante : « *Ouais /.../ c'est une langue pas interdite / on peut l'apprendre si on veut !* » ; « ***Si zot i vé / oui /.../ si zot i vé adapt azot / pourquoi pa*** ». Une

s'ils le veulent / oui /.../ s'ils veulent s'adapter / pourquoi pas

mère ne se positionne pas ouvertement contre l'apprentissage du créole, mais semble penser que cela renvoie à une représentation particulière des Réunionnais, « petits Créoles » qui maîtrisent peu le français : « ***Lé pa obligé ! si i koz èk moin an fransé / mi*** c'est pas obligé ! si on me parle en français / je

***konpran / lé pa obligé koz kréol ! mi gingn koz an fransé osi !*** ».

comprends / c'est pas obligé de parler créole ! je suis capable de parler le français aussi !

La famille qui se positionne contre l'apprentissage du créole par des non créolophones estime que le créole est bien trop complexe : « *Non / qu'est-ce qu'on apprendrait ? on ne va pas généraliser le créole / alors que c'est varié // certains créoles*

*sont durs à comprendre / même pour un Créole !* ». Ceci renvoie à la représentation du créole, « langue » innée<sup>37</sup> (Bavoux, 2002), qui ne peut être réellement comprise et parlée que par un locuteur natif, et dont l'apprentissage est alors jugé impossible.

Est-il justifié de prendre des cours de créole ? A cette question, la moitié des parents estiment qu'il n'est absolument pas nécessaire de prendre des cours (51,6%), tandis que 25,8% des parents estiment que c'est une bonne idée. 22,6% des parents ne se prononcent pas. Pour les parents qui jugent les cours injustifiés, l'apprentissage du créole doit se faire au gré des rencontres avec les locuteurs créolophones : « *Il n'y a pas non plus besoin de prendre des cours ! on parle aux gens / on est en contact avec des Créoles / ça suffit* » ; « *On ne va pas forcément prendre des cours / mais au moins **koz in** parler un*

*pé / aller à la rencontre des gens* » ; « *Y a pas besoin de cours / ils n'ont qu'à aller dans la peu*

*rue / au marché / rencontrer des Créoles / et pas rester dans leur petit coin* ». L'apprentissage du créole via des cours semble perçu comme artificiel, dénué de sens, alors que le créole est une langue d'intégration qui doit, justement, favoriser l'intégration à la communauté via des rencontres entre les individus : « *Oui / mais en écoutant / en faisant des réunions /.../ avec des livres / des cours du soir / c'est moins ça /.../ ça doit passer par beaucoup de rencontres* ». Il est bien sûr des situations où les cours peuvent être une solution, comme l'explique cette mère, elle-même locutrice créole L2 : « *Moi je n'ai pas eu besoin de cours / mais pourquoi pas si la situation n'est pas propice /.../ ça dépend du contexte* ». Son mari, enseignant, ajoute alors : « *Certains de mes collègues prennent des cours // ils ne comprennent pas leurs élèves / c'est un gros souci* ». Pour quelques familles, l'apprentissage du créole pose problème car il n'est pas standardisé : « *Avant de donner des cours / il faut définir <comment> on parle et on écrit le créole* ». Notons également qu'une mère estime que l'apprentissage, si apprentissage il y a, doit donner des « bases », mais qu'il doit rester limité : « *Ce n'est pas une bonne idée de leur apprendre à écrire le créole* ». Cette remarque, non développée, nous interroge : que veut dire cette mère ? S'agit-il pour elle d'un problème de standardisation, ou alors exprime-t-elle une crainte de voir la langue créole mieux maîtrisée par des locuteurs non natifs ? Si

---

37 Précisons que c'est effectivement cette même famille qui estime que le créole ne s'apprend pas, mais est « instinctif » lorsque l'on est Créole.

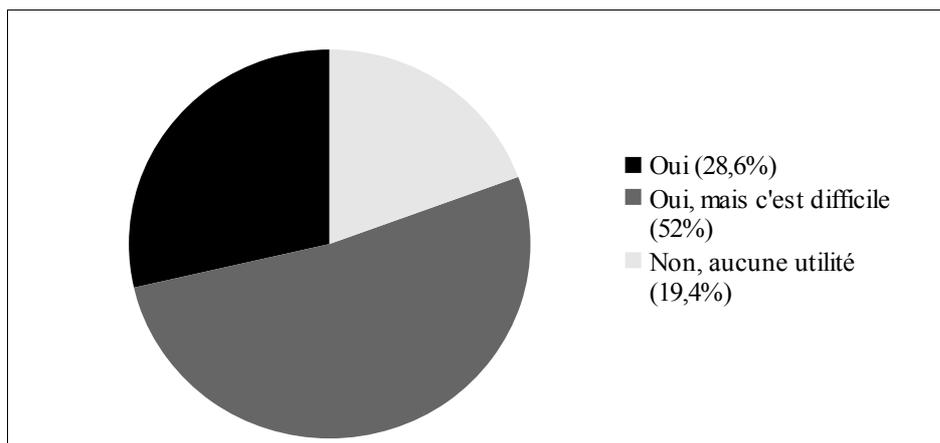
cette dernière hypothèse est plausible, renvoyant alors à la représentation du créole comme langue intime, innée, réservée aux Créoles, nous noterons qu'une seule personne de notre corpus semble exprimer ceci.

Les parents qui estiment qu'un apprentissage via des cours est justifié mettent en avant la difficulté à acquérir une autre langue par la seule immersion linguistique : « *C'est justifié / car apprendre le créole c'est parfois difficile pour les Métropolitains // tout le monde ne peut pas apprendre comme ça* ». Le créole est certes une langue d'intégration, mais il ne suffit pas de vouloir pour pouvoir. Peu de parents développent cependant leur réponse, se contentant de dire que « *prendre des cours pour ça est une bonne idée* ». Une mère ajoute que cela se fait déjà, et que si les cours existent, c'est qu'il y a des besoins : « *Ben oui ! mais ça se fait déjà / les cours à l'université / à l'IUFM pour les enseignants /.../* ».

62,5% des parents des enfants dysphasiques estiment que l'apprentissage du créole est une bonne idée, et qu'il est judicieux de prendre des cours. Ils mettent en avant l'importance pour les professionnels travaillant avec des populations créolophones (enfants comme adultes) de maîtriser la langue créole. Une mère évoque tout particulièrement les orthophonistes, et dit « *trouve[r] dommage que les parents ne soient pas impliqués dans ce projet // ça permettrait de mieux se connaître* ». Autrement dit, l'apprentissage du créole pourrait, pour cette mère, être un médium dans l'instauration de la relation thérapeutique. Ce positionnement a le mérite d'être souligné, et montre que certains parents sont demandeurs d'une prise en compte du créole dans la rééducation. 37,5% ne sont ni pour, ni contre, et estiment que cela doit être fonction de la volonté de la personne. Nous noterons qu'aucun des parents d'enfants dysphasiques ne se positionne contre.

- **Question 9 : la graphisation du créole**

A la question « *Le créole peut-il s'écrire ?* », la majorité des parents répondent oui (80,6%) ; parmi eux, 52% estiment néanmoins que le créole est très difficile à écrire. 19,4% des parents estiment que le créole n'a pas d'utilité à être écrit. Nous reproduisons les résultats dans le graphique suivant :



**Graphique 12. Répartition des réponses à la question 9 : « Le créole peut-il s'écrire ? »**

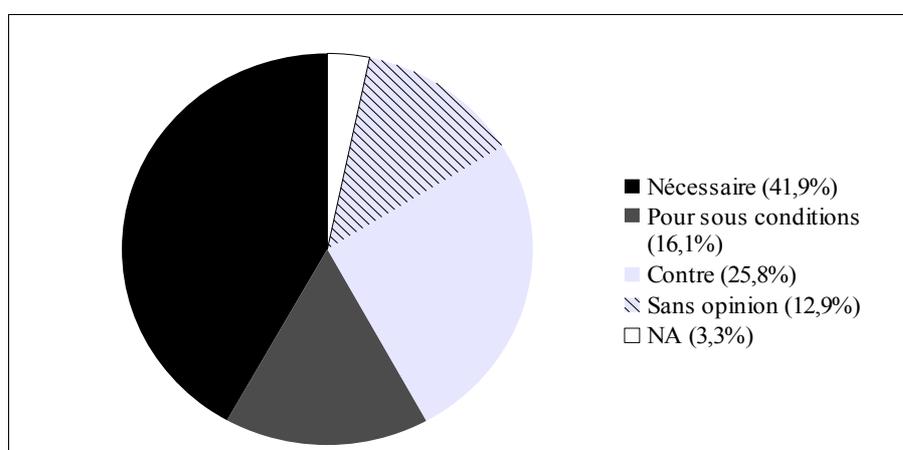
Les parents qui estiment que le créole peut tout à fait s'écrire mettent en avant le fait que le créole s'écrit déjà, et ce malgré l'absence de normes : « *Il s'écrit déjà ! mais il n'y a pas d'accord pour le moment* » ; « *Le panneau <Sin Dni> montre que le créole peut bien sûr s'écrire !* ». Il s'écrit malgré sa grande variabilité : « *Il s'écrit / oui / mais de plusieurs façons // on peut écrire comme on veut* » ; « *Comme il n'y a pas d'orthographe / chacun écrit à sa façon // moi je n'écris pas en créole / ou alors vite fait sur Internet* ». Si pour certains parents, cela ne pose pas de problèmes particuliers, pour d'autres, au contraire, l'absence de normes complique énormément les choses : « *Oui / mais il faut se mettre d'accord // car actuellement / chacun écrit à sa façon* » ; « *On peut écrire le créole / mais comment fixer l'orthographe ? actuellement chacun écrit son créole // chacun a son créole aussi /.../ Sin Dni n'est pas lu pareil par tout le monde* ». Derrière la question de l'écrit, il est avant tout question de norme, et de norme unique, d'un « standard » qui n'accepte pas la variation. Mais comment ne pas prendre en compte la variation pour la langue créole ? La création d'une orthographe apparaît alors aux parents très difficile : « *L'histoire avec le panneau <Sin Dni> montre bien que les gens ne sont jamais contents / que c'est difficile d'être d'accord* ».

Si le créole s'écrit, il reste difficile à écrire, mais surtout à lire : « *Oui / mais très difficilement / car on peut l'écrire de différentes façons // j'ai beaucoup de mal à déchiffrer les livres et les textos en créole* » ; « *Oui / c'est difficile à faire / mais oui // si le créole s'écrit comme ça se prononce / c'est bon !* ». Si le créole s'écrit, cela sous-entend que les locuteurs apprendront à l'écrire, et ceci paraît extrêmement difficile pour de nombreux parents : « *On peut apprendre [à écrire] / mais ça sera dur /.../ moi-même je n'écris que*

*quelques textos / sans plus // ce qui sera dur c'est qu'on a l'habitude d'écrire en français // ça sera dur de changer !* ». Cette difficulté n'est cependant pas perçue par ce groupe de parents comme un véritable obstacle à l'apprentissage du créole.

Parmi les parents qui estiment que le créole ne doit pas être écrit, certains jugent que le créole est par définition une langue qui ne s'écrit pas : « *C'est une langue parlée / orale / il n'y a pas d'intérêt à l'écrire* » ; « *Non // ça a toujours été une langue parlée // écrire le créole c'est la même chose qu'écrire en français phonétique / donc il n'y a pas d'intérêt* ». Une mère estime quant à elle, que la question ne se pose pas, puisque le créole n'est pas une langue : « *Le créole est par définition du mal écrit // c'est néfaste pour l'enfant qui va mémoriser la mauvaise orthographe // je suis contre le créole écrit // c'est en plus trop difficile à lire /.../* ». Pour d'autres, l'absence de normes, ou la non adéquation des ouvrages de référence à leurs propre vision du créole, fait que le créole ne peut pas s'écrire : « *Non / on est déjà pas d'accord sur comment l'écrire /.../ il faudrait avant tout un dictionnaire / une grammaire /.../ si un jour on arrive à un accord / à la rigueur ça pourra se faire* » ; « *Il y a déjà plein de choses / des livres / une grammaire pour apprendre /.../ mais après c'est <pas> /.../* ».

Concernant la standardisation, 41,9% des parents jugent cela tout fait nécessaire, même si beaucoup soulignent la grande difficulté à se mettre d'accord sur une norme unique. 16,1% des parents se disent pour, à condition que la standardisation soit en accord avec leurs attentes, et que la norme ne soit pas imposée. 25,8% se déclarent contre, et 12,9% s'abstiennent de répondre à la question, préférant verbaliser leurs questionnements. Nous résumons les réponses dans le graphique suivant :



NA : non abordé

**Graphique 13. Répartition des réponses concernant la standardisation du créole**

Les parents qui se disent pour la standardisation du créole, estiment qu'une standardisation permettrait de pouvoir apprendre le créole en se basant sur des normes de référence : « *Au moins on pourra apprendre / avoir des règles / des normes / car là on est dans le flou* » ; « *Pourquoi pas / si après on peut écrire le créole / l'apprendre aux enfants / à force ce sera plus facile* » ; « *C'est bien / même si c'est imposé et que ça ne plaît pas forcément à tout le monde / ça donne la possibilité de pouvoir apprendre à écrire / ça donne des règles* » ; « *Il faut la standardiser / car pour l'instant chacun écrit à sa manière / donc c'est encore difficile* » ; « *Oui / ça donnerait des dictionnaires / tout ça /.../* ». La standardisation du créole lui accorderait une valeur tout autre : « *Si la langue est écrite / elle deviendrait une vraie langue à part entière / car on sait bien que l'écrit seul reste* » ; « *Si on standardise / le créole sera considéré comme une autre langue* ».

Concernant les parents qui sont potentiellement d'accord, mais « sous condition », plusieurs arguments sont avancés : « *Ça dépend de qui le dit / l'impose* » ; « *D'accord / mais il ne faudra pas l'imposer // si on arrive à décider d'accord ! mais attention à ne pas mettre d'obligations dans le parler après* » ; « *Ça dépend de l'écrit // le panneau <Sin Dni> ne me va pas par exemple / c'est dur à lire* ». Il ressort de ce discours que ces parents ne se sentent pas réellement prêts à la standardisation du créole, qu'ils imaginent déjà inadaptée à leur créole et imposée par des individus non légitimés pour cette tâche.

Les parents qui sont contre jugent qu'il est impossible d'aboutir à un consensus concernant la graphie du créole : « *Ce sera trop dur / personne ne sera d'accord à 100% / c'est impossible /.../ rien qu'à voir déjà le débat sur le créole à l'école !* ». Ils pensent aussi qu'on ne doit pas normer le créole, ce qui revient à l'imposer : « *Bon / on peut à la rigueur l'écrire / mais on n'a pas à imposer des règles* » ; « *Non // le créole doit rester une langue libre / c'est ce qui fait son intérêt // je refuse les limites // par exemple / le journal en créole est nul / car beaucoup essaient de **kozé** mais n'y arrivent pas // on sent qu'ils sont mal à l'aise // c'est contraire à l'esprit créole / on doit le parler que si on est à l'aise* » ; « *Ce sera pour moi un problème // je serai <perturbée> // et si ça ne me correspond pas ?* » ; « *On aurait des difficultés à imposer le <bon créole> à des Réunionnais qui parlent le créole depuis petit* ». Le créole est d'ailleurs si difficile à apprendre qu'il vaut mieux pour plusieurs familles ne pas tenter de le complexifier davantage : « *Ce sera dur pour les enfants qui arrivent à l'école // pour les adultes / ce sera très difficile / car ils ont déjà intégré la grammaire française* » ; « *Il faudrait l'apprendre dès l'enfance // mais est-ce que ça vaut le coup ? ça casse le charme du créole / et il y a déjà tellement d'enfants en difficulté /.../* ».

Si la moitié de ces parents se disent contre une standardisation, ils expriment dans le même temps qu'ils estiment ne pas avoir de pouvoir de décision à ce sujet : « *De toute manière / je suis <bête et disciplinée> // alors j'appliquerai les règles / même si je ne vois pas vraiment l'intérêt* » ; « *On fera avec quand même / comme avec l'euro* » ; « *Si c'est fait / on devra bien l'accepter / mais ça ne sera pas facile* ». Plusieurs familles se jugent en dehors du débat qui ne les concerne pas directement : « *Je ne connais pas ma réaction // j'accepterai certainement / mais en même temps ça ne me concernera pas vraiment / je n'écris pas et je n'écrirai pas plus en créole* » ; « *C'est bien pour les conteurs et tout / mais dans le quotidien le Réunionnais n'écrit pas en créole // on remplit des papiers administratifs / etc /.../ c'est tout* ».

Les parents qui s'abstiennent de se positionner de façon claire expriment être en réflexion à ce sujet, ou disent préférer attendre avant de se prononcer : « *Je n'ai pas d'opinion actuellement / j'attends de voir l'aboutissement / si ça donne une valeur au créole / pourquoi pas ?* » ; « *Pourquoi pas / mais quelle est l'utilité en fait ? si on faisait un CV en créole ou en français pas soigné / comment on serait vu ? Si on parlait et écrivait que créole / les gens pourraient se dire qu'on n'a pas la capacité de **kozé** en français /.../* ».

Rappelons également que nous avons demandé aux familles ce qu'elles pensaient du nouveau panneau créole de Saint-Denis, qui, au moment de nos enquêtes, faisait grand bruit et avait ravivé la question de la graphie du créole. Parmi les parents ayant réagi à cet exemple, 35,7% ont estimé qu'il s'agissait d'une bonne idée, que ce soit pour la valorisation de la langue ou pour le tourisme, et ce malgré le fait qu'ils n'auraient personnellement « *pas écrit comme ça* ». 35,7% ont jugé que le panneau « *ne sert à rien* », « *déforme plus qu'autre chose* », « *ne veut rien dire* » ou est trop difficile à lire. Une mère s'inquiète des conséquences du créole écrit pour les enfants : ne vont-ils pas mémoriser, à la longue, la « mauvaise » orthographe ? Enfin, les 28,6% restants préfèrent ne pas se prononcer, estimant ne pas avoir toutes les informations pour juger de façon éclairée de l'initiative.

Parler de l'écrit du créole, revient, encore une fois, à évoquer l'avenir du créole : le créole pourrait-il finir par disparaître, s'il n'est pas écrit ? Pour quelques parents, c'est effectivement un risque qui guette la langue créole, d'où l'intérêt de l'apprendre, de la parler à l'école, et surtout de l'écrire, car « *l'écrit seul reste* ». Pour d'autres, si le risque n'est pas à écarter, il est néanmoins peu plausible que le créole disparaisse : « *Le problème de ceux qui sont totalement contre c'est que souvent ils rejettent totalement le créole // c'est dommage / peut-être que ça pourrait se perdre / mais je ne crois pas trop / car il y a beaucoup de Créoles dans les hauts / les **gramoun** / les personnes*

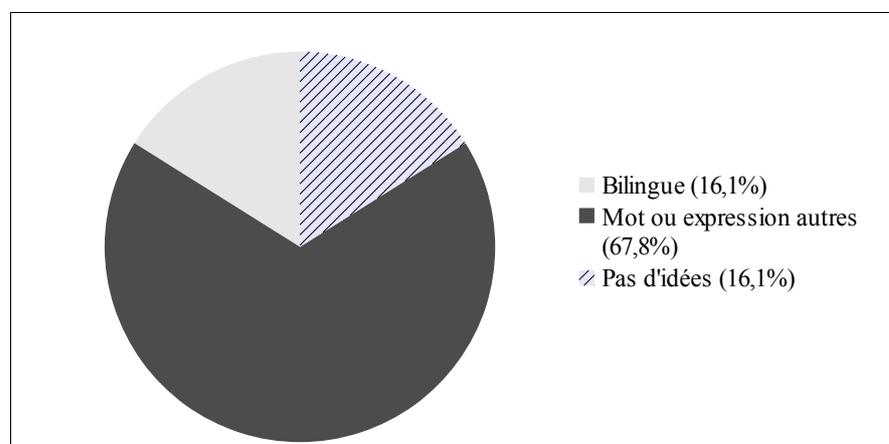
isolées /.../ » ; « Non / beaucoup le parlent encore // même si on apprend le français de plus en plus tôt / et même si on le parle plus / ce n'est pas au détriment du créole // personne n'a envie de le perdre non plus ».

Mais quelles seraient les conséquences si le créole disparaissait ? Nous citerons à ce sujet, sans développer plus avant, le discours d'une mère : « *En plus / c'est vrai que la langue fait partie de notre identité / mais il n'y a pas juste ça // si on ne parle plus créole quand on vit en France par exemple / ça ne veut pas dire qu'on n'est plus Réunionnais ! on ne perd pas notre identité /.../* ». Peut-on alors conserver son identité créole si la langue-identité disparaît ?

Nous évoquons enfin, pour clore la question de la graphisation du créole, les réponses des parents des enfants avec trouble du langage. 75% estiment que le créole peut tout à fait s'écrire, et ce malgré les difficultés ; un parent se positionne contre, tandis qu'une mère préfère ne pas se positionner. 62,5% d'entre eux se déclarent pour la standardisation, tandis que 25% se déclarent en plein questionnement à ce sujet. Une seule mère se dit contre.

- **Question 10 : le Réunionnais, individu bilingue ?**

Comment les locuteurs réunionnais se nomment-ils spontanément ? On constate que la majorité des parents interrogés (67,8%) proposent un mot ou une expression qu'ils estiment résumer leur situation de plurilinguisme, tandis qu'ils sont 16,1% à proposer spontanément le terme « bilingue » (« *Bilinguisme / c'est ce qu'il y a de plus adapté* »), et se disent prêts à se désigner ainsi. 16,1% disent ne pas avoir d'idées.



**Graphique 14. Répartition des réponses à la question 10 : Quel mot pour qualifier les Réunionnais ?**

Parmi les mots et expressions proposés par les parents, nous pouvons citer à titre d'exemples : « *Mixité de langage, Zoréol* (cité six fois), *Zanbrokal*, *Mélanj / mélanjé* (proposé plusieurs fois), *Métissage*, *Mélanj nasion*, *Frankréol*, *Kréolay*, *Multiculturel*, *mélange nation*

*Polyglotte, Alon mélanj nout ras... »*. Quelques parents jugent que « *le nom de l'île allons mélanger nos races*

*résume déjà tout »*. Il convient de souligner un paradoxe : tandis que les parents n'ont eu de cesse, dans les questions précédentes, d'opposer créole et français, plaçant ces langues dans un rapport de domination, à cette question, ils usent de termes évoquant le métissage linguistique. Il nous semble qu'il s'agit, encore une fois, d'une question de représentations : La Réunion n'est-elle pas l'emblème du multiculturel, de la tolérance et du « bien vivre ensemble » ? Le Réunionnais, « produit » d'un métissage exceptionnel, n'est-il pas réputé pour être accueillant ? Cette image du métissage culturel, et donc linguistique, partagée par tous, est si forte qu'elle en est devenue la définition de l'identité réunionnaise. Être Réunionnais, c'est être « multi » et métissé. C'est donc tout naturellement que les parents proposent un terme évoquant l'harmonie et la complémentarité linguistiques, ceux-là mêmes qui choisissent de ne pas transmettre le créole à leurs enfants ou qui refusent son utilisation à l'école...

Lorsque nous proposons à ces parents le terme « bilingue », nous observons plusieurs réactions :

- **30,8% des parents sont d'accord** : « *Je n'y avais pas pensé // oui / je suis d'accord / et je pense que j'emploierais le mot pour moi » ; « Je ne connais pas le mot / j'avais déjà entendu mais je savais pas ce que ça voulait dire // ça semble correct / donc j'utiliserais sans problème » ; « J'emploierais bien le mot / car même si le créole est un patois / il reste présent » ; « J'utiliserais le mot sans problème / car c'est la réalité // oui / je pense que ça serait aussi un plus de le marquer sur mon CV à La Réunion // le créole est très utile dans de nombreuses professions » ;*
- **19,2% des parents estiment que le mot pourrait être employé si le créole devenait une langue reconnue** : « *On peut dire <bilinguisme> / pourquoi pas / mais ce bilinguisme n'est pas encore reconnu / étant donné que le créole n'est pas une langue officielle » ; « Ça fait bizarre / parce que le terme n'est pas entré dans les mœurs à La Réunion / et le créole n'est pas encore reconnu » ; « Je ne refuse*

*pas / mais ça serait encore plus adapté si le créole devenait une langue qui peut être apprise / et apprise ailleurs qu'à La Réunion » ;*

- **23% des parents restent sceptiques quant à l'utilisation de ce mot, qu'ils estiment peu adapté pour la situation réunionnaise :** « *Je ne refuse pas <bilinguisme> / mais je me dis que ce serait bien qu'on invente un mot nouveau » ; « Ça n'évoque pas le mélange culturel à La Réunion / donc je sais pas trop /.../ » ; « Ah / en fait je trouve qu'on pense à d'autres langues quand on parle de bilinguisme / mais pas au créole ! ça va pas vraiment en fait /.../ et pourquoi pas un mot comme <kréoling> ? » ; « Bilinguisme / ça fait trop français / trop <scolaire> // si on considère le créole comme une langue / c'est effectivement le mot adapté / mais ça fait bizarre quand même /.../ » ;*
- **enfin, 27% des parents estiment que le terme ne convient pas du tout à la situation réunionnaise :** « *Non / ça ne va pas / ça choque même // nos enfants ne sont pas bilingues / ils parlent un dialecte / un mode de communication autre / mais pas une autre langue ! » ; « Non / parce que le créole est juste un patois / il est pas reconnu au niveau international // ça va pas avec la situation réunionnaise / c'est un mot qui fait trop étranger par rapport au créole » ; « Non / pas <bilinguisme> parce que ça veut dire qu'on parle deux langues très différentes / et ce n'est pas le cas à La Réunion // les langues sont <mayé> tout le temps / créole et français sont imbriqués ».* Ainsi, le terme ne leur convient pas car le créole n'est pas, pour eux, une langue *reconnue*, mais également parce qu'il est jugé trop proche génétiquement du français pour être considéré comme une véritable langue.

Concernant les parents des enfants dysphasiques, les réponses sont très variées ; notons tout d'abord qu'aucun parent ne propose spontanément « bilingue ». Deux familles acceptent le terme, deux parents le refusent, tandis que les quatre autres familles ne sont pas convaincues par cette étiquette ; il n'y a donc pas de tendance qui émerge de ce groupe-ci.

#### 7.1.4. Synthèse de l'analyse du discours parental

##### 7.1.4.1. Considérations générales

Quelles remarques ces réponses nous amènent-elles à formuler ? Nous précisons tout d'abord que la majorité des parents, que leur enfant présente ou non un trouble du langage, a déclaré avoir grandement apprécié notre entretien, et tout particulièrement cette section du questionnaire parental, qui leur a permis de donner leur opinion sur leurs langues, ce qu'ils n'ont pas souvent l'occasion de faire. Si nous voyons sans surprise que le discours sur la langue française est très positif, nous voyons que le discours sur le créole l'est également, dans une moindre mesure, puisque plus de la moitié des parents valorisent cette langue, jugée langue à part entière par 45,1% des familles. Il ne nous semble pas que l'on observe alors, de façon franche, un « désamour de la langue », tel que le suggère Confiant (2007). Si de très nombreuses représentations, décrites par Bavoux (2002), se retrouvent également au sein de ce corpus, nous noterons que les « tabous » qu'elle évoque ne semblent plus vraiment l'être : parler de la disparition du créole semble plus aisé pour les locuteurs réunionnais, qui sont néanmoins encore nombreux à juger cela impossible. Nous voyons apparaître, au fil des questions, un positionnement tout à fait intéressant, qui est celui de l'acceptation des initiatives, aussi débattues soient-elles, prises pour sauvegarder le créole, jugé par plusieurs parents « à risque » de disparition ; preuve en est le positionnement des familles interrogées quant à la graphisation et la standardisation 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. Nous pouvons également penser, tout comme Bavoux (2002), que la prise de conscience de la diminution de la transmission du créole par les familles réunionnaises amène de nombreux locuteurs à ressentir la possibilité de la disparition du créole, et à éprouver un attachement plus fort pour leur langue. Néanmoins, il convient de souligner plusieurs faits :

- Le discours de notre population se révèle fortement ambivalent, et l'on a pu constater à de multiples reprises la contradiction des opinions d'une question à une autre. Ceci rejoint tout à fait les conclusions de Bavoux (2002), qui souligne que toutes les représentations linguistiques sont ambivalentes.

- Si le discours scientifique semble entendu et les initiatives de valorisation du créole prises en compte, les mêmes questions continuent à 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.**

Nous ne pouvons ainsi ignorer la présence des discours encore fortement dévalorisants, tout comme nous ne pouvons ignorer l'éloquence des réponses frileuses concernant le créole à l'école. Loin de nous néanmoins l'idée de juger les familles se positionnant contre le créole à l'école et de donner à notre discours un ton militant. Comme le remarque très justement Adelin (2008), si les représentations font du français la langue de la réussite et motivent la transmission du français et le rejet du créole, la réalité appuie tout à fait ces représentations :

« La légitimité de leur [les parents] choix de la langue à transmettre ne peut se trouver que renforcée, lorsque l'on considère, d'une part le fléau que représente l'échec scolaire à La Réunion, et d'autre part, les pics inquiétants qu'atteignent les taux de chômage » (Adelin, 2008 : 81).

Nous pouvons également voir, tout comme le décrit Blanchet (2004), en ce refus ou cette peur du créole à l'école, l'expression d'une certaine augmentation des résistances par rapport aux décisions qui peuvent être prises en terme de politique linguistique, alors que les locuteurs ne sont pas réellement prêts à un changement de statut de la langue minoritaire. La variété des réponses par rapport au panneau « Sin Dni », et la part considérable des enquêtés rejetant l'initiative, abondent également dans ce sens ; le créole se présente alors encore, comme le dit Blanchet (*op. cit.*), comme une langue « en cours d'individuation ».

Qu'en est-il du rapport entre le français et le créole ? Pouvons-nous penser, comme Fioux (2007), qu'il y a décrispation de l'opposition français / créole ? Oui et non : si certains discours laissent effectivement entrevoir une volonté de considérer le français et le créole dans un rapport complémentaire, d'autres au contraire expriment une crainte encore vivace que le créole ne « prenne la place » du français, faisant de La Réunion une île - ghetto, renfermée sur elle-même (Lauret, 1991). Notons à ce sujet que

les mots « île » et « isoler » ont la même racine étymologique latine, « insola »... (Picoche, 1992).

La réticence à parler de « bilinguisme » renvoie également à une difficulté manifeste à placer sur un plan d'égalité créole et français. Les représentations concernant le mélange nous renvoient également aux conclusions de Rapanoël (2007) : pour la majorité des parents, le mélange est une menace latente, toléré mais non accepté dans certaines situations ou par certains locuteurs, tout particulièrement par les enfants. Néanmoins, nous noterons que les familles interrogées ont effectivement pleinement conscience de l'existence de productions mélangées, « maillées », fréquentes dans le discours, mais auxquelles chacun attribue un sens bien différent. Cette méfiance envers les pratiques mélangeantes, largement partagée par les familles de notre enquête, indique-t-elle que nous sommes effectivement en train de nous orienter, comme le suggère Rapanoël, vers une « bi-diglossie », c'est-à-dire vers 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 ?

Concernant l'insécurité « linguistique » telle que définie par Bretegnier (1999), si nous nous basons sur les travaux de Baggioni (1994), celle-ci se traduirait par une dépréciation du créole et un positionnement ambigu au sein des débats portant sur la place du créole (la graphie, l'école...). Si nous retenons cette définition, nous voyons alors que plusieurs familles se trouveraient en position d'insécurité linguistique. Les réponses de la question 5 sont également très intéressantes, car nous voyons qu'un pourcentage non négligeable de parents (32,3%) déclare avoir déjà éprouvé de l'insécurité langagière. Si notre question portait sur l'insécurité linguistique *en créole*, et non en français, il ressort néanmoins des réponses que plusieurs locuteurs réunionnais se sont retrouvés en insécurité linguistique situationnelle (Simonin, 1996 ; Bretegnier, 1999). Nous pouvons également noter que les discours évoquant la possible disparition du créole, menacé car de moins en moins parlé, évoquent une insécurité linguistique communautaire.

Nous pouvons, pour aller plus loin dans notre compréhension de l'insécurité linguistique, nous poser la question suivante : quelles sont les causes de l'émergence d'une insécurité linguistique chez le locuteur réunionnais ? Y aurait-il un lien, comme l'avait démontré Bretegnier (2002), entre le statut socio-professionnel et l'insécurité linguistique ? Il nous semble au premier abord que non : nous ne notons pas de tendances particulières, d'après notre corpus, selon les différentes classes socio-

professionnelles<sup>38</sup> concernant l'insécurité linguistique. Les familles appartenant à la classe moyenne ne semblent pas se distinguer particulièrement des autres classes représentées, car au sein de cette classe, plusieurs tableaux différents s'observent, et l'insécurité linguistique n'est pas toujours présente. Ce qui nous amène à évoquer les conclusions de l'étude de Crémieux (2000) : selon cette dernière, si la classe moyenne s'oriente délibérément vers la transmission du français, partage des représentations dévalorisantes sur le créole et éprouve alors plus fréquemment de l'insécurité linguistique que les autres classes, tout porte à croire que le changement linguistique observé pour cette classe (à savoir, l'application d'une politique linguistique familiale favorisant le français) finira par se retrouver au sein de la classe inférieure. Autrement dit, le déterminisme social serait de moins en moins observable, les parents s'impliquant de plus en plus dans la politique linguistique familiale, et ce quelle que soit leur classe socio-professionnelle. Ce qui voudrait dire, en ce qui concerne l'insécurité linguistique, que tout locuteur, quel que soit son statut social, peut être amené à se sentir insécuré dans une situation donnée. Nous avons tout lieu de penser que notre corpus exemplifie très justement cette prédiction, comme nous l'avons d'ores et déjà évoqué précédemment : nous observons des comportements insécurés dans toutes les catégories socio-professionnelles, tout comme nous observons un choix de transmission du français indépendant de ces considérations. Attardons-nous maintenant sur ce qui, à notre sens, caractérise plus particulièrement le discours des parents d'enfants présentant un trouble du langage.

#### 7.1.4.2. Les particularités du discours des parents d'enfants ayant un trouble langagier

Nous avons pu noter, tout au long des réponses de ces parents aux différentes questions, la récurrence du thème des enfants en difficultés, et des conséquences des bouleversements linguistiques entraînés par la valorisation du créole dans la société réunionnaise. Laisser une plus grande place au créole, cela sera-t-il un avantage ou un inconvénient ? Quelles conséquences pour des enfants qui ont déjà tant de mal à acquérir et à maîtriser une seule langue, le français ? Si cette question est rarement si clairement formulée par les parents, elle reste sous-jacente à de nombreux discours.

---

38 Nous avons demandé aux parents de notre étude leur situation professionnelle, ainsi que leur parcours scolaire.

Nous avons pu noter que les parents de ce groupe d'enfants avaient proposé des réponses plus positives que les autres parents à de nombreuses questions ayant trait au créole : par exemple, à la question 8, 62,5% de ces parents sont pour l'apprentissage du créole, contre 51,6% des parents des enfants sans trouble du langage. Les pourcentages de discours que nous pouvons qualifier de « très positif » sont également légèrement supérieurs pour les questions 3 (les représentations sur le créole), 4 (la rencontre d'un locuteur L2 créole), 6 (le créole à l'école), 7 (apprendre le créole), et 9 (la standardisation du créole). Nous observons néanmoins, et cela rejoint la remarque que nous avons faite ci-dessus, que leurs représentations du mélange (question 1) ne diffèrent pas de celles des parents des enfants sans trouble. Nous notons même qu'aucun des parents de ce groupe n'évoque le fait que le mélange puisse être une richesse, un « plus » complétant la palette des compétences langagières des enfants créolophones, contrairement aux 12,9% des parents des enfants sans difficultés langagières. Nous citons à ce sujet le discours, qui nous paraît tout à fait éloquent, de l'une des mères des enfants dysphasiques : « *Quand mon fils le fait c'est qu'il n'arrive pas à faire toute sa phrase en français // j'ai l'habitude de l'entendre faire ça maintenant / donc je repère vite quand les autres enfants mélangent // pour moi / ça veut dire qu'il y a difficulté liée au français* ».

Enfin, pour ces parents, nous précisons quelque chose qui nous paraît essentiel : les parents ayant eu un discours positif sur le créole et sur sa valorisation dans la société réunionnaise sont les parents des enfants qui savent le parler, et le parlent même préférentiellement. Au contraire, les parents étant formellement contre ou étant encore partagés sur cette question sont les parents des enfants qui n'ont pas acquis la langue créole. Ces parents se posent plus clairement la question des conséquences de l'apprentissage du créole pour leurs enfants, alors qu'ils constatent quotidiennement les difficultés de leurs enfants à acquérir une seule langue. En tant qu'orthophoniste, ce fait nous semble fondamental pour l'interprétation et la compréhension des représentations linguistiques des familles réunionnaises : le fait qu'un enfant ait des difficultés langagières telles qu'il ne peut développer des compétences « plurilingues » a une conséquence réelle sur les représentations linguistiques, et sur l'adhésion à la prise en compte du créole, que ce soit dans la société réunionnaise ou, surtout, dans la rééducation orthophonique. Au contraire, lorsque l'enfant peut manier les deux langues en dépit de ses troubles langagiers, le positionnement des parents est plus souple, plus favorable voire très favorable concernant la prise en compte du créole. Les « barrières » à faire sauter ne seront alors pas les mêmes : si pour ces derniers, il pourra être

profitable de s'attarder, si nécessaire, sur les représentations linguistiques dévalorisantes du créole, afin de permettre à ces familles et à leur enfant de se construire dans un bilinguisme harmonieux, pour les parents dont l'enfant n'a pas acquis le créole, il sera indispensable, avant toute chose, d'évoquer l'introduction d'une autre langue que le français et de la préparer, en informant sur les difficultés, mais aussi en rappelant la possibilité et la faisabilité de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Enfin, nous clôturons ce chapitre en soulignant les limites de notre analyse, et de notre interprétation des représentations linguistiques.

#### 7.1.4.3. Les limites de notre analyse

Si nous avons obtenu un corpus riche et considérable, il est une chose qui nous manque : nous ne savons pas, et avons difficilement les moyens de savoir, ce que les familles que nous avons interrogées mettent derrière les étiquettes de « français », de « créole », et des dénominations des différentes variétés de créole citées. Par français, nous pouvons entendre français standard, français académique, ou encore français réunionnais... Le « gros créole » n'est pas non plus forcément, pour tous les locuteurs, le créole « basilectal ».

Il apparaît alors que pour le linguiste qui souhaite étudier les représentations linguistiques, les définitions qui participent à l'élaboration des représentations restent difficilement accessibles. Si nous utilisons tous le même vocabulaire, parlant alors de « norme », de « créole pur », de « français », nous pouvons avoir sous cette même terminologie une image très différente. Nous avons pu nous rendre compte de cette différence essentielle de *définition* lorsque nous avons amené nos enquêtés à changer de langue au cours de l'entretien ; malgré le fait que nous nous mettions à parler créole, certains parents continuaient à utiliser le français. Si cela nous indiquait bien souvent qu'il y avait une réticence manifeste à utiliser le créole, qui pouvait être ou non en contradiction avec les pratiques déclarées (nous renvoyons à l'image du locuteur réunionnais qui encense le créole, tout en continuant à parler français, autrement dit, qui tient un discours « politiquement correct », en contradiction avec ses représentations linguistiques réelles), à maintes reprises, certains entretiens nous avaient profondément interrogée. Nous citons à titre d'exemple une mère, qui tenait un discours très positif sur le créole, regrettait qu'il ne soit pas plus parlé, et qui disait essentiellement parler créole à ses enfants. Notre incitation explicite à parler créole avait été très bien accueillie (« Ah

*ben oui / on va parler en créole bien sûr / c'est pas souvent qu'une orthophoniste parle créole ! »*), mais cette mère avait néanmoins continué à parler en français. Il nous était alors apparu que sa définition du créole n'était peut-être pas la nôtre, et que pour cette mère, parler « un bon créole » consistait peut-être à utiliser la variante acrolectale... Ceci nous amène alors à nous montrer très précautionneux quant à l'interprétation des représentations essentiellement « dites », autrement dit, lorsque nous n'avons pas les moyens de vérifier la réalité des pratiques langagières, par le biais, par exemple, de l'étude d'enregistrements des enquêtés dans une situation plus naturelle. Ceci nous amène également, en tant qu'orthophoniste, à faire preuve d'une grande prudence quant à la langue parlée par les parents rencontrés, et à ce qu'ils en disent.

Nous devons également manipuler les termes de « créole » et de « français » avec précaution, gardant à l'esprit que ce que nous mettons derrière ces étiquettes n'est peut-être pas similaire à ce qu'y mettent les familles.

## **7.2. Etudes de cas**

Dans cette section, nous présentons trois études de cas, afin d'exemplifier l'articulation entre les représentations linguistiques, les pratiques langagières familiales et les compétences langagières des enfants de notre étude. Pour cela, nous croisons les données de l'ensemble de notre corpus, à savoir les informations obtenues grâce aux différentes sections du questionnaire parental et les résultats des enfants au test de langage ELO.

Notre objectif premier étant de montrer les difficultés que présentent l'utilisation des tests et des normes orthophoniques classiques dans le cadre réunionnais, nous avons choisi de présenter trois familles dont l'enfant interrogé présente, d'après le test utilisé dans notre protocole, des compétences langagières en français faibles. Nous montrons en quoi les données obtenues grâce au questionnaire parental permettent d'interpréter de façon plus fine les résultats de ces enfants en français, et d'adapter ainsi l'intervention orthophonique. Mais avant tout, il convient de rappeler notre méthodologie et d'explicitier le choix de ces trois familles.

### *7.2.1. Rappel de la méthodologie adoptée et motivations du choix des familles*

Notre objectif était de recruter des familles créolophones (au moins un des parents est originaire de La Réunion et est locuteur créole), en distinguant deux groupes :

- d'une part, des familles dont l'enfant n'avait pas de difficultés langagières ;
- et de l'autre, des familles dont l'enfant présentait un trouble sévère du langage oral (dysphasie) diagnostiqué.

Notre protocole était composé d'un questionnaire parental et d'un test langagier (Evaluation du Langage Oral de Khomsi, 2001). Pour interpréter les résultats des enfants de notre étude, nous nous sommes basée sur les normes réunionnaises de ce test, mises au point par l'équipe ERU 25<sup>39</sup>, car il nous était apparu indispensable de pouvoir comparer les résultats de notre population à des moyennes locales, prenant en compte les particularités linguistiques réunionnaises.

Nous avons quatre lieux de recrutement : l'école primaire de Saint-Gilles les Hauts, ainsi que l'équipe de football de ce quartier pour les familles des enfants ne présentant pas de trouble du langage, et deux centres spécialisés dans la prise en charge des enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages pour les familles dont l'enfant était dysphasique.

Nous présentons ici trois familles : la famille de POLE, enfant créolophone n'ayant pas de trouble langagier ; la famille de LILA, enfant n'ayant pas non plus de trouble langagier ; et la famille de KALI, enfant diagnostiqué dysphasique. Nous avons choisi de présenter ces trois familles, car il nous apparaît qu'il s'agit de trois cas exemplifiant pleinement la difficulté de l'évaluation des enfants créolophones. Nous verrons, pour chacun d'eux, en quoi le questionnaire parental permet de donner du sens aux productions langagières, et permet d'interpréter les scores obtenus au test langagier utilisé.

### *7.2.2. Famille n°1 : famille de POLE*

POLE est âgé de 5 ans et 11 mois au moment de la passation du test, et est scolarisé en CP. Les parents de POLE ont été contactés via l'équipe de football de Saint-

---

<sup>39</sup> Nous renvoyons à la section 6.4.2. pour une explicitation de la démarche de réétalonnage de l'ERU 25.

Gilles les Hauts, et ont immédiatement accepté de participer à notre étude. Nous avons alors rencontré le père de POLE, ainsi que POLE (pour des raisons professionnelles, la mère ne fut pas présente lors de l'entretien), une seule fois à leur domicile.

Au début de notre entretien, le père nous explique que POLE n'a pas de difficultés particulières à l'école, mais a néanmoins été suivi, deux ans auparavant, par une orthophoniste pour un trouble de l'articulation. Etant donné le passé orthophonique de POLE, nous aurions pu exclure cette famille de notre étude ; en effet nous recherchions des familles dont l'enfant ne présentait pas, ou n'avait pas présenté, de troubles langagiers. Mais nous avons finalement jugé que l'ancienneté des difficultés et leur spécificité (un trouble articulaire *isolé*) ne présageait pas que POLE pouvait présenter encore aujourd'hui des difficultés langagières.

Le début de l'entretien s'est déroulé en français : nous avons proposé au père de choisir la langue dans laquelle il préférerait mener notre conversation, mais ce dernier nous avait semblé assez déstabilisé par la question, et ne s'était pas prononcé. Rapidement, nous avons préféré nous exprimer en créole, ce qui a mis visiblement le père de POLE plus à l'aise. Le reste de l'entretien s'est donc fait exclusivement en créole. Présentons maintenant les informations recueillies lors de l'entretien grâce au questionnaire parental<sup>40</sup>, que nous synthétisons un peu plus loin dans le tableau 4 :

- *Informations générales* : POLE est enfant unique ; son père est ambulancier, et sa mère est en reconversion professionnelle. Les parents sont tous deux natifs de La Réunion, et le père déclare que sa femme et lui-même parlent préférentiellement le créole, et estime qu'ils ont tous deux de meilleures compétences langagières en créole. D'après les informations données par le père, POLE n'a pas présenté de retard d'acquisition, que ce soit sur le plan langagier ou psychomoteur (début de la marche à 18 mois, premiers mots vers 7 mois, premières phrases vers 18 mois). Il est décrit comme un enfant tombant très peu malade, n'ayant jamais eu d'épisode d'otite<sup>41</sup>.

Le père déclare que POLE est plus à l'aise en créole, et le parle préférentiellement (il parle français « *avec les cousins* »). Il mentionne que POLE parle aussi parfois « *in mélanj* ».

---

40 Nous rappelons que le questionnaire parental nous permet, par un barème de cotation propre à chaque section, d'obtenir des scores quant à l'utilisation de chacune des langues dans différents contextes. Nous serons amenée à faire référence à ces scores au fil de notre propos. Nous renvoyons le lecteur à l'annexe 9.9. où nous reproduisons l'intégralité du questionnaire parental.

41 Nous précisons que cette question concernant la santé de l'enfant, tout particulièrement concernant la fréquence des otites, permet de juger de la présence d'éventuelles problèmes d'audition pouvant, ou ayant pu, altérer la bonne acquisition du langage.

- *Exposition précoce aux langues* : Le père dit que POLE a été exposé au créole dès sa naissance, tandis que l'exposition au français n'a commencé selon lui que vers 3 ans. Le créole était parlé par l'entourage familial de l'enfant, tandis que le français était présent par le biais de l'écrit, de l'école, des outils de communication et des médias. Nous voyons alors que pour la famille de POLE, il y a distribution classique de l'usage des langues. Par contre, nous pouvons nous interroger sur l'âge de début d'exposition au français donné par le père de POLE : POLE n'a-t-il pas forcément été exposé au français avant 3 ans, par le biais de la télévision par exemple ?

- *Habiletés langagières actuelles (évaluation des parents)* : Les habiletés langagières en créole sont jugées par le père de POLE nettement meilleures que les habiletés en français (scores de cette section du questionnaire : 23/24 pour le créole, 10/24 pour le français). Ce dernier dit que POLE a plus de mal à parler français, « *par rapor a labitud* ». Aux questions concernant la satisfaction des parents quant aux compétences langagières de leur enfant, le père de POLE s'estime très satisfait concernant le créole, et moyennement satisfait concernant le français. Il précise alors : « *I sré myé si [POLE] i kozé plis fransé / pou lékol / mé lé kom sa / lé pa tro grav* ça serait mieux si [POLE] parlait plus français / pour l'école / mais c'est comme ça / c'est pas trop grave

***non pli !*** ».

non plus !

- *Langues parlées à la maison* : Le créole est sans contexte la langue majoritairement utilisée par la famille de POLE (score d'utilisation du créole : 1/1 ; score d'utilisation du français : 0,47/1). Le père précise que si sa femme et lui parlent parfois français, il s'agit surtout de mots insérés dans la discussion que d'un véritable discours en français. La grand-mère de POLE, qui s'occupe très fréquemment de lui, parle quant à elle, plus souvent en français ; pour le père de POLE, c'est parce qu'elle souhaite que son petit-fils réussisse à l'école. Il convient également de mentionner un fait intéressant : le père de POLE mentionne que son fils parle assez régulièrement « mélangé », surtout avec sa grand-mère, qui l'incite à utiliser le français. La pression normative (« il faut parler français ») semble alors influencer sur les productions langagières de POLE.

- *Langues parlées en dehors de la maison* : Là encore, le créole prédomine (15/20<sup>42</sup> pour le créole, 9/20 pour le français). Si les activités de loisirs (lecture, télévision, sport...) amènent plutôt POLE à utiliser le français, le père déclare que les amis proches de POLE et de la famille sont créoles, et parlent préférentiellement créole.

- *Antécédents de difficultés familiales* : le père déclare avoir eu des difficultés scolaires, ce qu'il relie à des difficultés d'acquisition du français, et non à de réelles difficultés d'acquisition du langage. Il ne mentionne pas de difficultés passées concernant la mère de POLE.

- *Les représentations sociolinguistiques* : A cette section, le père de POLE se montre plutôt laconique, ce que nous mettons en lien avec une vision affirmée et revendiquée concernant les langues. Le français est jugé important, car « *on en a besoin* », tandis que le créole est largement valorisé : c'est une langue, la langue maternelle, et le père de POLE ne cache pas sa fierté à être considéré comme un Créole ayant une très bonne maîtrise de sa langue (« **Lé zoli / mé i dépan de landroi // souvan**  
c'est joli / mais ça dépend de l'endroit // souvent

**lé myé prononcé tèr la / dan lé Hauts** »). Le mélange n'est une pratique ni stigmatisée, c'est mieux prononcé ici / dans les Hauts

ni clairement valorisée : « **Sé pou fé konprann anou kan nou koz pa le mèm lang** ».

c'est pour nous faire comprendre quand on ne parle pas la même langue

Le père de POLE se dit également très heureux de voir le créole parlé par des locuteurs non natifs, appris à l'école, écrit... L'écrit, qu'il expérimente lui-même, lui apparaît difficile, mais pour lui, la standardisation permettra de poser des normes qui faciliteront les choses. Le père de POLE met l'accent sur la sauvegarde, nécessaire, de la langue créole : il est moins parlé, moins appris par les enfants, ce qui finira par causer sa perte. Enfin, à la question de l'étiquette plurilingue, le père de POLE répond spontanément bilingue, « *puisque sé kozé dé lang* ».

---

42 Nous rappelons que ces scores sont obtenus par l'application d'un barème de cotation, établi pour chaque section du questionnaire parental (voir annexe 9.9.).

Il apparaît ainsi que les représentations du père de POLE sont pleinement en accord avec l'utilisation des langues dans le milieu familial : priorité au créole, langue naturelle, sans qu'il y ait pour autant rejet du français. Les pratiques mélangeantes sont acceptées et non jugées, ce qui laisse supposer que les productions interlectales de POLE, citées par son père, sont estimées naturelles et ne sont donc pas reprises. Le père de POLE s'inscrit clairement dans le cadre du macrosystème : il se dit bilingue, se juge à l'aise dans son bilinguisme et ce malgré ses compétences inégales dans ses deux langues, et reconnaît pratiquer des formes mélangeantes. A la section concernant les habiletés langagières actuelles de l'enfant, le constat des difficultés de POLE en français est posé sans inquiétude manifeste de la part du père, qui exprime dans le même temps avoir tout à fait conscience de l'importance de la maîtrise du français pour la réussite scolaire. Néanmoins, nous devons relativiser nos conclusions quant au fonctionnement de la famille de POLE, car nous n'avons rencontré que le père, or l'on sait que les mères sont de façon générale plus réfractaires au créole (Crémieux, 2000). Nous voyons cependant déjà dans cette étude de cas apparaître le lien entre représentations et pratiques langagières, et tout l'intérêt de confronter ces deux domaines pour dresser un tableau plus précis des pratiques langagières familiales de l'enfant.

Nous synthétisons maintenant, pour plus de lisibilité, les informations recueillies grâce au questionnaire parental dans le tableau ci-dessous :

<b>Informations générales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfant unique</li> <li>- Parents créolophones</li> <li>- POLE plus à l'aise en créole</li> </ul>
<b>Histoire linguistique précoce</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marche : 18 mois</li> <li>- 1ers mots : 7 mois</li> <li>- 1eres phrases : 18 mois</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposition créole : naissance</li> <li>- Exposition français : 3 ans</li> <li>- Distribution complémentaire des langues selon les situations</li> </ul>
<b>Habilités langagières actuelles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créole : 23/24</li> <li>- Français : 10/24</li> </ul>
<b>Langues parlées à la maison</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créole : 1/1</li> <li>- Français : 0,47/1</li> </ul>
<b>Langues utilisées en extrafamilial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créole : 15/20</li> <li>- Français : 9/20</li> </ul>
<b>Difficultés</b>	Difficultés d'acquisition du français pour le père
<b>Représentations parentales (père uniquement)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importance reconnue du français</li> <li>- Valorisation du créole</li> <li>- Non stigmatisation du mélange</li> </ul> <p style="text-align: right;">→ <b>Bilinguisme affirmé</b></p>

**Tableau 4. Données du questionnaire parental : cas de POLE**

Si nous nous référons à la classification proposée par Adelin (2008), il semblerait, d'après le discours parental, que POLE soit un enfant dominant en créole (ce qu'exprime d'ailleurs clairement son père) ; le créole est utilisé dans la majorité des situations et des énoncés interlectaux sont produits lorsque l'interlocuteur de POLE vise le français (par exemple, avec sa grand-mère). Les résultats langagiers de POLE au test orthophonique corroborent-ils cette hypothèse ? Penchons-nous maintenant sur le déroulement de la passation du test, et sur ses résultats.

Lors de la passation du test orthophonique, POLE s'est montré attentif, mais quelque peu angoissé par la situation : nous l'avons beaucoup encouragé et rassuré par rapport à ses productions, afin de l'aider à dépasser sa crainte de l'échec. A la fin de la passation, POLE exprima avoir trouvé les épreuves parfois difficiles. Nous présentons dans le tableau ci-dessous les résultats de POLE aux différentes épreuves, que nous commentons par la suite :

	Lexique en réception	Lexique en production	Répétition de mots	Compréhension énoncés		Production énoncés	Répétition énoncés
				Compréhension immédiate	Compréhension globale		
Note	13	21	29	7	13	3	10
Moyenne	13,78	26	26,96	10,22	17,04	9,78	12,61
Note en écart type	-0,7	-1,2	0,89	<b>-2,14</b>	-1,48	-1,4	-0,96

-0,1 à -1 : score situé dans la moyenne inférieure

-1 à -1,9 : score jugé faible mais non pathologique

Au-delà de -2 : score pathologique

**Tableau 5. Scores langagiers à l'ELO de POLE (normes réunionnaises)**

La note en écart-type (ET) figurant dans le tableau ci-dessus permet de situer les résultats de POLE par rapport à la moyenne, et quantifie l'écart : ainsi, lorsque cette note est comprise entre -0,1 et -1, on estime le score comme étant dans la moyenne inférieure, autrement dit, on juge que l'enfant a des performances légèrement en-dessous de la moyenne sans que cela soit signe de difficultés langagières. Entre -1 et -1,9, le résultat est jugé faible et doit alerter, signifiant des difficultés légères mais réelles. A partir de -2, le résultat est considéré comme étant pathologique, autrement dit, signifiant de réels troubles langagiers. C'est en confrontant les résultats de l'enfant aux différentes épreuves que l'on jugera de la pertinence d'une prise en charge orthophonique.

Ici, nous voyons que POLE a des résultats faibles à trois épreuves (lexique, compréhension et expression syntaxique), tandis qu'un seul de ses scores est pathologique, celui de la compréhension immédiate d'énoncés. Globalement, son profil est donc celui d'un enfant ayant des faiblesses lexicales et syntaxiques, et ayant besoin de davantage de temps pour comprendre de façon efficace des énoncés en français. Nous voyons également que la compréhension globale, qui prend en compte les réponses de l'enfant après une deuxième présentation des items échoués au premier essai, reste faible.

Il convient de rappeler à nouveau que les scores et moyennes présentés sont basés sur les normes réunionnaises de l'ELO, établies par l'ERU 25, qui sont diffusées aux orthophonistes de l'île depuis peu (mars 2012). Autrement dit, si les résultats de POLE sont ici faibles, alors que nous nous basons sur des normes locales, ils deviennent pathologiques si nous nous basons sur les normes classiques (métropolitaines) du test. POLE serait donc un enfant qui, s'il était envoyé chez un orthophoniste, pourrait être

qualifié, au regard des normes métropolitaines, comme un enfant présentant un retard de langage. Or, rappelons que cet enfant, créolophone, n'est pas en difficulté sur le plan scolaire, et n'est pas jugé par ses parents comme ayant des difficultés de langage ; d'ores et déjà ces informations soulignent que nos normes ne sont pas toujours en adéquation avec les informations cliniques.

Que pouvons-nous dire des productions langagières de POLE ? Comment pouvons-nous les analyser ?

- Concernant l'épreuve de lexique, nous notons d'emblée (à titre qualitatif, puisque cela n'entre pas en ligne de compte dans la cotation), qu'il y a de nombreuses « erreurs de genre », tels que « *un table, un glace* ». POLE, peu sûr de lui, préfère également souvent dire qu'il ne connaît pas l'image présentée plutôt que de proposer une réponse, ce qui fait chuter son score. On constate également un certain nombre d'« imprécisions » lexicales, telles que « *un lumière* » pour « ampoule », ou encore « *la chaise* » pour « tabouret », productions qui sont refusées d'après les consignes de cotation de l'ELO. Ces « erreurs » (selon le test) peuvent être, bien sûr, interprétées comme des signes de retard de langage (les difficultés de flexion en genre sont, par exemple, courantes dans ce tableau) ; mais nous pouvons aussi y voir une confirmation de la dominance langagière en créole de POLE, puisque, rappelons-le, le système flexionnel en genre diffère énormément entre français et créole. Notons également que le mot « ampoule », pour ne citer que lui, n'est pas toujours présent dans le lexique du créole (il est, en tout cas, absent du lexique de POLE), les équivalents lexicaux de ce mot étant « lumière » ou « lampe ».

- A l'épreuve de compréhension d'énoncés, POLE est peu sûr de lui (hésite beaucoup avant de désigner une image, s'auto-corrige à des multiples reprises, revient à la première image désignée...), et on constate de nombreux changements de désignation. Les relatives sont difficilement comprises, puisque la bonne image n'est pas désignée (par exemple, « Le bateau qui est dans le port a des voiles »), tout comme certaines phrases contenant des clitiques (« La petite fille le regarde »). Ces deux structures syntaxiques n'existent pas dans le système syntaxique du créole (Staudacher-Valliamée, 2004).

- A l'épreuve de production d'énoncés (autrement dit, de complétion syntaxique de phrases), on observe dans les productions de POLE des difficultés :

- à produire des déterminants à forme contractée (« *de le garçon* », « *de le chat* ») ;
- de flexion des noms en genre (« *coiffeur/coiffeuse* ») et en nombre (formes au pluriel de « œuf, journal » non produites) ;
- de production de flexions verbales, qui restent approximatives (« *Les deux ours dort* »).

On note également une production intéressante : à l'item 23, POLE complète l'énoncé de la sorte : « Ici, le garçon va s'habiller, là, le garçon... *fini abiyé* ». Si nous pouvons juger cette production comme étant une forme approximative, enfantine, que l'on atteste dans le cadre d'un retard de langage, nous pouvons aussi nous demander si nous n'avons pas affaire à une production interlectale, avec utilisation du marqueur créole de l'accompli « fine / fini ». Auquel cas, la forme visée par POLE aurait été : « *li la fine abiyé* ».

Ces « erreurs » relevées peuvent donc être considérées comme des erreurs classiques d'un retard de langage, mais, si nous admettons que nous avons affaire à un enfant dominant en créole, nous pouvons y voir autant de marques signifiant plus globalement une acquisition du français en cours. On peut alors considérer que les éléments grammaticaux du français qui n'existent pas, ou ne s'expriment pas de la même manière, dans la langue créole, ne sont pas encore maîtrisés par POLE. Ainsi, les déterminants contractés « du » ne font pas partie du système créole ; le groupe verbal du créole, contrairement au français, fonctionne sur le principe analytique : des marqueurs aspectuels pré-verbaux sont utilisés et combinés entre eux pour actualiser le thème verbal, qui ne subit alors que très peu de variations morphologiques (Adelin, 2008). Nous citons, à titre d'exemple :

(3) Bana **té i fé** kui kari

Ils **faisaient** cuire le cari

(4) Bana **té i dor**

Ils **dormaient**

Comment trancher, alors, entre un tableau de retard de *langage* et un tableau d'acquisition de *langue*, autrement dit de français, encore en cours ? Nous voyons clairement que ce sont bien les informations recueillies grâce au questionnaire parental

proposé qui nous permettent d'affiner notre diagnostic. En couplant les résultats obtenus au questionnaire parental, et l'analyse des productions de POLE, nous pouvons affirmer l'hypothèse que POLE est bien un enfant dominant en créole : si nous reprenons les explications fournies par Adelin (2008), nous pouvons en conclure que POLE comprend bien les règles d'usage (il a ainsi pleinement conscience que la langue attendue au cours de l'épreuve est le français), mais peine à les appliquer, par manque de maîtrise du français, et produit alors des énoncés interlectaux. La peur de l'échec qu'il exprime nous laisse également penser qu'il pourrait s'inscrire dans une certaine insécurité linguistique en français.

Quelles conclusions en tirerions-nous dans le cadre d'une évaluation orthophonique ? Il apparaît que POLE est l'exemple type d'un enfant créolophone, ayant des compétences encore fragiles en français, et bien meilleures en créole (selon les parents uniquement, car le créole est non évaluable). L'absence de retard développemental corrobore cette conclusion ; nous rappelons ici que notre étude précédente avait validé la fiabilité du discours parental concernant l'histoire précoce du langage. Les difficultés de POLE ne relèvent alors pas de la pathologie du langage, et ne nécessitent pas un suivi orthophonique. Bien évidemment, le passé orthophonique de POLE doit être noté, et à notre sens, légitimerait une évaluation orthophonique ultérieure pour s'assurer, d'une part, de l'absence de trouble langagier, et d'autre part pour vérifier la bonne acquisition du langage écrit.

Nous pensons également qu'il conviendrait de mettre en place des mesures éducatives, permettant à POLE de développer ses compétences orales en français, car étant en CP, en pleine acquisition du langage écrit, de solides bases langagières orales en français sont indispensables.

Cette première étude de cas illustre le fait que la non prise en compte des compétences langagières en créole dans notre évaluation orthophonique nous amène malheureusement à conclure qu'être créolophone est synonyme d'être en difficulté, ce que nous avons déjà montré dans notre étude précédente (Noël, 2011). La façon dont sont construits nos tests et les normes monolingues francophones que nous utilisons ne peuvent actuellement nous permettre d'éviter cet écueil : plus un enfant est créolophone, et plus il apparaît en échec lors de notre évaluation orthophonique.

Penchons-nous à présent sur un deuxième cas, le cas de LILA, enfant créolophone issue également de notre groupe d'enfants sans trouble langagier.

### 7.2.3. Famille n°2 : famille de LILA

LILA est âgée de 4 ans et 11 mois, et est scolarisée en Grande Section lorsque nous la rencontrons. Il s'agit du plus jeune enfant de notre population. Tout comme les parents de POLE, la mère de LILA a été contactée via l'équipe de football de Saint-Gilles les Hauts, et a été tout de suite d'accord pour nous rencontrer. Comme il s'agit d'une famille monoparentale, l'entretien s'est uniquement déroulé avec la mère de LILA. Cette dernière nous explique qu'actuellement, tout se passe très bien sur le plan scolaire ; LILA serait juste un peu trop bavarde en classe. Elle exprime néanmoins s'être inquiétée lorsque LILA avait 3 ans environ : en effet, elle constatait que sa fille avait quelques difficultés à prononcer les mots. LILA n'a cependant jamais été suivie en orthophonie.

Tout comme pour POLE, le début de l'entretien s'est déroulé en français, puis assez rapidement, nous avons mené l'entretien en créole exclusivement, voyant la mère de LILA assez réservée et visiblement mal à l'aise. La mère de LILA a déclaré avoir beaucoup apprécié l'entretien, mais a exprimé avoir eu du mal à comprendre certaines questions, même si celles-ci étaient formulées en créole. Voici les informations recueillies grâce au questionnaire parental :

- *Informations générales* : LILA est la cadette d'une fratrie de deux ; son frère a trois ans de plus qu'elle. Le père de LILA travaille dans le secteur mécanique, et la mère ne travaille pas. Les parents sont tous deux natifs de La Réunion, et la mère de LILA déclare être plus à l'aise en créole et le parler plus (et mieux) que le français. Elle précise qu'elle aurait aimé parler plus français, pour pouvoir l'utiliser avec ses enfants, mais qu'il s'agit pour elle d'un effort important qu'elle ne peut pas réaliser au quotidien. Concernant le père, la mère de LILA explique qu'il savait très bien s'adapter à son interlocuteur ; elle lui attribue donc, sans se prononcer sur ses préférences langagières, de solides compétences à la fois en français et en créole et une maîtrise des normes d'usage.

Selon la mère, LILA a marché vers 9 mois, a prononcé ses premiers mots entre 18 et 24 mois, et a produit ses premières phrases vers 30 mois, ce qui coïncide avec l'entrée à l'école. Nous pouvons noter que ces âges sont légèrement en décalage avec les tranches d'âge citées généralement concernant le développement langagier de l'enfant (premiers mots vers 12 mois, premières phrases entre 18 et 24 mois). LILA ne présente pas

d'antécédents notables concernant la sphère ORL (pas d'otites à répétition ni de perte auditive).

LILA est présentée par sa mère comme une enfant étant plus à l'aise en créole ; elle parle surtout français quand elle réalise des jeux de rôle et imite la maîtresse.

- *Exposition précoce aux langues* : Tout comme pour POLE, l'exposition au créole a commencé dès la naissance de LILA, tandis que le français a selon la mère été introduit au moment de l'entrée à l'école (vers 2 ans et demi). Nous émettons ici la même remarque que précédemment : LILA a forcément été en contact avec le français avant cet âge, ne serait-ce que par le biais de la télévision. Le créole est, une fois encore, la langue familiale, la langue de l'intime, puisqu'il est parlé par les parents et le frère de LILA. Le français est quant à lui la langue dédiée aux supports écrits, aux outils informatiques, et également la langue de l'école. Soulignons que dans le cas de LILA, contrairement à la famille de POLE, créole et français ne sont pas forcément deux langues en situation de distribution complémentaire : en effet, elles peuvent se combiner dans certains contextes. Ainsi, si le père de LILA parlait créole à sa fille, il lui parlait aussi français ; et s'il y a le français à l'école, la mère de LILA précise, sans détailler plus avant, qu'on y parle aussi créole.

- *Habiletés langagières actuelles (évaluation des parents)* : Les habiletés langagières sont jugées meilleures que les habiletés en français : 18/24 pour le créole, 10/24 pour le français. La mère de LILA estime que sa fille ne parle « pas très bien », ou parle « un peu moins bien » le français que d'autres enfants du même âge ; concernant le créole, les habiletés sont jugées équivalentes à celles d'autres petits enfants créolophones. Si la mère se dit très satisfaite de la capacité de LILA à comprendre le français et le créole, elle se dit moyennement satisfaite de sa capacité à s'exprimer en français, et en créole également. Autrement dit, si elle juge que LILA s'exprime en créole et le comprend comme les autres enfants de son âge, elle sous-entend cependant qu'un « mieux » est possible.

- *Langues parlées à la maison* : Le créole est la langue quasi-exclusive de l'entourage familial de LILA. Les chiffres sont éloquentes : le score d'utilisation du créole est 1/1, tandis que le score d'utilisation du français est 0.07/1. La mère dit ne jamais parler français à ses enfants, tandis qu'eux s'adressent très rarement à elle en

français. LILA et son frère n'utilisent jamais le français entre eux. La mère ne travaillant pas, elle s'occupe de LILA et ne la confie donc que très occasionnellement à d'autres adultes (les grands-parents, ou une tante par exemple) ; mais elle précise que son entourage familial proche est, lui aussi, essentiellement créolophone.

- *Langues parlées en dehors de la maison* : Le créole reste là aussi majoritaire (10/20 pour le créole, 5/20 pour le français). LILA a peu de loisirs « d'intérieur », et ne lit pas encore, ce qui l'amène à ne pas avoir, par ce biais-là, d'exposition langagière importante en français, mis à part via la télévision. Très bavarde, elle raconte souvent sa journée, des histoires, et le fait essentiellement en créole. Elle parle plus souvent créole avec ses petits camarades, mais la mère précise que cela dépend aussi du jeu : LILA et ses petites amies aiment beaucoup se mettre dans le rôle de la maîtresse d'école et elles utilisent alors le français.

LILA va à la gymnastique une fois par semaine, activité pendant laquelle la mère suppose que le français est préférentiellement utilisé par le professeur, qui s'adresse à elle toujours en français. Enfin, les amis proches de la famille parlent préférentiellement le créole, et ce même avec les enfants (la mère précise à ce sujet qu'elle sait bien que beaucoup de personnes préfèrent parler le français « *par rapport aux enfants* »).

- *Antécédents de difficultés familiales* : la mère de LILA indique avoir eu quelques difficultés à l'école, particulièrement en lecture et en orthographe, et des difficultés d'acquisition du français (compréhension et expression). Elle évoque les mêmes difficultés dans son entourage familial mais ne cite pas de difficultés passées concernant le père de LILA.

- *Les représentations sociolinguistiques* : La mère de LILA estime que le français est indispensable, surtout pour les enfants mais qu'il ne doit pas faire oublier « **nout lang kréol** ». Son discours et son attitude au cours de cette section nous ont amenée à penser que le français est, pour elle, une langue que l'on doit presque apprendre « de force », mais qu'elle ne parle pas, par choix mais aussi par manque de compétences, et ce malgré le discours environnant qui dit qu'il « **fo kozé fransé ek bann zanfan** ». Elle a

faut parler français avec les enfants

bien conscience que le français est la langue attendue dans de nombreuses situations, comme en témoignent ses expériences d'insécurité linguistique lors de démarches administratives.

Elle exprime avoir l'impression que les Réunionnais ont honte de parler créole, ce qu'elle déplore. Le créole est sans conteste pour elle une langue, une « bonne langue » : « **Mi yèm ali !** ». Si elle est tout à fait d'accord pour que l'on développe des cours de je l'aime !

créole (« **Nou nou i aprann bien fransé / alor pou koz kréol i fo aprann osi !** »), donnés en nous, nous apprenons bien le français / alors pour parler créole il faut l'apprendre aussi !

créole, et pour que l'on apprenne à l'écrire, le créole comme matière d'enseignement officielle la questionne encore : « **Lé bien / mé kom kréol sé in lang lokal / ki sa i sar** c'est bien / mais comme le créole est une langue locale / qui va

**konprann anou en déor La Réunion ?** ». Emerge alors encore, par cette remarque, la nous comprendre en dehors de La Réunion ?

représentation du créole OU du français, quasi-impossibles à associer, ce qui se confirme par le discours tenu sur le mélange : « **Ah / mi yèm pa ! i fo pa mélanz lé dé / i** ah / j'aime pas ! il ne faut pas mélanger les deux / il

**fo ou shoizi !** », et également par la non acceptation de l'étiquette « bilingue » : « **Mi** faut choisir ! je

**koné pa kosa i vé dir // mi yèm pa tro / i kol pa** ».

ne sais pas ce que ça veut dire // j'aime pas trop / ça colle pas

Les représentations de la famille de LILA sont dans l'ensemble en accord avec ses pratiques : le créole est la langue quasi-exclusive de l'environnement familial et extra-familial, il est de toute manière la langue natale des Réunionnais, donc la question du choix entre le français et le créole ne se pose pas. On voit poindre parfois un léger remord quant à la non utilisation du français par la mère mais celle-ci se sent très certainement trop insécure, ou tout simplement trop mal à l'aise, pour parler français. Nous avons vu émerger dans le discours de la mère de LILA la représentation

linguistique de la séparation des langues : français et créole sont difficilement et rarement cumulables, et ne doivent, en aucun cas, être mélangés. Cette vision ne nous apparaît pas diglossique, puisque le français n'est pas hypervalorisé par la mère de LILA au détriment du créole. Mais cette dernière reconnaît néanmoins l'importance du français dans la réussite scolaire et dans l'ouverture au monde, importance qu'elle n'attribue pas au créole, ce qui témoigne malgré tout d'une certaine hiérarchisation des langues, du moins à une distribution fonctionnelle claire.

Nous avons ici affaire à une famille qui n'adhère pas à la notion des formes interlectales, et qui se positionne comme étant unilingue créole, comme en témoigne la non acceptation de l'étiquette plurilingue. Nous pouvons alors nous poser un certain nombre de questions concernant les productions langagières de LILA : LILA produit-elle des énoncés interlectaux ? Si oui, comment sont-ils reçus par sa mère ? Quel feedback cette dernière lui propose-t-elle face à ce type de productions ? Ces questions, que nous n'avons pas posées à la mère de LILA lors de notre entretien, nous apparaissent intéressantes et mériteraient d'être abordées. Nous résumons notre propos dans le tableau ci-dessous :

<b>Informations générales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cadet d'une fratrie de deux</li> <li>- Parents créolophones</li> <li>- LILA plus à l'aise en créole</li> </ul>
<b>Histoire linguistique précoce</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marche : 9 mois</li> <li>- <i>Iers mots</i> : entre 18 et 24 mois</li> <li>- <i>Ieres phrases</i> : 30 mois</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposition créole : naissance</li> <li>- Exposition français : 2;6 ans</li> <li>- Répartition complémentaire des langues selon les situations, mais quelques contextes bilingues</li> </ul>
<b>Habiletés langagières actuelles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créole : 18/24</li> <li>- Français : 10/24</li> </ul>
<b>Langues parlées à la maison</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créole : 1/1</li> <li>- Français : 0,07/1</li> </ul>
<b>Langues utilisées en extrafamilial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créole : 10/20</li> <li>- Français : 5/20</li> </ul>
<b>Difficultés</b>	Difficultés d'acquisition du français, et difficultés scolaires, pour la mère et la famille de la mère
<b>Représentations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importance connue du français, langue qu'il FAUT apprendre</li> <li>- Valorisation du créole et des initiatives en sa faveur</li> <li>- Mélange non accepté</li> <li>- Etiquette "bilingue" non acceptée</li> <li style="padding-left: 20px;">→ <b>Positionnement unilingue, sans réel sentiment diglossique</b></li> </ul>

**Tableau 6. Données du questionnaire parental : cas de LILA**

Selon la classification d'Adelin (2008), LILA est une enfant, sans hésitation possible, dominante en créole. Intéressons-nous, maintenant, aux résultats obtenus par LILA à l'ELO et analysons ses productions langagières.

Lors de la passation de l'ELO, LILA était accompagnée de sa mère. C'est une enfant qui bouge beaucoup, très curieuse (elle nous a posé beaucoup de questions, voulait voir d'autres images...), qui a trouvé la situation plutôt ludique, et qui, parfois, avait bien du mal à rester concentrée. Elle n'a montré aucune appréhension, et n'a pas été gênée, contrairement à d'autres enfants, par les énoncés les plus difficiles auxquels elle n'a pas pu répondre. Contrairement à POLE, LILA est une enfant que nous avons dû, à quelques reprises, canaliser. A la fin de la passation, elle était tout aussi joyeuse qu'au départ, et n'a pas exprimé s'être sentie en difficulté. Voici les résultats de LILA aux épreuves de l'ELO :

	Lexique en réception	Lexique en production	Répétition de mots	Compréhension énoncés		Production énoncés	Répétition énoncés
				Compréhension immédiate	Compréhension globale		
<i>Note</i>	11	20	21	6	15	1	6
<i>Moyenne</i>	13,78	26	26,96	10,22	17,04	9,78	12,61
<i>Note en écart type</i>	-1,05	-0,3	-1,07	-1,33	-0,13	-1,27	-1,56

-0,1 à -1 : score situé dans la moyenne inférieure

-1 à -1,9 : score jugé faible mais non pathologique

**Tableau 7. Scores langagiers à l'ELO de LILA (normes réunionnaises)**

Nous voyons que LILA a des résultats faibles à cinq épreuves : lexique en réception, répétition de mots, compréhension (immédiate uniquement) et expression syntaxique. Elle n'a pas de score pathologique. Soulignons que les deux autres scores (lexique en production et compréhension globale), s'ils ne sont pas faibles, se situent néanmoins dans la norme inférieure. Son profil est donc celui d'un enfant ayant un stock lexical un peu faible, et des faiblesses, plus ou moins importantes, sur les versants phonologique et syntaxique. Tout comme pour POLE, LILA a besoin de plus de temps pour comprendre les énoncés proposés en français, comme en témoigne la nette amélioration de ses performances après un deuxième essai. Notons également que LILA, plus « dispersée » lors de la passation, n'avait peut-être aussi pas vraiment l'oreille attentive.

Notons qu'ici encore, nous présentons les résultats basés sur les normes réunionnaises ; si nous confrontons les résultats de LILA aux normes classiques du test, nous observons que les scores des épreuves « Répétition d'énoncés » et « Production d'énoncés » deviennent pathologiques. LILA présenterait alors, d'après l'étalonnage métropolitain, un retard de langage prédominant sur le versant expressif et morphosyntaxique. Comme pour POLE, LILA n'est néanmoins pas en difficulté sur le plan scolaire ; par contre, sa mère nous avait dit s'être inquiétée concernant le développement de son langage, et, rappelons-le, le développement langagier de LILA apparaît en décalage par rapport aux âges moyens cités par la littérature. Nous développons plus loin ces premières remarques, que nous couplons aux résultats de l'analyse de ses productions effectives.

- Concernant tout d'abord le domaine lexical, il convient de noter que LILA présente une faiblesse du stock lexical passif, et non du stock lexical actif ; autrement



- de flexion en genre (« *monsieur* » pour « vendeur », « *chien pareil* » pour « chienne ») ; LILA propose parfois une description des images quand elle ne connaît pas la réponse, ce qui est plutôt positif : par exemple, « *de pin / de pin i manj* » pour « boulangère » ;
- de segmentation des mots : « *deux lavions* », « *pas n'œil* » (pour « pas d'yeux ») ; si « *lavion* » peut être interprété comme un item créole (« avion » devient en effet « lavion » en créole), « *n'œil* » n'est pas attesté en créole, et doit donc plutôt être interprété comme une approximation relevant du langage enfantin.

Notons également la présence de productions s'apparentant à des formes créoles : « *de pin i manj* », « *[de zɛf] / in ta !* », et une production que nous qualifions du pain qui se mange des œufs / un tas !

d'interlectale : « le garçon... é asiz », dont la forme créole pourrait être « **le garson lé asiz** ».

- Enfin, à l'épreuve de répétition d'énoncés, nous notons des difficultés à répéter les flexions verbales (« *Dimanche, on [a] au cinéma* » pour « Dimanche, on ira au cinéma » ; « *Les enfants boir leur lait* » pour « Les enfants boivent leur lait ») et les mots grammaticaux (« *Il entend les oiseaux i shant* » pour « Il entend les oiseaux qui chantent » ; « *Les images [ə a] vues sont belles* » pour « Les images que tu as vues sont belles »). Notons également une transformation syntaxique intéressante : « Mon kartab été rouvèr » pour « Mon cartable est ouvert ». Nous voyons qu'il y a transformation de la forme adjectivale, qui prend une initiale, devenant « rouvèr ». Cette forme est attestée en créole réunionnais (Armand, 1987) :

(5) **Rouv** baro pou moin la !

Ouvre le portail pour moi

(6) La port lé **rouvèr**.

La porte est ouverte

« Mon kartab été rouvèr » se présente donc comme une production interlectale, avec cohabitation d'une forme auxiliaire français ([*ete*]), et d'une forme adjectivale

créole (« **rouvèr** »). « Mon cartable » est quant à lui un item non attesté en créole basilectal (on dirait plutôt : « sac »).

En conclusion, nous pouvons dire que l'analyse des productions de LILA met en évidence des productions langagières globalement identiques à celles produites par POLE ; ces productions peuvent donc, tout comme pour POLE, soit nous orienter vers l'hypothèse d'un retard de langage, soit nous indiquer que LILA est encore en cours d'acquisition du français. Nous notons dans le corpus de LILA de nombreuses productions de créole, et, comparativement, peu de productions interlectales. LILA doit-elle alors être considérée comme une enfant avec ou sans trouble langagier ?

Si les informations recueillies grâce au questionnaire parental doivent sans hésitation possible nous faire conclure que LILA est dominante en créole, en pleine acquisition du français qui, rappelons-le, n'est quasiment jamais utilisé dans les milieux familial et extra-familial, plusieurs éléments doivent attirer notre attention, et nuancer nos conclusions :

- LILA a commencé à parler relativement tard, et sa maman déclare s'être inquiétée à un moment donné ;
- et, surtout, la mère de LILA s'estime moyennement satisfaite des habiletés langagières de sa fille, et ce en français et en créole.

Cette information est d'une haute importance : s'il apparaît plutôt logique que la mère de LILA désire que sa fille, créolophone, améliore ses capacités expressives en français, langue qu'elle ne maîtrise pour l'instant que partiellement, quelles raisons lui font désirer une amélioration en créole ? Nous aurions pu interpréter cette réponse sous un angle quantitatif : LILA parle bien créole, mais pourrait dire plus de choses, pourrait « parler plus » ; cependant LILA est décrite comme une enfant très bavarde, voire trop bavarde, ce qui infirme cette interprétation. Deux pistes s'offrent alors à nous :

- **Nous pouvons penser que la mère de LILA signifie ici que sa fille est en difficulté dans ses deux langues** ; nos analyses menées dans le cadre de notre mémoire précédent (Noël, 2011) avaient en effet mis en évidence une corrélation positive entre la question de satisfaction concernant les capacités expressives en français et la même question concernant le créole. Autrement dit, les analyses montraient que plus les parents s'estimaient satisfaits pour le français, et plus ils s'estimaient satisfaits pour le créole ; le cas échéant, moins ils s'estimaient

satisfaits pour le français, et moins ils s'estimaient satisfaits pour le créole. Cette question, qui pouvait alors apparaître au premier abord anodine et très subjective (évaluer sa « satisfaction »), s'avérait cruciale dans la détection des enfants présentant un trouble langagier. Ainsi, les parents dont l'enfant présentait réellement un trouble du langage s'étaient tous déclarés moyennement voire très peu satisfaits pour les deux langues.

- **Ou nous pouvons penser que la mère de LILA exprime qu'elle pense que sa fille est autant en cours d'acquisition du français qu'en cours d'acquisition du créole**, sans que cela lui soit particulièrement difficile ; autrement dit, elle aurait conscience que français et créole sont des langues qui nécessitent un apprentissage, et qu'un jeune enfant en plein développement du langage ne peut avoir encore une maîtrise experte ni de l'une, ni de l'autre.

Si nous couplons ces informations aux résultats de l'ELO, qui mettent en évidence une faiblesse plus ou moins importante dans les modalités expressives, nous pouvons effectivement penser que LILA pourrait être une enfant présentant un retard de langage. Si les productions relevées peuvent dans l'ensemble être rattachées soit à des productions de créole, soit à des productions interlectales, quelques erreurs relèvent à notre sens du langage enfantin uniquement : c'est par exemple le cas de la forme « *n'œil* », qui n'est pas attestée en créole. A cette hypothèse, nous nous devons néanmoins d'apporter deux objections :

- LILA est une enfant encore jeune, et nous ne devons alors pas écarter le phénomène de la variation interindividuelle, encore forte à cet âge ;
- LILA n'est pas en difficulté sur le plan scolaire ;
- l'attention durant la passation a été labile.

Quelles conclusions devrions-nous tirer de tout ceci, dans le cadre d'un suivi orthophonique ? LILA est une enfant dominante en créole, comme en attestent les informations du questionnaire parental et la majorité de ses productions effectives ; ses compétences en français apparaissent donc limitées, la poussant soit à recourir à des formes créoles, soit à des formes interlectales. Elle n'est pas en difficulté sur le plan scolaire, ce qui explique l'absence de *plainte*<sup>43</sup> de la part de la famille, mais il est tout à

---

43 Nous rappelons que dans le milieu médical et paramédical, ce terme n'est pas connoté et désigne la façon dont le patient ressent ses troubles, peut en parler et exprime un besoin d'aide.

fait plausible que l'entrée dans le langage écrit soit entravée par ses faiblesses langagières en français.

Plusieurs informations dans son histoire langagière, et, surtout, le jugement de sa mère quant à ses habiletés expressives en français et en créole doivent nous faire suspecter des difficultés langagières, que la présence d'erreurs typiques d'un tableau de retard de langage conforte. Néanmoins, ses scores se révèlent faibles et non pathologiques (ne sont pas en dessous de -2ET) ; si effectivement, l'acquisition du langage s'est à un certain moment révélée difficile, ses performances actuelles ne la placent pas dans un tableau de trouble du langage. Il nous semble alors que LILA illustre le cas des enfants ayant eu un retard qui s'est par la suite récupéré.

Qu'aurions-nous fait si, au contraire, les résultats à l'ELO corroboraient davantage l'hypothèse d'un retard de langage ? Il aurait été tout indiqué de mettre en place un suivi orthophonique, tout en gardant à l'esprit l'imbrication d'un retard de langage et d'une exposition faible et récente au français, à l'origine d'un manque d'acquisition dans cette langue. De fait, dans ce type de cas, outre une rééducation langagière « classique », qui devrait selon nous intégrer pleinement la langue créole, selon les capacités propres du thérapeute, une explicitation de l'origine des difficultés langagières et de la démarche rééducative devrait aussi être proposée.

Ce travail, qui à notre sens s'apparente à une guidance parentale, nous apparaît crucial dans le contexte créolophone. Cette guidance devrait avoir pour objectif principal la prévention de l'émergence du raccourci qui entretient la minoration de la langue créole, que nous pouvons représenter ainsi :

*« parler créole = avoir des difficultés scolaires = mi gingn pa kozé = mi sava voir  
lortofonis parské mi koz pa fransé ».*

Ce raccourci qui est si dangereux, car il fait naître la culpabilité chez des parents qui n'ont pas su parler « la bonne langue », qui ont enfermé leur enfant dans l'échec, l'associant au créole... Et si dommageable pour la construction de l'identité du petit créolophone, qui doit aller prendre des « cours de français » chez l'orthophoniste « à cause d'un créole » qui lui fait tout mélanger, ou qui le place dans la position d'acquérir plus tardivement du français.

Ce raccourci que feront de nombreux parents atterrissant dans le cabinet de l'orthophoniste, nous nous devons de le prendre en compte ; si nos modèles

d'intervention nous paraissent parfois si imparfaits, si incomplets et si critiquables dans le contexte créolophone, il nous reste la prévention, la guidance, qui, rappelons-le, fait tout aussi bien partie des compétences de l'orthophoniste que la rééducation en elle-même. Commençons alors par enrayer la transmission des représentations linguistiques qui entravent l'identité réunionnaise et l'établissement d'une conscience bilingue épanouie.

Intéressons-nous à présent au troisième et dernier cas, le cas de KALI, enfant créolophone diagnostiqué dysphasique.

#### *7.2.4. Famille n°3 : famille de KALI*

KALI est âgé de 7 ans et demi au moment de la passation. La famille de KALI a été recrutée grâce au CMPP<sup>44</sup> de Sainte-Suzanne, où KALI est suivi depuis mars 2010. Il est actuellement scolarisé en CP (qu'il redouble). La mère de KALI relate que son fils présentait des problèmes de langage et de comportement dès la petite section ; elle dit avoir insisté pour le passage en moyenne section, et a à cette période consulté une orthophoniste, qui n'a pas diagnostiqué de trouble langagier. A l'entrée en grande section, les difficultés s'intensifient, et l'acquisition du langage écrit est difficile ; elle contacte alors le CMPP, où est déjà suivi le grand frère de KALI pour dyslexie. Etant donné les listes d'attente, elle devra attendre deux ans. Une prise en charge orthophonique débute alors en libéral. Le diagnostic de dysphasie phonologico-syntaxique est posé et KALI commence son suivi orthophonique au début de son premier CP.

La mère de KALI présente son fils comme un enfant « qui a du mal », mais qui ne le fait pas exprès ; les acquisitions lui sont difficiles et sont plus lentes pour lui, ce qui le fatigue énormément. Elle constate des progrès, certes lents mais présents, depuis que KALI est pris en charge en orthophonie.

Lorsque le projet a été proposé à la famille de KALI, la mère a immédiatement accepté ; elle s'est montrée très désireuse d'aider, de participer à notre étude, ce qu'elle voyait comme un juste retour des choses au vu de l'implication des orthophonistes auprès de ses deux enfants. Notre sujet de recherche lui a énormément plu : elle a exprimé que l'outil que nous développons lui semblait fort intéressant, à la fois pour

---

44 Centre Médico-Psycho-Pédagogique, spécialisé dans la prise en charge des enfants présentant des troubles spécifiques du langage (oral et écrit).

notre réflexion professionnelle, mais aussi pour faciliter les échanges entre l'orthophoniste et la famille. Elle a également déclaré trouver dommage que les parents ne soient pas sollicités davantage concernant la place des langues dans la famille, qui lui semble être une thématique centrale dans la compréhension du fonctionnement de l'enfant. Notre entretien avec la mère de KALI s'est déroulé exclusivement en français ou en créole acrolectal ; à la fin de l'entretien, au vu de l'enthousiasme de la mère pour notre sujet, nous lui avons fait part (en créole) de notre étonnement quant à la langue choisie par elle pour nous répondre, ce à quoi elle nous avait répondu qu'elle parlait « *spontanément français avec les inconnus* ». Voici maintenant la synthèse des informations recueillies au cours de l'entretien :

- *Informations générales* : KALI est le cadet d'une fratrie de deux (son frère a cinq ans de plus). Sa mère, native de La Réunion, est femme de ménage. Elle est séparée du père de KALI depuis de nombreuses années et ne peut nous dire quelle est sa profession actuelle. Ce dernier est originaire de l'île Maurice. La mère de KALI estime avoir de meilleures habiletés langagières en créole (« *Ah / en créole / c'est excellent !* ») mais dit se sentir à l'aise dans ses deux langues, et n'avoir pas vraiment de préférence langagière : tout dépend, pour elle, de la situation et des personnes. Le père, quant à lui, est jugé comme ayant également de très bonnes compétences langagières en créole réunionnais, supérieures selon la mère à ses compétences en créole mauricien et en français. Elle dit ne l'avoir entendu parler le créole mauricien que lors de rencontres avec d'autres Mauriciens, ou lors de voyages sur l'île. Selon elle, il est très certainement à l'aise dans ses trois langues, sans dominance particulière.

Concernant l'histoire précoce de KALI, la mère situe le début de la marche vers 1 an, l'apparition des premiers mots vers 1 an également et l'apparition des premières phrases un peu après. Elle dit avoir constaté des difficultés langagières dès le début du langage, et s'être ensuite réellement inquiétée lorsque KALI avait 3 ans, au moment de l'entrée à l'école, car elle constatait que « *ça ne se débloquait toujours pas* ».

KALI est présenté comme un enfant plus à l'aise en créole : il le parle préférentiellement, et arrive à mieux se faire comprendre en créole. Il ne présente pas d'antécédent notable concernant la sphère ORL (peu d'otites, pas de perte auditive).

- *Exposition précoce aux langues* : KALI a été exposé dès sa naissance au français et au créole ; en effet, les deux langues ont toujours été présentes dans la cellule

familiale et dans l'environnement proche de l'enfant. Le créole est aussi présent, pour la mère de KALI, à l'école, dans la cour de récréation. Le français est, bien sûr, la langue exclusive de l'écrit et de l'outil informatique, tandis que la mère estime que français et créole sont présents à la télévision. L'environnement de l'enfant nous apparaît alors bilingue.

- *Habiletés langagières actuelles (évaluation des parents)* : Les habiletés langagières en créole sont jugées légèrement meilleures que les habiletés en français : 18/24 pour le créole, 16/24 pour le français. Si la mère de KALI estime que son fils parle moins bien le français que d'autres enfants du même âge, elle juge qu'il parle en général créole de la même manière qu'un autre enfant créolophone. Elle déclare qu'il mélange beaucoup, ce qui pour elle signifie très certainement qu'il est plus à l'aise en créole, et qu'il « *bascule* » automatiquement en créole lorsqu'il est bloqué en français. Si elle estime qu'il est maintenant facile d'avoir une conversation avec son fils, que ce soit en français ou en créole, elle exprime que cela n'a pas toujours été le cas : en effet KALI « *mélangeait tout* », passait du coq à l'âne, était très difficile à comprendre. Elle s'estime assez satisfaite de ses habiletés expressives en créole, et pas très satisfaite des habiletés de son fils en français (« *C'est mieux / mais il reste encore des soucis quand même* »).

- *Langues parlées à la maison* : Le créole est plus utilisé que le français dans la cellule familiale : 0,90/1 pour le créole, 0,25/1 pour le français. Si la mère de KALI dit parfois s'adresser en français à son fils, celui-ci lui répond rarement en français. Entre les deux frères, le français n'est jamais utilisé ; la mère précise ne jamais entendre son fils aîné parler français (« *Il doit certainement le faire en classe / avec les inconnus /.../ mais je ne l'entend jamais kozé fransé moi !* »). La grand-mère de KALI, qui le garde parler français

environ deux fois par semaine, a par contre tendance à franciser son créole quand elle parle à son petit-fils, à « *mélanger* ».

- *Langues parlées en dehors de la maison* : Le créole est plus souvent utilisé (11/20 pour le créole, 7/20 pour le français). Les activités d'« intérieur » (lire, jouer à l'ordinateur, regarder la télévision) sont, sans surprise, exclusivement menées en

français. KALI, décrit comme un enfant plutôt bavard, raconte souvent sa journée ou des histoires, et ce toujours en créole. Il ne pratique pas d'activité extrascolaire par manque de temps. Lorsqu'il joue avec ses camarades, qui sont le plus souvent (mais pas uniquement) créolophones, KALI s'adapte à la langue parlée par eux, et peut tout à fait alterner dans une conversation français et créole.

Enfin, les amis proches de la famille parlent toujours le créole, et rarement français. La mère de KALI tient à préciser qu'elle utilise le français tous les jours, mais qu'elle ne le parle pas toute la journée.

- *Antécédents de difficultés familiales* : Comme mentionné plus haut, le frère de KALI est déjà suivi au CMPP pour dyslexie ; la mère mentionne également des difficultés à s'exprimer en français concernant ses parents, ce que nous attribuons sans hésitation possible à une acquisition difficile du français, facilement compréhensible lorsque l'on connaît le contexte scolaire de l'époque.

- *Les représentations sociolinguistiques* : La mère de KALI a une image très positive du français : c'est une belle langue, très importante, mais qui est très difficile à apprendre. Elle développe son point de vue sur les moyens d'amélioration des compétences langagières en français : lire beaucoup, parler français tous les jours. Mais si le français est important, le créole l'est tout autant : « *Le créole est une langue / il faut pas l'oublier ou le bannir ou quoi ! on <vit> en créole // on mange créole / on koz kréol /.../* ». Elle estime que l'idéal serait de parler français et créole, au même niveau, sans différence de valeur. L'idée d'écrire et de standardiser le créole serait pour elle une avancée intéressante, qui permettrait à tout un chacun (adultes comme enfants) de pouvoir lire et écrire en créole à sa guise. Néanmoins, mettre davantage de créole à l'école est pour elle une initiative discutable : il lui paraît bien que le français prédomine quelque part, pour le bien des enfants, qui parlent créole partout ailleurs. Il n'y a pas référence, dans son discours, à l'idée d'une éventuelle disparition de la langue, qu'elle n'envisage probablement pas au vu de sa situation propre, où le créole est très utilisé ; il n'y a pas non plus de volonté identitaire qui lui ferait valoriser les cours en créole ou l'apprentissage de la langue. Pour la mère de KALI, si le créole doit être utilisé dans le milieu scolaire, ce doit être avant tout dans le but de permettre à l'enfant de différencier les deux langues et de ne plus les mélanger. Pour la mère de KALI, en effet, si le mélange « *passé pour un enfant* », il signe chez un adulte une méconnaissance d'une des

langues, et une volonté de continuer à parler, malgré tout, la langue non maîtrisée. Mais ne pas mettre plus de créole à l'école ne veut pas dire que l'on doit se passer de le connaître et de le maîtriser : la mère de KALI considère en effet qu'il serait plus qu'indispensable qu'enseignants et orthophonistes soient capables de le parler, d'en parler, surtout dans les petites classes.

Les représentations de la mère de KALI concordent avec les pratiques linguistiques familiales : créole et français sont présents et doivent toujours l'être, même s'ils ne sont pas utilisés à la même fréquence. La mère de KALI valorise un équilibre d'utilisation entre les deux langues, pour le bien des enfants ; ainsi, puisque le créole prédomine dans le milieu familial et extra-familial, il serait plus « juste » de laisser le français s'exprimer à l'école. Derrière cette idée, nous ne voyons pas poindre de représentations linguistiques particulières, que ce soit concernant le français ou le créole ; juste ce qui relève, pour cette mère, du « bon sens » : si l'on souhaite que les enfants parlent aussi bien le créole et le français, il faut leur donner les moyens de parler les deux, et chercher à ajuster les contextes pour ne pas aboutir à un désavantage linguistique, qui se traduirait par l'impossibilité de distinguer les codes et de sortir du mélange. Il nous apparaît alors que cette famille se situe dans un bilinguisme affirmé et souhaité, sans qu'il y ait néanmoins de revendication identitaire particulière. Ce bilinguisme semble par contre signifier, pour la mère, des compétences langagières identiques, ou très proches, dans les deux langues, ce qui justifie sa recherche d'équilibre entre les langues. Le phénomène d'alternance codique qu'elle décrit chez KALI est alors accepté, mais semble être selon elle le reflet d'un « manque » qui est compensé par le recours à l'autre langue. Cette vision du bilinguisme que nous supposons être la sienne coïncide avec la réponse qu'elle nous donne concernant l'utilisation de ce terme : « *Je ne refuse pas hein // mais ça serait encore plus adapté si le créole devenait une langue qui peut être apprise / mais apprise ailleurs qu'à La Réunion aussi* ». Le créole, langue locale, moins apprise que le français, empêche donc l'adoption du terme « bilingue » qui sous-entend une égalité totale des langues.

Nous voyons donc que nous avons affaire à une famille qui assume son identité créole et sa langue, et qui tend à devenir « bilingue », au sens classique du terme : maîtriser deux langues de la façon la plus égale possible, rechercher l'aisance langagière dans les deux codes linguistiques. Dans cette vision classique du bilinguisme, le mélange reste considéré comme une marque d'incompétence ; nous voyons également

que malgré ce discours très positif sur la langue créole demeure l'image d'une langue locale, qui ne s'exporte pas encore ou trop peu pour que les individus puissent se dire réellement bilingues. La famille de KALI n'adhère donc pas au modèle des productions interlectales et sa définition du bilinguisme s'avère très différente de celle donnée par Coste *et al.* (1999). Qu'en est-il des productions de KALI ? Retrouvera-t-on, comme le décrit sa mère, des alternances codiques en créole ? Pour la mère de KALI, le trouble langagier de son enfant majore ses difficultés à maîtriser le français et est la cause de ses productions mélangeantes. Que pouvons-nous en dire ?

Synthétisons tout d'abord les informations du questionnaire parental dans le tableau suivant :

<b>Informations générales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cadet d'une fratrie de deux</li> <li>- Parents créolophones</li> <li>- KALI plus à l'aise en créole</li> </ul>
<b>Histoire linguistique précoce</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marche : 1 an</li> <li>- 1ers mots : 1 an</li> <li>- 1eres phrases : peu après 1 an</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposition créole : naissance</li> <li>- Exposition français : naissance</li> <li>- Contextes globalement bilingues : français et créole à la maison, dans le milieu familial, à l'école</li> </ul>
<b>Habiletés langagières actuelles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créole : 18/24</li> <li>- Français : 16/24</li> </ul>
<b>Langues parlées à la maison</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créole : 0,90/1</li> <li>- Français : 0,25/1</li> </ul>
<b>Langues utilisées en extrafamilial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créole : 11/20</li> <li>- Français : 7/20</li> </ul>
<b>Difficultés</b>	Frère dyslexique, suivi au CMPP ; difficultés d'acquisition du français pour les grands-parents maternels
<b>Représentations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorisation du français, belle langue, difficile à apprendre</li> <li>- Valorisation du créole, langue de l'identité. Mais le créole doit être introduit à l'école avec parcimonie</li> <li>- Mélange signe d'une incompétence dans une des langues à l'âge adulte ; étape de l'acquisition chez les enfants</li> <li>- Etiquette "bilingue" non acceptée : le créole est une langue locale</li> </ul> <p>→ <b>Positionnement bilingue, mais difficultés d'acceptation du terme au vu du statut du créole</b></p>

**Tableau 8. Données du questionnaire parental : cas de KALI**

Si nous reprenons la classification d'Adelin (2008), KALI est lui aussi un enfant dominant en créole. Il présente la particularité d'avoir été d'ores et déjà diagnostiqué. Nous nous attendons alors à retrouver des productions très différentes de celles de POLE et de LILA. Penchons-nous maintenant sur les conditions de passation du test orthophonique et sur ses résultats.

Nous rencontrons KALI pour la passation au CMPP, alors qu'il y venait pour une séance de rééducation. Le test a donc été proposé en présence de l'orthophoniste qui le suit habituellement. KALI est, sans surprise, habitué aux bilans et aux épreuves diverses ; il est donc tout à fait détendu et nullement gêné que ce soit nous qui lui proposons ces épreuves. C'est un enfant plutôt prolixe et joyeux, qui a eu à un certain moment bien du mal à rester concentré sur la tâche proposée. Voici ses résultats :

	Lexique en réception	Lexique en production	Répétition de mots	Compréhension énoncés		Production énoncés	Répétition énoncés
				Compréhension immédiate	Compréhension globale		
Note	12	20	30	8	13	6	10
Moyenne	14,75	24,6	20,6	12,2	17,6	6,6	6,25
Note en écart type	-1,2	-1,42	1,17	-1,67	-1,48	-0,7	-0,96

-0,1 à -1 : score situé dans la moyenne inférieure

-1 à -1,9 : score jugé faible mais non pathologique

**Tableau 9. Scores langagiers à l'ELO de KALI (normes réunionnaises)**

KALI a quatre scores faibles voire très faibles : ceux de l'épreuve de lexique en réception, lexique en production et compréhension (immédiate et globale). Le score de l'épreuve de répétition de mots se situe dans la norme supérieure, tandis que les scores des épreuves évaluant la morphosyntaxe se situent dans la norme inférieure, le score de répétition d'énoncés avoisinant par ailleurs -1ET. Notons ici un fait important : il est fréquent que dans les centres de référence<sup>45</sup>, le seuil de pathologie soit abaissé (-1,65ET et non -2ET), ce qui modifie considérablement l'interprétation que nous pouvons faire des scores de KALI. Ainsi, si nous retenons cette référence, le score de compréhension

45 Les centres de référence sont spécialisés dans le diagnostic et l'éventuelle prise en charge des troubles spécifiques du langage oral ou écrit. Le diagnostic est posé à l'issue d'une évaluation pluridisciplinaire (médicale, neurologique, neuropsychologique, etc.).

immédiate est pathologique, tandis que les scores de compréhension globale et de stock lexical actif sont très faibles.

Pour résumer, nous pouvons donc dire que KALI présente des difficultés de compréhension, et un stock lexical (actif et passif) faible voire très faible. KALI n'a pas de difficultés sur le plan phonologique et a des difficultés non pathologiques sur le versant morphosyntaxique. Ce qui nous amène à poser notre première remarque : KALI est l'un des deux seuls sujets du groupe des enfants dysphasiques à avoir des scores non pathologiques en morphosyntaxe. Or, nos analyses précédentes (Noël, 2011) avaient montré que les scores de ces deux épreuves différencient de façon significative les deux populations de notre étude ; autrement dit, les enfants porteurs d'un trouble langagier avaient significativement des scores très faibles en morphosyntaxe comparés aux enfants non porteurs d'un trouble langagier.

Il convient cependant, pour mieux comprendre le cas de KALI, de citer les résultats qu'il obtiendrait en regard de l'étalonnage métropolitain. Nous présentons ceci dans le tableau suivant :

	Lexique en réception	Lexique en production	Répétition de mots	Compréhension énoncés		Production énoncés	Répétition énoncés
				Compréhension immédiate	Compréhension globale		
<i>Note</i>	12	20	30	8	13	6	10
<i>Moyenne</i>	14,75	24,6	20,6	12,2	17,6	6,6	6,25
<i>Note en écart type</i>	-1,55	<b>-1,76</b>	0,4	<b>-1,79</b>	<b>-3,65</b>	<b>-2,53</b>	

-0,1 à -1 : score situé dans la moyenne inférieure

-1 à -1,9 : score jugé faible mais non pathologique

Au-delà de -2 : score pathologique

**Tableau 10. Scores langagiers à l'ELO de KALI ( normes métropolitaines)**

Nous voyons ici que les scores de compréhension globale et de production d'énoncés sont pathologiques ; les scores de lexique en production et de compréhension immédiate peuvent être eux aussi considérés comme pathologiques si nous adoptons -1,65ET comme seuil de pathologie. Ainsi, si nous nous référons à l'étalonnage métropolitain, KALI est effectivement un enfant présentant des difficultés langagières entrant dans le cadre d'une dysphasie, se caractérisant par des troubles de la

compréhension, un stock lexical faible et des difficultés morphosyntaxiques. Notons que dans l'étalonnage originel, l'épreuve de répétition d'énoncés n'est étalonnée que jusqu'en grande section, ce qui ne nous permet pas de confronter le score de KALI à la moyenne de son niveau scolaire (CP).

Il convient également, pour clôturer cette présentation, de rappeler que KALI, contrairement à POLE et à LILA, est déjà suivi en orthophonie lorsque nous le rencontrons ; il bénéficiait donc d'une prise en charge régulière qui avait d'ores et déjà amélioré nettement ses compétences langagières, tout particulièrement en ce qui concerne le lexique. Nous laissons donc le lecteur imaginer ce qu'il en était de ses difficultés originelles et de ses performances lors des évaluations ayant amené l'équipe à poser le diagnostic. Penchons-nous maintenant sur les productions de KALI.

- Concernant le domaine lexical, il convient de préciser que nous n'avons pas fait passer personnellement ces épreuves, celles-ci ayant été proposées quelques mois auparavant à KALI. Aussi, pour ne pas biaiser nos résultats par un phénomène d'apprentissage des items, nous avons uniquement repris les scores mentionnés dans son dossier. Nous ne pouvons donc nous livrer à l'analyse de ses erreurs aux deux épreuves de lexique, car nous n'avons malheureusement pas pu retrouver le protocole original contenant le détail de ses réponses.

- L'épreuve de phonologie ne demande pas à être commentée, étant données les performances élevées de KALI ; trois erreurs (simplifications de groupes consonantiques complexes) seulement sont notées.

- A l'épreuve de compréhension d'énoncés, KALI se corrige au deuxième essai à cinq reprises (sur 11 erreurs) ; il persévère sur quasiment tous les autres items. Tout comme pour LILA, le facteur attention semble jouer à cette épreuve ; néanmoins, les performances de KALI restent faibles malgré la deuxième présentation des items, comme le montre le score de compréhension globale. Il apparaît donc que KALI possède de réelles difficultés de compréhension. Les erreurs de KALI sont complexes à analyser : si les phrases syntaxiquement plus complexes sont dans l'ensemble difficiles à comprendre pour lui, des phrases plus simples (exemple : « *Le monsieur va partir* ») sont également non comprises, tandis que des phrases complexes (« *Le chat dont j'ai tiré la queue m'a griffé* ») sont correctement interprétées. Nous avons là affaire à un réel tableau de trouble de la compréhension où une logique des erreurs est difficile à établir.

- A l'épreuve de production syntaxique, six items sont réussis : KALI peut produire la forme de déterminant contracté « du », des phrases à la voie passive, des flexions en nombre. La flexion en genre reste complexe pour lui, et il produit alors des hyperonymes (« *madame* » pour « coiffeuse », « *monsieur* » pour « vendeur »). Les réponses sont parfois laconiques : « Ici, la poule a pondu un œuf, là, la poule a pondu... *trois* ». Concernant les formes verbales, on notera la présence de deux formes intéressantes :

(7) Ici, je joue maintenant, là, plus tard... *i manj*.

(8) Ici, maman coiffe Céline, là, la poupée... *i koif*.

La forme verbale de ces productions demande à être commentée : /i/ peut, en effet, être jugé dans ces deux énoncés comme la contraction du déterminant « il », tout particulièrement dans (7), ce qui apparenterait ces formes à des productions de langage infantin. Mais nous pouvons aussi émettre une deuxième hypothèse : il pourrait s'agir du préverbe /i/, très fréquemment attesté en créole réunionnais, et dont le rôle est d'indiquer le début du prédicat (Watbled, 2003). Doté d'une valeur temporelle, l'indice /i/ signe que la proposition qui suit est tensée. Il est donc bien loin d'être une forme contractée de « il ». Cette hypothèse est confortée par l'analyse que nous pouvons faire de (8) :

(9) Ici, maman coiffe Céline, là, la poupée.... *il coiffe*.

Ici, maman coiffe Céline, là, la poupée... *i fé koif aèl*.

Au vu de la production cible en créole, nous avons tout lieu de penser que KALI a plutôt, du moins pour cet énoncé, tendu vers une phrase syntaxiquement créole, dont plusieurs éléments ont été effacés pour aboutir à la forme « *i koif* ». Mais, bien évidemment, pour asseoir cette hypothèse, encore faudrait-il que d'autres productions langagières de KALI relèvent d'une structure syntaxique créole, qui conforterait l'hypothèse qu'il recourt à la grammaire créole. Analysons alors les productions obtenues à la dernière épreuve, l'épreuve de répétition d'énoncés.

- A cette épreuve, cinq phrases ne sont pas correctement répétées : pour une des phrases, il y a modification d'un déterminant de la phrase ; pour une autre, on constate

un rajout de liaison, qui indique une individuation inadéquate des mots. Pour les trois autres énoncés, il y a transformation du syntagme verbal. Voici les productions relevées :

(10) *Les enfants i son dans le train.*

(a) Les enfants, ils sont dans le train

(b) Les enfants **lé** dans le train

(11) *Les enfants boir leur lait.*

(a) Les enfants boivent leur lait

(b) Les enfants **i boi(r)** leur lait

(12) *Les images que tu as vues i son belles.*

(a) Les images que tu as vues, elles sont belles

(b) Les images que tu as vues **lé** belles

En (a) sont présentés les formes verbales telles qu'elles seraient attendues en français ; en (b) sont présentées les formes verbales telles qu'elles seraient attendues en créole. Nous n'avons volontairement pas effectué de transformation complète des énoncés en créole pour faciliter les comparaisons entre les productions. Pour les énoncés (10) et (12), force est de constater que, contrairement à l'exemple précédent, /i/ peut aussi bien être interprété comme la contraction du pronom « il » que comme le préverbe /i/ du créole réunionnais. En effet, l'écart entre la forme produite par KALI et la forme attendue en créole est très important. Dans l'énoncé (11) également, la forme du verbe peut être interprétée comme la forme infinitive du verbe « boire », mais peut aussi être interprétée comme une production interlectale, avec effacement de la particule /i/ du créole. Mais, encore une fois, il paraît hasardeux de trancher en faveur de l'une de ces interprétations au vu du peu de productions langagières effectives dont nous disposons pour notre analyse ; et malgré nos hypothèses et nos intuitions, nous ne pouvons juger si KALI visait le français ou le créole, et nous ne pouvons réellement savoir quelles sont les stratégies cognitives utilisées par cet enfant lors de la production de ces formes.

Que pouvons-nous conclure de ces analyses, et que pouvons-nous dire du cas de KALI, qui se révèle infiniment plus complexe que les deux premiers cas présentés ? Si nous couplons les différentes informations que nous avons en notre possession, plusieurs éléments doivent nous alerter :

- KALI est un enfant qui ne présente pas de retard dans son développement langagier, si l'on se réfère aux données exposées dans la littérature. Néanmoins, sa mère mentionne un « blocage », qu'elle n'a pas relevé chez son fils aîné, et qui a passablement entravé KALI sur le plan scolaire ;
- KALI est, d'après les informations du questionnaire parental, un enfant créolophone, mais qui a été exposé au français et au créole dès son plus jeune âge. Si le créole est effectivement dominant dans son milieu familial, et également dans le milieu extrafamilial, la mère tient à rappeler que le français, bien que moins utilisé, est également présent ;
- KALI est le seul enfant du groupe des enfants avec trouble langagier à avoir des scores élevés à la section « habiletés actuelles », à la fois en français et en créole ; soulignons que la majorité des enfants de ce groupe ont un score d'habiletés actuelles en créole très faible, car les parents avaient souligné que les troubles langagiers de leur enfant ne leur avait pas permis d'acquérir le créole ;
- KALI a, comparativement aux autres enfants de son groupe, des scores élevés à l'ELO. Il a tout particulièrement des scores dans la norme en ce qui concerne la morphosyntaxe, alors que ces épreuves sont échouées, même par les enfants les plus âgés de ce groupe, et ce, malgré de nombreuses années de rééducation orthophonique (pour KALI, le suivi dure depuis deux ans). Si nous avons mentionné que ses scores devaient très certainement être plus bas au début de la prise en charge orthophonique, une amélioration si nette des compétences langagières après quelques années de prise en charge est rarement observée dans le cadre d'une dysphasie, qui est par définition un trouble sévère et persistant, autrement dit résistant à la prise en charge ;
- KALI est décrit par sa mère comme un enfant « basculant » en créole lorsqu'il lui est trop difficile de s'exprimer en français ;
- Néanmoins, l'analyse de ses productions langagières est trop limitée compte tenu du peu de données recueillies, et met davantage en évidence des productions

relevant du langage infantin (non attendues au vu de son âge) que des productions créolophones ou interlectales.

KALI est-il alors un enfant ayant un réel trouble langagier, s'inscrivant dans un contexte créolophone, ou un enfant créolophone ayant à tort été diagnostiqué dysphasique ? « Bascule »-t-il en créole pour des raisons de compétences langagières, ou parce que la syntaxe créole, se rapprochant plus des structures enfantines, lui est plus accessible ? Il nous paraît bien prétentieux de vouloir ici répondre à ces questions ; si de nombreux éléments nous orientent effectivement vers l'hypothèse d'une sur-identification, d'autres infirment cette idée. La question que nous devrions nous poser devrait plutôt être celle-ci : **le diagnostic aurait-il été différent si l'étalonnage réunionnais de l'ELO avait été utilisé, et couplé à des informations obtenues grâce à un questionnaire parental ?** Il nous semble important de rappeler ici que le diagnostic de dysphasie est un diagnostic posé par une équipe pluridisciplinaire ; il est donc procédé à une mise en commun de nombreuses observations afin de dresser le plus fidèlement possible le portrait de l'enfant rencontré. Nos remarques citées précédemment ne doivent alors être considérées que comme une partie des informations dont pourrait avoir besoin l'ensemble d'une équipe afin de statuer sur un cas particulier. De plus, le test ELO que nous avons utilisé dans notre protocole est un test trop général, que son auteur (Khomsi, 2001) présente comme un premier outil de dépistage, ayant pour but de mettre en évidence des faiblesses qu'il convient de creuser en utilisant d'autres épreuves plus fines et plus pertinentes ; les résultats obtenus à l'ELO ne peuvent donc suffire à statuer sur la présence ou sur l'absence d'un trouble langagier.

N'oublions pas non plus que KALI est un enfant au parcours scolaire plus chaotique que LILA et POLE ; il présente, de plus, des « difficultés comportementales », dont nul ne peut dire si elles sont antérieures à ses difficultés langagières ou si elles en sont la résultante.

Enfin, nous nous devons, en tant que thérapeute, nous poser une autre question, qui nous semble cruciale : si effectivement KALI, comme d'autres enfants créolophones suivis en orthophonie, devait finalement ne pas être diagnostiqué et pris en charge, quel serait son avenir ? Pouvons-nous actuellement, en toute conscience, refuser notre aide à ces enfants créolophones, qui arrivent dans nos cabinets pour échec scolaire et difficultés langagières, quand nous savons que cette faiblesse en français pourra être la cause de troubles langagiers plus importants et plus profonds du langage écrit, et quand

nous prenons en considération le taux si important d'illettrisme et de déscolarisation précoce sur l'île ? Nous formulons ici cette question qui nous taraude depuis que nous nous sommes lancée dans cette tâche ardue qui consiste à démontrer nos limites en tant que professionnel du langage en milieu créolophone. Certes, nous faisons malgré nous de la sur- et de la sous-identification ; certes, nous prenons, par manque de connaissances et par manque d'outils, des enfants qui, parfois, auraient juste besoin d'une approche pédagogique différente, adaptée à leurs compétences langagières réelles, qui sont loin des standards métropolitains. Peut-être même que nous laissons reproduire, bien malgré nous, les représentations linguistiques qui pérennisent l'image du créole néfaste à la réussite scolaire et à l'ascension sociale :

*« Kom mi lé inn ti Kréol ki gingn pa kozé, moin la du alé aprann koz fransé ché Madam Lortofonis » [Comme je suis un petit Créole qui n'arrive pas à parler, j'ai dû aller apprendre à parler le français chez Madame l'orthophoniste].*

Mais que proposent aujourd'hui la société réunionnaise et l'école républicaine à ces écoliers tout simplement créolophones ? Nous reviendrons sur ces épineuses questions ultérieurement. Mais avant, résumons notre pensée et tentons de tirer les conclusions de nos analyses.

### **7.3. Discussion**

Dans cette dernière section, nous effectuons une synthèse de nos analyses, développant nos conclusions concernant l'utilisation du questionnaire parental et l'analyse des productions langagières des enfants de notre étude. Nous discutons également de l'intérêt de l'utilisation des profils linguistiques établis par Adelin (2008), et de l'analyse des productions langagières effectives, dans la pratique orthophonique. Enfin, nous abordons l'intérêt de la prise en compte et de l'analyse des représentations linguistiques pour l'intervention orthophonique.

### *7.3.1. De l'intérêt de l'utilisation du questionnaire parental*

Nous avons pour objectif de montrer en quoi le recours à un questionnaire parental pouvait nous permettre de recueillir des informations précieuses concernant la situation linguistique des enfants créolophones. Il nous apparaissait en effet que ce dernier représentait un moyen concret, et pertinent, de répondre à la problématique de l'intervention orthophonique dans le contexte linguistique réunionnais, où le rapport à la « norme » est hautement bouleversé.

A ce sujet, nous avons à plusieurs reprises au cours de nos études de cas mentionné et discuté la différence des résultats en fonction de la norme adoptée (normes réunionnaises, « locales », de l'ELO, le test de langage que nous avons utilisé, ou normes métropolitaines) : il est alors flagrant, au vu de ces différences, que les normes métropolitaines, surtout celles concernant la compréhension et la morphosyntaxe, apparaissent inadaptées à la situation réunionnaise tant elles pénalisent les enfants créolophones. Certains pourront nous objecter qu'au contraire, les normes sont justement conçues pour juger des capacités langagières des enfants réunionnais **en français**, et que des résultats pathologiques indiquent alors que ces enfants n'ont pas les compétences langagières suffisantes dans cette langue. Mais notre objectif est-il de rééduquer la langue ou le langage ? Les enfants réunionnais doivent-ils être rééduqués dès qu'ils présentent une faiblesse en français, qui pourrait être plus ou moins aisément compensée par une exposition plus fréquente et plus importante à cette langue ? Nous ne le dirons jamais assez : le recours à des normes monolingues, établies à partir des compétences langagières d'enfants monolingues francophones, n'est pas pertinent en contexte plurilingue, car le jugement porte alors sur la langue, et non sur le langage, et c'est ce que nous avons cherché à démontrer ici.

L'utilisation d'un questionnaire parental apparaît donc tout à fait judicieuse pour pallier les limites que nous rencontrons actuellement dans notre pratique quotidienne : nos études de cas avaient pour but de vérifier cette hypothèse, et nous souhaitions également, par ce biais, effectuer une démonstration « pratique », concrète, de la manière dont les résultats obtenus pouvaient être interprétés. Nous avons en ce sens explicité, pas à pas, notre démarche, nos questionnements, afin de permettre au lecteur d'avoir une illustration de la façon dont les résultats obtenus pouvaient être dépouillés ; car bien sûr, nous savons qu'il ne suffit pas d'élaborer des outils pour qu'ils soient

utilisés, mais qu'il convient d'en démontrer l'intérêt, les objectifs, d'en expliciter la démarche, et également d'en montrer les limites.

Si nous reprenons les résultats de nos trois études de cas, POLE, LILA et KALI, nous avons vu que nous pouvions grâce au questionnaire dégager les informations suivantes, et en tirer les conclusions suivantes :

- POLE est un enfant créolophone ayant eu un développement langagier tout à fait normal. Il est issu d'un milieu où les inputs en créole sont majoritaires, comme en témoignent les scores d'utilisation des langues et de richesse linguistique, et ses parents jugent que son apprentissage du français a débuté à l'école. Ses habiletés langagières sont jugées meilleures en créole qu'en français, et ses performances en français (d'après le test ELO) se révèlent un peu faibles dans certains domaines. **Il apparaît alors clairement que POLE est un enfant dominant en créole, et que ses faibles résultats en français sont liés à une exposition moindre au français, qui est de ce fait encore en cours d'acquisition.**
- LILA est une enfant créolophone ayant eu un certain retard dans son développement du langage. Comme POLE, le créole est majoritairement utilisé dans le milieu familial, et l'exposition au français commence à l'entrée à l'école. Tout comme pour POLE, les habiletés en créole sont jugées meilleures, bien que la mère signale que LILA est encore en phase d'acquisition, en français et aussi en créole. Les performances en français, évaluées grâce au test ELO, sont faibles mais non pathologiques, tout comme pour POLE. **LILA est donc à considérer comme une enfant dominante en créole, ayant elle aussi quelques écarts à la norme attendue au français car en cours d'acquisition du français, et ayant probablement présenté un retard qui s'est par la suite récupéré.**
- Enfin, KALI est un enfant créolophone, présentant une dysphasie phonologico-syntaxique, soit un trouble sévère du langage oral. Son développement langagier est normal au vu des âges d'apparition du langage, mais sa mère relate un « blocage » du langage. Les deux langues sont présentes dans l'environnement familial de l'enfant, et les habiletés langagières de KALI sont jugées relativement équivalentes en français et en créole. Ses performances au test de l'ELO ne sont pas pathologiques au regard des normes réunionnaises, mais le sont au regard des normes métropolitaines. **Comme nous l'avons développé**

**longuement plus haut, si les informations recueillies nous pousseraient à interpréter son cas de la même manière que POLE, la « plainte » familiale et l'existence de réelles difficultés scolaires et langagières ne nous permettent pas de nous prononcer à son sujet.**

Ce développement nous amène à mettre en évidence que plusieurs variables du questionnaire sont très pertinentes pour l'analyse clinique :

- l'histoire linguistique précoce ;
- l'histoire des contacts précoces avec les langues ;
- les scores d'utilisation et de richesse linguistique ;
- et les habiletés langagières en français et en créole.

Ce que nous pourrions synthétiser dans le tableau suivant :

Enfants	Variables du questionnaire parental					Test langagier (ELO)	Interprétation
	Histoire linguistique précoce	Histoire des contacts précoces avec les langues	Utilisation et richesse linguistique	Habilités actuelles en français	Habilités actuelles en créole	Performances en français	
POLE	normale	C > F	C > F	-	+	faibles	Les difficultés peuvent être liées à une exposition moindre au français
LILA	!!	C > F	C > F	-	+	faibles	Retard qui s'est récupéré
KALI	normale, mais inquiétude parentale	C = F	C = F	-	+	faibles	<b>Suspicion de troubles</b>

**Tableau 11. Synthèse des variables du questionnaire pour les cas de POLE, LILA et KALI**

Dans ce tableau, le signe « !! » signifie qu'un retard de développement du langage est constaté ; concernant les colonnes « Histoire des contacts précoces avec les langues » et « Utilisation et richesse linguistique », nous symbolisons le rapport entre créole et français par l'utilisation des signes « > », « < » ou « = », qui indiquent s'il y a prédominance d'une des langues. Enfin, pour les colonnes « Habiletés actuelles », le symbole « - » indique des compétences *moins bonnes* dans une des langues (sans pour autant qu'elles soient particulièrement faibles), tandis que le symbole « + » indique de *meilleures* compétences dans l'autre langue. A partir de ces trois cas, nous pouvons

imaginer d'autres interprétations possibles, que nous représentons dans le tableau suivant :

Histoire linguistique précoce	Histoire des contacts précoces avec les langues	Utilisation et richesse linguistique	Habilités actuelles en français	Habilités actuelles en créole	Performances en français (résultats aux tests)	Interprétation
normale	C > F	C > F	-	+	faibles	Les difficultés peuvent être liées à une exposition moindre au français
normale	C > F	C = F, C < F	-	+	faibles	Les difficultés peuvent être liées à une exposition très récente au français
normale	C = F, C < F	C > F	-	+	faibles	Les difficultés peuvent être liées à un manque récent de contact avec le français (attrition linguistique)
normale	C = F, C < F	C = F, C < F	-	+	faibles	Attrition linguistique ? Réponses imprécises des parents ?
!!	Rapport C / F indifférent	Rapport C / F indifférent	- / +	+	bonnes ou un peu faibles	Retard qui s'est récupéré
!!	C = F, C < F	C = F, C < F	-	- / +	pathologiques	<b>Suspicion de troubles langagiers</b>
!!	C > F	C > F	-	- / +	-	

**Tableau 12. Propositions d'interprétations des données du questionnaire parental<sup>46</sup>**

Il ne s'agit, bien sûr, pas d'un tableau exhaustif, car nous ne serions en mesure de représenter tous les cas de figure possibles, et nous pensons qu'il serait préjudiciable de vouloir à tout prix catégoriser, comme le montre si bien l'exemple de KALI. Mais néanmoins cette représentation permet d'avoir une vue d'ensemble des variables à prendre en compte, et offre quelques pistes d'interprétations de cas que l'on peut retrouver en situation de plurilinguisme.

Enfin, nous abordons la question des limites de notre outil : sa forme actuelle demande un temps assez long de passation, puis un temps de dépouillement et d'analyse conséquent, ce qui peut être un frein non négligeable dans la pratique orthophonique. A cela nous répondons qu'un travail de réduction du questionnaire est en cours, afin d'aboutir à un outil plus fonctionnel, moins redondant dans les items proposés, et ainsi plus aisément utilisable. Si la relative complexité du questionnaire parental peut freiner

<sup>46</sup> Dans ce tableau est mentionné le phénomène d'attrition linguistique, qu'il convient d'explicitier : par attrition linguistique, nous entendons la stagnation, la régression voire la perte des habiletés langagières en L1 au contact de la L2. L'attrition linguistique peut affecter la L1 en situation d'inégalité sociolinguistique des langues, mais n'est cependant pas limitée à cette situation, résultant plutôt d'une combinaison de facteurs. Il convient alors de faire attention à ce phénomène lors de l'évaluation de l'enfant bilingue. Pour une description plus détaillée, nous renvoyons le lecteur à notre précédente recherche (Noël, 2011).

son utilisation, nous précisons que notre but était de proposer un outil clinique aussi précis et complet que possible, s'inspirant des questions classiquement posées lors de l'anamnèse mais ayant l'intérêt d'être plus détaillé et d'obtenir des scores pour chacune des langues parlées par l'enfant. Il nous semble finalement, et nous concluons notre propos sur cette remarque, que la complexité de l'outil est à l'image de la complexité de la situation linguistique réunionnaise : elle demande du temps, de l'analyse, du questionnement, afin d'être appréhendée dans sa globalité et dans toute sa richesse.

### *7.3.2. De l'intérêt de l'utilisation des profils linguistiques, et de l'analyse des productions langagières effectives*

Nous nous sommes, au cours de nos analyses, référée à plusieurs reprises aux profils linguistiques élaborés par Adelin (2008) en nous appuyant sur les informations recueillies grâce au questionnaire parental ; si cela nous a permis de mettre en lien nos connaissances théoriques et nos analyses, conformément à la démarche que tout apprenti chercheur se doit de faire dans un esprit scientifique, il nous paraît important de développer ici ce que ces références théoriques apportent concrètement à notre pratique. En quoi attribuer un profil linguistique aux enfants que nous évaluons peut-il nous être utile ?

Il nous est apparu que nous référer à ces profils linguistiques nous permettait de donner un cadre explicatif aux productions langagières des enfants : en effet, une fois posée la dominance langagière de l'enfant, nous pouvons émettre des hypothèses concernant ses productions, et vérifier ces dernières en analysant ces productions. Ainsi, si nous reprenons le cas de POLE, dominant en créole, nous partions des hypothèses suivantes :

- il n'utilisait qu'une seule langue dans la plupart des situations, et produisait des énoncés interlectaux quand il ne possédait pas les structures linguistiques nécessaires ;
- il comprenait les règles d'usage, mais avait du mal à les respecter.

Nous avons par la suite vérifié ces hypothèses en analysant ses productions effectives, ce qui orienta différemment notre regard quant à ses « erreurs ». Autrement dit, il nous semble que le recours aux profils linguistiques établis par Adelin (2008) nous permet de donner sens aux productions des enfants, erronées ou non, de

comprendre le *pourquoi* et non de nous contenter de dresser une liste des erreurs. Cette compréhension des mécanismes sous-jacents aux erreurs langagières nous apparaît hautement intéressante, non seulement pour la compréhension du fonctionnement langagier de l'enfant, mais également pour l'établissement d'un plan de rééducation plus précis et le plus adapté possible à l'enfant.

Cette classification met également en évidence un fait intéressant : au-delà de l'étiquette « créolophone », nous voyons que les profils langagiers peuvent être très différents. Autrement dit, tous les enfants créolophones ne le sont pas de la même manière... Il s'agit là, pour nous, orthophonistes, d'une donnée importante et d'une connaissance théorique qui mériterait d'être diffusée au plus grand nombre, tant elle pourrait permettre d'affiner les objectifs thérapeutiques et la prise en charge des enfants créolophones.

Mais quelle est la place donnée, dans ce modèle théorique, aux productions interlectales ? Nous avons d'ores et déjà évoqué plus tôt la vision que porte Adelin sur le mélange, révélateur d'une non maîtrise des codes ; ainsi, pour elle, les enfants présentant une dominance langagière produiraient de nombreux énoncés interlectaux, tandis que les enfants sans dominance ou équidominants « bi-lingues » produiraient peu de mélanges. Les enfants « mix-lingues » seraient les enfants produisant le plus d'énoncés interlectaux, n'utilisant quasiment jamais un code seul. Est-ce le cas dans notre population ? Retrouvons-nous plus d'énoncés interlectaux chez les enfants présentant ces profils linguistiques ? Et moins chez les enfants équidominants « bi-lingues » ? Si nous examinons les productions des enfants de notre étude aux épreuves de « production d'énoncés » et de « répétition d'énoncés », distinguant (d'après les parents et les scores d'habiletés actuelles) les enfants équidominants, les enfants dominants en français et les enfants dominants en créole, il apparaît que :

- les enfants dominants en français sont effectivement les enfants produisant le moins d'énoncés interlectaux, car produisant le moins d'écarts par rapport au français ; nous notons néanmoins au sein de ce groupe la présence de certains énoncés interlectaux ;
- les enfants dominants en créole produisent, dans l'ensemble, peu d'énoncés interlectaux ;
- les enfants produisant le plus d'énoncés interlectaux sont les enfants équidominants, et ce dans les deux épreuves.

Ceci nous amène donc à nous poser la question suivante : tous les enfants de notre étude jugés équidominants par leurs parents seraient-ils alors, dans leur grande majorité, des « mix-lingues » ? Ou alors devons-nous considérer que la présence de ces énoncés interlectaux dans ce groupe d'enfants est un argument en faveur de la « normalité » du mélange chez les individus plurilingues ? Pour Adelin (2008), la majorité des enfants ne peut distinguer le créole du français, ce qui engendrerait une grande difficulté à respecter une consigne où l'on attend une langue précise ; c'est pour cette raison que seraient produits des énoncés interlectaux. Pour notre part, si nous jugeons cette interprétation tout à fait plausible, et si nous pensons également que beaucoup d'enfants distinguent difficilement le créole du français, nous penchons néanmoins pour la deuxième hypothèse, qui consiste à dire que la fréquence des énoncés interlectaux indique une normalité de la production d'énoncés mélangeants : il nous apparaît trop discutable que les enfants équidominants de notre étude soient tous des enfants « mix-lingues ». Au contraire, nous pensons, et ceci affirme une fois de plus notre positionnement, que les productions interlectales sont la résultante d'une bonne compétence linguistique de l'individu bilingue. Ici, les enfants jugés équidominants par leurs parents sont tout à fait performants sur le plan scolaire (hormis les cas des enfants présentant un trouble langagier) ; autrement dit, rien n'indique (et nous faisons référence par là aux résultats scolaires) qu'ils ne peuvent utiliser un code linguistique seul et qu'ils méconnaissent les règles d'usage.

Nous pouvons alors, à partir de la classification d'Adelin, et également à partir de la typologie des formes interlectales de Lebon-Eyquem (2010b), proposer les profils linguistiques suivants :

- **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 distinguera :
  - *les bi-lingues* : ils maîtrisent 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.

Nous pouvons reprendre cette classification dans le tableau comparatif suivant :

	<b>Les enfants dominants</b>		<b>Les enfants équidominants</b>	
			→ <i>bi-lingues</i>	→ <i>mix-lingues</i>
<b>Classification d'Adelin (2008)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- n'utilisent qu'une seule langue dans la plupart des situations</li> <li>- produisent de nombreux énoncés interlectaux quand ils ne possèdent pas les structures linguistiques nécessaires</li> <li>- comprennent les règles d'usage, mais ont du mal à les respecter lorsqu'il s'agit d'utiliser le code non habituel</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisent les codes en fonction des situations d'interaction</li> <li>- réalisent peu de mélanges</li> <li>- maîtrisent les règles d'usage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- n'utilisent jamais un code seul, mais produisent au contraire des énoncés interlectaux quelle que soit la situation de communication</li> <li>- ne connaissent pas les règles d'usage</li> </ul>
<b>Nouvelle classification proposée</b>	<b>Dominants en français :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisent une seule langue dans la plupart des situations</li> <li>- productions interlectales peu nombreuses, qui sont des formes interlectales socialement établies</li> <li>- comprennent et appliquent bien les règles d'usage</li> </ul>	<b>Dominants en créole :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisent une seule langue dans la plupart des situations</li> <li>- productions interlectales peu nombreuses (surtout quand le français est ciblé)</li> <li>- énoncés interlectaux pas toujours socialement établis</li> <li>- difficultés à respecter les règles d'usage en français</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- maîtrisent les règles d'usage des deux langues, et celles des productions interlectales - énoncés interlectaux le plus souvent socialement établis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation rare d'un code linguistique seul</li> <li>- production d'énoncés interlectaux en tout contexte de communication</li> <li>- énoncés interlectaux le plus souvent provisoires - ne connaissent pas les règles d'usage</li> <li>- distinguent très difficilement le créole du français</li> </ul>

**Tableau 13. Tableau comparatif des profils linguistiques d'Adelin (2008) et des profils linguistiques révisés**

Si nous venons de voir comment se répartissent les énoncés interlectaux dans notre population, force est de constater néanmoins que, malgré cette tendance à la production interlectale chez les enfants équidominants, les énoncés interlectaux se retrouvent partout. Certains sont socialement établis, mais nous constatons qu'il s'agit le plus souvent d'énoncés relevant de l'interlangue. Certains types de productions sont tout particulièrement récurrents :

- **la transformation des syntagmes verbaux** : « *Les enfants lé dan le trin* », forme attestée huit fois ; « *Les enfants (i) boir [le / lèr / do] lé* », attestée huit fois également ;
- **l'insertion de /i/** : « *Les chiens i manj la viande* », attestée plus de vingt fois ;
- **la disparition du pronom relatif**, attestée plus de trente fois : « *Les images ou la vu sé bël* » (pour « *Les images que tu as vues sont belles* »), « *J'ai un copain un père lé faktèr* » (pour « *J'ai un copain dont le père est facteur* »), « *Des filles... na poin dé shapo* » (pour « *Des filles... qui n'ont pas de chapeau* »).

Certaines « non productions » sont également remarquablement récurrentes :

- **l'absence de flexion en genre** : la forme masculine de « *neuve* », par exemple, n'est ainsi produite que par 13% des enfants sans trouble langagier, ce qui est en dessous du pourcentage de réussite en Métropole pour des enfants de moyenne section (28% de réussite ; Khomsi, 2001) ;
- **l'absence de flexion en nombre** : la forme pluriel de « *oeuf* » n'est produite que par 12,9% des enfants sans trouble langagier, et par 25% des enfants avec trouble langagier, ce qui est inférieur au taux de production chez des enfants métropolitains de moyenne section ;
- **la non production de phrases en voie passive** (« *Ici, la voiture pousse le camion, là, la voiture... est poussée par le camion* ») : seuls 11,7% des enfants sans trouble langagier ont produit une forme passive, contre une moyenne de 27% pour des enfants métropolitains de CP.

Par manque de temps, et parce que ce travail dépasserait notre objectif initial, nous ne pouvons nous livrer ici à une analyse plus approfondie de toutes les productions interlectales des enfants de notre population, et à un recueil plus précis des productions les plus fréquentes produites par les enfants de notre étude, bien que nous voyons déjà

tout l'intérêt d'un tel travail. Nous avons par ailleurs démontré, au fil de nos analyses, en quoi une analyse des productions langagières effectives, et plus précisément des productions interlectales, peut intéresser l'orthophoniste et lui permettre de mieux comprendre le fonctionnement linguistique de l'enfant évalué. Nous reviendrons ultérieurement sur ce point.

Nous notons simplement, au vu de ces quelques résultats, que, d'une part, les productions interlectales sont effectivement nombreuses et variées ; et de l'autre, que certaines catégories syntaxiques posent sensiblement plus de difficultés aux jeunes enfants réunionnais qu'aux jeunes enfants métropolitains. Il nous semble que ce fait trouve son explication dans la différence entre la syntaxe française et la syntaxe créole, où le système flexionnel, par exemple, n'est pas le même que celui du français, ce qui rend d'autant plus difficile pour les enfants créolophones l'acquisition de ces catégories syntaxiques.

Mais outre la question du recensement et de l'analyse de ces productions interlectales, qui se révélerait hautement intéressante, se pose la question suivante : que faire, comment faire avec ces productions dans la pratique orthophonique ? Si nous admettons que toutes les productions de mélange ne sont pas le signe d'une incompétence langagière en français, comment distinguer les productions interlectales des productions relevant de l'interlangue ? Comment savoir si l'enfant mélange du fait de compétences minimales en français, du fait de « transferts de règles de fonctionnement du créole au français » (Robert, 2012), ou du fait de son inscription dans une dynamique interlectale, où les pratiques mélangeantes lui apparaîtraient normales ? Comment savoir, déjà, si l'enfant a pour langue cible le français ou le créole ?

Les repères psycholinguistiques et sociolinguistiques sur l'acquisition de la langue créole nous manquent, effectivement, pour pouvoir interpréter les productions des jeunes enfants réunionnais (Adelin, 2008) ; ce travail de description de l'acquisition du créole, travail que d'aucuns imaginent monumental, apparaît alors primordial pour apporter des éléments de réponse à ces questions. Mais nous avons cependant déjà des données intéressantes, qu'il convient de rappeler, et déjà des pistes de réflexion : en effet, sur le plan psycholinguistique, nous pouvons nous référer aux travaux de Lebon-Eyquem (2007), qui nous permet de mieux comprendre le développement du langage des enfants réunionnais âgés de 5 ans à 6 ans et demi. Nous retenons de ses travaux un fait qui nous semble tout particulièrement intéressant : Lebon-Eyquem décrit, en effet,

une phase de « bouleversement » des compétences langagières chez les enfants créolophones qui entrent en CP avec des niveaux de maîtrise du français variables, ce qui est le cas de la majorité des enfants de notre étude. Les compétences langagières des enfants seraient ainsi déstabilisées, plus ou moins provisoirement, par la confrontation à la norme du français, et l'apprentissage de plus en plus poussé de cette langue et de l'écrit. Nous pouvons alors penser que ce bouleversement langagier augmente la production d'interlangue, ce qui pourrait expliquer la proportion importante de productions interlectales dans notre étude, qui serait peut-être moindre chez des enfants plus âgés. L'âge de 5-6 ans pourrait alors se révéler pour certains enfants créolophones un « âge critique », leur langue première étant déstabilisée par l'apprentissage du français et la confrontation à *la norme*. Ce fait doit alors attirer notre attention lorsqu'il nous est adressé un enfant se situant dans cette tranche d'âge, et, surtout, lorsqu'il s'agit de poser un diagnostic de troubles sévères du langage oral.

Enfin, nous clôturons cette section en abordant ce qui nous semble être un premier élément de réponse à la question du sens à donner aux productions interlectales : nous pensons, comme Adelin (2008), que de nombreux jeunes enfants ne distinguent pas le créole du français, et peinent donc à utiliser un code linguistique unique. Actuellement, cependant, il est difficile de juger si un enfant produit des énoncés interlectaux socialement établis, non connus par nous mais qui seraient acceptés par d'autres locuteurs, ou s'il produit des énoncés tâtonnants s'inscrivant dans l'interlangue, ce qui nous pousse à considérer tous les énoncés interlectaux d'un œil suspect. Il nous apparaît alors que posséder un outil permettant d'évaluer la capacité discriminatoire des codes linguistiques des enfants créolophones, et leur capacité à émettre un jugement de grammaticalité, serait un moyen intéressant permettant de statuer entre interlangue et interlecte, et permettrait ainsi la prise en compte des productions mélangeantes de façon plus adaptée.

### 7.3.3. *De l'intérêt de l'analyse des représentations linguistiques*

Rappelons, tout d'abord, nos objectifs principaux, et voyons quelles conclusions et réflexions tirer de notre travail. Nous avons pour objectif premier de dresser un tableau, le plus complet possible, des représentations linguistiques des familles réunionnaises, afin de permettre à toute personne intervenant auprès d'enfants et de leur famille d'avoir connaissance de ces représentations et de pouvoir les repérer au travers

du discours. L'analyse des représentations des trois familles de nos études de cas avait également pour but de démontrer comment démêler le discours parental, comment en repérer les représentations saillantes et en supposer le fonctionnement linguistique familial, et comment en tirer par la suite des pistes intéressantes pour affiner la prise en charge orthophonique. Nous espérons que notre propos apparaîtra suffisamment clair, et permettra au plus grand nombre de mieux appréhender la situation linguistique et sociolinguistique réunionnaise.

Cet état des lieux des représentations linguistiques parentales, ainsi que l'analyse des représentations partagées par les familles de POLE, LILA et KALI ont pu mettre en évidence plusieurs éléments :

- il apparaît ainsi que les représentations linguistiques familiales sont effectivement en lien, qui nous semble bidirectionnel, avec la politique linguistique familiale ;
- le déterminisme social, autrefois décrit dans les études portant sur la politique linguistique familiale (voir par exemple Crémieux, 2000), semble ne plus être aussi prépondérant : autrement dit, il y a aujourd'hui un réel choix de la part des parents concernant la langue à transmettre, choix motivé par leur propre vécu, leur parcours scolaire, leur ressenti et leurs opinions sur les langues, et non uniquement par leurs compétences langagières et par leur statut socio-professionnel.

Ces résultats sont très importants pour les professionnels du langage que nous sommes, car ils nous amènent à effectuer les constats suivants :

- Il apparaît que nous ne pouvons uniquement nous baser sur nos ressentis par rapport à l'environnement familial (une famille qui nous semblerait en tout point « créolophone ») pour en supposer la langue préférentiellement parlée au sein de la cellule familiale ; cela pourrait nous induire en erreur, et provoquer une incompréhension voire une réaction négative de la part des parents. Imaginons la réaction d'une famille à qui nous conseillerions de continuer à parler créole à leur enfant, alors que cette langue n'est pas utilisée dans le domaine familial... La question de l'utilisation des langues doit alors être clairement posée dès les premiers contacts, afin de pouvoir au mieux s'adapter aux choix linguistiques des familles.

- Le discours que nous pouvons tenir aux familles concernant l'intérêt de la préservation de l'utilisation du créole dans la cellule familiale se heurte au poids des représentations linguistiques : il n'aura alors que peu d'impact s'il n'est pas accompagné d'un réel travail sur les représentations linguistiques, travail ayant pour but d'amener les familles à remettre en question leurs visions des langues. Nous avons pu en faire l'expérience, tenter d'influer sur les représentations linguistiques est un travail de longue haleine, tant les représentations dévalorisantes sont ancrées et si solidement liées à un ensemble de croyances, de désirs et d'expériences personnelles (le souhait d'un devenir scolaire et professionnel sans heurt pour l'enfant, le propre parcours des parents, leurs expériences linguistiques positives et négatives, etc.). Néanmoins, nous avons la certitude que c'est un travail qui se doit d'être initié par les orthophonistes. N'oublions pas, et nous avons ultérieurement mis ce fait en évidence, que très souvent, derrière les représentations linguistiques émergent des questionnements, plus ou moins formulés, plus ou moins conscients, témoignant du besoin de réponses des parents, qu'il soit clairement avoué ou évoqué à demi-mots.
- Enfin, nous souhaitons rappeler qu'un travail sur les représentations linguistiques parentales aura, bien évidemment, un effet bénéfique sur les représentations linguistiques de l'enfant lui-même car, comme le souligne Adelin (2008), les représentations se transmettent très tôt à l'enfant, et peuvent alors être la source d'une insécurité langagière, d'un refus de parler l'une ou l'autre langue, d'inhibition verbale voire de mutisme. Et comment intervenir efficacement auprès d'un enfant, comment vouloir restaurer son langage et ses capacités communicationnelles, si cet enfant est si profondément ancré dans un sentiment de conflit linguistique ou est en proie à un interdit langagier ?

La compréhension et la connaissance des représentations linguistiques parentales peuvent donc permettre à l'orthophoniste d'élaborer un projet de rééducation plus adapté, incluant, outre la rééducation langagière de l'enfant, une guidance familiale autour de la question des langues. Ce travail nous paraît primordial dans le contexte réunionnais : il est grand temps d'aider les individus créolophones à s'épanouir dans leur bilinguisme, à dépasser leurs complexes langagiers, qui influencent si profondément leur identité. Nous citons à ce sujet la définition que donne l'Organisation Mondiale de

la Santé (Kremer et Lederle, 2005 : 87) : il ne s'agit pas seulement de « l'absence de maladie ou d'infirmité, mais aussi [...] de complet bien-être physique, mental et social ». C'est dans ce cadre qu'ont pu s'élaborer les actions de prévention menées par les orthophonistes, et c'est, à notre sens, dans ce cadre également que doit se penser la guidance « familiale », plus que parentale, en contexte créolophone. Qui d'autre que nous, spécialistes du langage, de la communication, pourrait effectuer ce travail de revalorisation des compétences langagières des individus ?

## Chapitre 8. Conclusion générale

### 8.1. Rappel des objectifs de notre étude et de nos conclusions

La situation sociolinguistique réunionnaise présente de nombreuses particularités, qui la rendent complexe, riche, et surtout passionnante. Elle interroge toute personne pour qui *langage, parole* et *communication* sont des concepts clés, et/ou au cœur de leur identité professionnelle ; elle interroge, alors, les orthophonistes.

Ce constat fut le point de départ de nos réflexions et de notre travail de recherche. Nous nous sommes demandée comment concevoir et améliorer la pratique orthophonique, tout particulièrement l'évaluation orthophonique, dans le contexte réunionnais. Nous nous sommes posée la question des **outils** : **comment un questionnaire parental, permettant de rassembler des données sur les pratiques linguistiques des familles, pourrait-il améliorer l'efficacité de l'évaluation orthophonique ? Quel autre outil pourrait compléter les dires des parents, et nous guider lors de l'évaluation du langage oral des petits Réunionnais ?**

Nous pensons, et il s'agit d'un premier élément de réponse à cette question, qu'un certain nombre de connaissances théoriques, de concepts, que nous avons pris soin de développer dans ce mémoire, méritent d'être connus par cette profession, et permettrait une meilleure appréhension du contexte réunionnais. Nous avons également formulé les hypothèses majeures suivantes :

- le questionnaire parental est un outil *complémentaire* pertinent, car il permet de cerner la politique linguistique familiale et les représentations qui la sous-tendent ;
- une analyse plus fine, plus « sociolinguiste », guidée par les concepts novateurs dégagés grâce au cadre théorique adopté, des productions langagières effectives obtenues dans le cadre du bilan orthophonique, mise en lien avec les données recueillies grâce au questionnaire parental, se révèle être un autre *moyen* efficace pour compléter les résultats obtenus aux évaluations normées.

Pour vérifier ces hypothèses, nous nous sommes livrée à une analyse du corpus que nous avons recueilli lors de notre précédente recherche (Noël, 2011), à savoir, les réponses de 31 familles créolophones à un questionnaire parental, portant sur les pratiques linguistiques familiales et sur les représentations linguistiques, et les productions langagières effectives de leur enfant, recueillies grâce à l'utilisation d'un test orthophonique. L'analyse de notre corpus avait pour objectif de démontrer l'intérêt de confronter le discours parental et les pratiques langagières enfantines, dans le but d'apporter à l'analyse de ces dernières un éclairage supplémentaire permettant de peaufiner l'évaluation orthophonique.

Nous avons effectué en premier lieu une analyse approfondie des représentations linguistiques parentales, car nous estimons essentiel de comprendre les représentations qui ont actuellement cours dans la société réunionnaise, et tout particulièrement celles des parents de jeunes enfants. Nous nous sommes attachée à analyser, comme le préconise Gueunier (1997), à la fois la *forme* et le *contenu* du discours, car les représentations linguistiques s'expriment à travers l'intégralité de la parole. Cette analyse des représentations linguistiques familiales a pu mettre en évidence les grandes tendances suivantes :

- si l'on constate moins de discours dévalorisants sur le créole, et si l'on constate une relative acceptation des moyens mis en place pour valoriser cette langue, les mêmes questions se posent encore aujourd'hui sur le statut des langues, du créole, et la même ambivalence dans le discours est retrouvée. Autrement dit, les représentations linguistiques sont globalement identiques à celles décrites par Bavoux (2002), dix ans auparavant ;
- si les productions interlectales sont effectivement prises en compte par les locuteurs réunionnais, elles restent vues avec méfiance, notamment lorsqu'elles sont proférées dans des lieux où la norme est très prégnante, comme dans le système scolaire, ce qui nous fait penser que nous sommes peut-être en phase de nous orienter vers une bi-diglossie (Rapanoël, 2007) ;
- enfin, nous avons pu constater que le déterminisme social est de moins en moins observable, car les parents font un réel choix de la langue à transmettre, choix qui n'est pas forcément en lien avec leur statut socio-professionnel comme l'avait décrit Crémieux (2000).

Ces analyses et ces conclusions nous ont par la suite permis de développer notre réflexion quant aux adaptations que nous pouvons faire dans notre pratique orthophonique, afin de pouvoir prendre en compte les représentations linguistiques et de pouvoir construire un projet thérapeutique plus adapté.

Nous nous sommes par la suite penchée sur le cas de trois enfants créolophones, POLE, LILA et KALI, afin d'exemplifier les liens entre les représentations linguistiques, les pratiques linguistiques familiales et les productions langagières effectives. Nous avons présenté pour chacun d'eux les données obtenues grâce au questionnaire parental, les scores obtenus au test orthophonique utilisé, l'ELO<sup>47</sup>, et nous nous sommes livrée à une analyse de leurs productions à ce test, en nous référant tout d'abord à un profil linguistique, nous permettant d'émettre des hypothèses quant au sens à donner aux productions langagières effectives, puis en ayant pour but de comprendre les *raisons* de ces productions en les comparant à des formes cibles en français et en créole. Cette analyse des productions langagières effectives nous a permis de dégager des hypothèses quant aux stratégies linguistiques utilisées par l'enfant, et nous avons pu voir qu'elle nous permettait de penser de façon plus fine la prise en charge.

Nous avons ainsi montré qu'au-delà de la caractéristique commune de POLE, LILA et KALI (ils sont tous trois dominants en créole), et des ressemblances notées lors de l'analyse de leurs productions langagières effectives, **leurs compétences langagières et l'interprétation faite de leur cas diffèrent lorsque l'on effectue une mise en commun et une synthèse des diverses informations recueillies à leur sujet**. Aussi, il nous apparaît indispensable de veiller à toujours mettre en lien les différentes informations recueillies sur l'enfant, et à nous intéresser finement aux productions langagières.

Ces études de cas ont donc mis en évidence tout l'intérêt de recueillir des informations fines et précises sur la situation linguistique familiale, qui permettent d'interpréter de façon plus pertinente les scores des enfants créolophones aux tests langagiers orthophoniques. Il nous apparaît alors, au vu de ces analyses, qu'en contexte créolophone, les « normes » ne sont pas suffisantes et doivent être complétées et nuancées par une analyse de la situation linguistique, et par l'analyse des productions langagières effectives.

---

47 Test Evaluation du Langage Oral de Khomsi, 2001.

Ces études de cas nous ont également permis de pouvoir vérifier la pertinence de l'utilisation des profils linguistiques proposés par Adelin (2008), profils à partir desquels nous avons proposé une nouvelle classification, au vu des conclusions que nous avons pu tirer de nos analyses.

Nous avons ainsi vérifié les hypothèses que nous avons posées au début de cette recherche :

- le questionnaire parental est effectivement un *moyen* intéressant pouvant compléter l'évaluation orthophonique, permettant également de pouvoir dès le début poser les jalons d'une rééducation orthophonique du *langage*, prenant en compte toutes les langues et les représentations de l'enfant et de sa famille, et non uniquement du *français* ;
- et l'analyse des productions effectives des enfants réunionnais montre à quel point nous avons grand intérêt à prendre en compte et à analyser les productions interlectales des jeunes enfants réunionnais, en les considérant comme faisant pleinement partie d'un macrosystème de communication, et non pas en les qualifiant systématiquement d'« erreurs » ;
- **mais c'est surtout la mise en commun de ces deux moyens qui permet d'améliorer l'évaluation orthophonique.**

Ce travail que nous venons de mener, et dont nous venons de rappeler les principales conclusions, nous a également permis de pouvoir développer notre réflexion quant à notre pratique orthophonique en milieu créolophone réunionnais, ce que nous développons dans la section finale.

## **8.2. L'intervention orthophonique en milieu créolophone : quelques réflexions**

Depuis les années 60, le créole et son statut dans la société réunionnaise intéressent linguistes, enseignants, et de plus en plus également le milieu politique. De nombreuses questions se posent, ayant trait aux moyens permettant à la langue créole d'être mieux valorisée et intégrée dans le paysage linguistique. La question du créole se pose maintenant de plus en plus dans les milieux médical et paramédical : comment

évaluer, et comment **soigner**, efficacement, un individu créolophone quand la langue utilisée n'est pas la langue familière ? Comment recueillir et prendre en compte la « plainte » d'un patient lorsque les référents culturels ne sont pas les mêmes pour le soignant et pour le malade ? Lorsqu'un patient créolophone énonce : « **Mon rin i fé mal** », comment est perçu et traité ce message par le soignant ? Jusqu'à quel point la différence de référents culturels influe-t-elle sur la compréhension du message ? Et le patient, ose-t-il réellement *dire*, ou au contraire préfère-t-il se taire, partant d'emblée du présumé qu'il ne sera pas compris ?

Si nous avons développé dans ce travail les limites posées quant à l'évaluation orthophonique des enfants créolophones, la question se pose aussi fortement quant à l'évaluation orthophonique des adultes créolophones et des personnes âgées, pris en charge dans le cadre de pathologies neurologiques (troubles langagiers après un Accident Vasculaire Cérébral, troubles langagiers en lien avec une maladie neurodégénérative, telle la maladie d'Alzheimer, etc.), qui ne maîtrisent parfois absolument pas la langue française. La question se pose aussi, bien évidemment, pour tous types d'évaluation faisant intervenir le langage : les évaluations neuropsychologiques, par exemple, qui participent à la pose des diagnostics de maladies neurodégénératives.

Nous voyons alors clairement que la question du créole et de sa place n'est pas anodine, tant les répercussions sont importantes dans le domaine éducatif (ce qui a déjà été largement développé par de nombreux chercheurs et par plusieurs représentants du corps enseignant), et également dans le domaine de la santé. La problématique du créole, qui maintenant interroge de plus en plus les professionnels de la santé, ouvre de nouveaux champs de réflexions et de recherches dans le domaine du soin. Développons maintenant nos réflexions concernant l'intervention orthophonique dans ce milieu si complexe, et si passionnant, qu'est le milieu créolophone.

### *8.2.1. Repenser la pratique orthophonique à La Réunion*

Quelles « leçons » pouvons-nous tirer de ce travail, quelles adaptations concrètes pouvons-nous maintenant penser ? 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 tout au long de nos premiers chapitres, afin de mieux appréhender la situation sociolinguistique

réunionnaise. Nous pensons que le concept de l'interlecte, que nous avons présenté et auquel nous adhérons personnellement, a tout intérêt à être connu de notre profession, tant il permet une remise à plat des concepts classiques qui se révèlent limités dans le cadre réunionnais. Nous pensons qu'adopter ce modèle comme assise théorique permettrait de repenser et de faire évoluer nos modes d'intervention, et nous permettrait de nous sentir d'autant plus efficaces, et ce malgré le niveau de notre maîtrise de la langue créole. La nouvelle définition que nous offre le modèle du macrosystème nous permet de repenser notre rapport à la norme et à l'objet langue ; ce modèle 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 avons 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.

Mais le créole doit, bien sûr, être introduit dans la prise en charge progressivement, avec la plus grande précaution, d'où la nécessité de prendre en compte avant toute chose les représentations linguistiques de son interlocuteur, et également ce qu'il projette sur nous, sur notre profession. Utiliser d'emblée le créole avec une personne pourtant créolophone peut se révéler un désastre, si cela s'oppose aux attentes et à l'image que se faisait notre interlocuteur de nous, l'Orthophoniste. Utiliser le créole dès les premiers contacts peut également passer pour un signe de condescendance, qui dresserait une barrière difficilement franchissable entre le thérapeute et son patient. On ne déconstruit pas si facilement un héritage de représentations, profondément ancrées dans l'identité réunionnaise. Nous nous devons alors de proposer un cadre où ces représentations peuvent être formulées, sans crainte de jugement, pour pouvoir par la suite être remises en question, pas à pas.

Nous avons, bien sûr, bien conscience de l'énergie et du temps que demande un tel travail, tout comme nous avons conscience d'une limite qui peut sembler au premier abord infranchissable : la maîtrise de la langue créole. En effet, comment travailler sur une langue, comment tenter de la valoriser, si nous ne la maîtrisons pas ? Comment vouloir s'adapter culturellement si les codes culturels nous échappent en grande partie ? La première réponse que nous pourrions apporter à ces interrogations est la suivante : la nécessité de formation, et d'information, concernant l'intervention en milieu plurilingue. Cette formation, que plusieurs orthophonistes de l'île proposent déjà régulièrement<sup>48</sup>, demande à être généralisée, et demande très certainement à être enrichie et complétée par d'autres offres de formation, mais aussi, pourquoi pas, par des ouvrages adaptés au public des professionnels de la santé et du langage, traitant de connaissances plus générales comme le système syntaxique du créole réunionnais, ou portant sur d'autres approches rééducatives utilisées dans le milieu créolophone. Car, si nous faisons vraisemblablement partie des premiers orthophonistes à effectuer un travail de recherche universitaire sur la question de la pratique orthophonique à La Réunion, et à coucher ce travail sur le papier, nous sommes bien loin d'être la première et la seule à réinterroger notre pratique quotidienne et à adapter nos rééducations. Nous regrettons d'ailleurs de ne pas avoir pu, par manque de temps, rencontrer afin de tirer profit de leur expérience ces orthophonistes qui intègrent depuis longtemps le créole dans leur prise en charge, mais nous sommes persuadée que ce n'est là que partie remise.

La deuxième réponse que nous souhaitons donner à la problématique de la maîtrise de la langue créole est celle-ci : si, effectivement, nous pensons qu'il s'agit d'un atout indéniable de pouvoir utiliser couramment le créole dans la rééducation orthophonique, nous pensons néanmoins qu'il ne s'agit que d'un moyen parmi d'autres d'améliorer notre intervention. L'essentiel n'est pas dans l'utilisation ou dans la non utilisation de la langue, mais dans l'attitude vis-à-vis de cette langue et dans le libre choix laissé à l'autre de l'utiliser ou non. Autrement dit, si tous les professionnels du langage posent dès à présent un regard différent, 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 avoir atteint un premier but, avoir déjà fait un pas dans l'adaptation de notre pratique au milieu réunionnais.

---

<sup>48</sup> Il s'agit de formations dans le cadre de la formation continue des orthophonistes, généralement proposées sur deux ou trois journées. Un enseignement théorique est proposé, suivi d'ateliers de mises en pratique.

Mais parler (plus) créole, légitimer, plus qu'autoriser, l'utilisation du créole par le patient et sa famille, travailler sur les représentations linguistiques propres à cette langue, ou encore penser et créer des activités rééducatives portant sur le créole.... Oui, mais quelle place donner, alors, au français dans notre pratique ?

### 8.2.2. *La place du français dans la prise en charge orthophonique*

Si nous avons, tout au long de notre travail, souhaité insister sur une différence essentielle, celle entre langue et langage, enjoignant le lecteur à ne confondre ces deux notions, nous venons de développer un certain nombre de réflexions portant sur la valorisation d'une *langue*, le créole. Comment mêler efficacement, dans notre pratique quotidienne, le travail sur le créole et celui sur le français ? Car notre but n'est pas de verser dans une idéologie strictement pro-créole que nous jugeons tout aussi dangereuse que l'idéologie pro-français. Nous ne pouvons nous permettre d'occulter le fait que le français est la langue de l'école, et que sa maîtrise est indispensable à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle. Nous ne devons pas oublier que la non maîtrise du français entraîne bien souvent une déscolarisation précoce, et mène à l'illettrisme, qui présente dans notre département un taux inquiétant. Mais nous ne devons pas non plus oublier que la maîtrise du créole, quand elle est la langue première de l'enfant, est essentielle, et que pour pouvoir apprendre efficacement une autre langue, il est important que cette langue première soit correctement maîtrisée.

Nous devons alors nous interroger sans cesse sur le bien-fondé de nos choix rééducatifs, de nos choix de *langues* : à quel moment, pendant combien de temps, sera-t-il profitable d'utiliser le créole, et à quel moment sera-t-il plus bénéfique d'utiliser le français ? Parfois, le bureau de l'orthophoniste est un des rares endroits où l'enfant expérimente l'utilisation du français : si la porte ne doit jamais être fermée à l'utilisation du créole, elle se doit d'être tout aussi ouverte pour le français.

Ces considérations laissent entrevoir toute une réflexion sur la gestion et l'articulation des différentes langues de l'enfant au cours de la rééducation, et si nous parlons de français et de créole, n'oublions pas le malgache, le shimahorais, ou encore les langues parlées par les communautés indienne ou encore chinoise de La Réunion. Nous signalons, et cela clôture notre propos à ce sujet, que ces questions ont été largement abordées par le milieu éducatif, et que la question de l'apprentissage du français en contexte créolophone y est depuis longtemps débattue ; il nous semble alors

que nous aurions dans l'avenir grand intérêt à nous inspirer de ces travaux et des conclusions tirées pour nourrir notre propre réflexion professionnelle.

### *8.2.3. Des outils adaptés, des outils réunionnais : une nécessité*

Notre travail a largement démontré la grande complexité de l'évaluation orthophonique en milieu créolophone, du fait de l'inadaptation de nos outils, de nos *normes*, à cette situation linguistique particulière. Des réponses à cette question sont d'ores et déjà proposées : le réétalonnage des tests existants, dont le projet de l'ERU 25 est l'exemple, ou encore l'utilisation d'outils complémentaires à l'évaluation orthophonique, comme le questionnaire parental que nous avons mis au point.

Mais nous pensons que ces adaptations proposées, dont la qualité n'est pas remise en question (nous pensons par là au travail remarquable fait par l'équipe ERU 25, chargée du réétalonnage de l'ELO), ne doivent néanmoins pas reléguer au second plan ce qui nous apparaît être une nécessité : **la création d'outils d'évaluation spécifiquement adaptés aux situations plurilingues, 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. Pour autant, devons-nous abandonner cette idée, et la considérer comme irrémédiablement impossible ? Nous sommes persuadée que non, et nos deux années de recherches nous ont permis de mettre en exergue des bases théoriques et des travaux dont nous ne soupçonnions pas l'existence, et qui nous permettent de penser que ce travail, bien que paraissant titanesque, peut être mené :

- les travaux de normalisation de la langue créole se multiplient, et contrairement à l'image que l'on peut s'en faire, la normalisation du créole peut se faire, et se fait, dans le respect de la variabilité de cette langue. Nous citerons 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, et ouvertes à la variation ;
- le cadre du macrosystème 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 français et

créole, et permettant de ne pas verser dans une idéalisation de la langue créole, hautement différenciée du français. A titre d'exemple, le cadre du macrosystème permettrait de contourner la difficulté de l'évaluation du lexique créole, qui apparaît complexe à penser tant le lexique du français et celui du créole se recoupent, en orientant plutôt vers l'idée d'une évaluation permettant non pas d'évaluer *les langues* mais la richesse lexicale 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 démarche de conception sans en connaître les principes et les étapes. Or, la problématique du créole 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, riches 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 d'aucuns pensent d'emblée au travail d'étalonnage (la constitution des normes), qui s'avère conséquent, ce travail n'intervient en réalité qu'en dernier lieu, et bien qu'important, il marque l'achèvement d'un chantier considérable :

- il convient tout d'abord de mener une réflexion, et de s'accorder, sur la notion d'évaluation : que recouvre-t-elle ? Quels en sont les enjeux, les limites ? Evaluer, comment, et pour quoi faire ?
- il convient ensuite de mettre en place des références, 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 ensuite d'élaborer un cadre normatif dans lequel pourra être pensée la conceptualisation de l'outil, toujours guidée par des références théoriques claires ;
- il s'agit également d'établir et d'explicitier une démarche méthodologique rigoureuse, scientifique, transparente, indispensable à la construction d'un outil d'évaluation ;

- enfin, il s'agit, 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.

Nous ne le cachons pas, nous espérons que notre carrière universitaire, que nous souhaitons poursuivre, nous permettra d'approfondir ce travail de réflexion sur la création d'outils d'évaluation orthophonique, et nous offrira l'opportunité de concrétiser notre pensée par la mise au point d'un outil d'évaluation des compétences langagières des enfants créolophones, qui ne serait non pas un outil révolutionnaire et indiscutable, mais une première avancée, un premier travail que nous souhaiterions voir critiqué, amélioré, et à l'origine de nombreux autres projets et réflexions.

Mais ce travail, dont l'objectif est l'amélioration de l'évaluation des individus réunionnais, et dont le but premier est la réduction des phénomènes de sur- et de sous-identification, amène une autre réflexion : si nous obtenons les moyens de différencier clairement les enfants « simplement » créolophones et les enfants créolophones porteurs de troubles langagiers, si nous avons les moyens dans le futur d'identifier et de ne plus prendre en charge les enfants qui ne relèvent pas de la pathologie, mais ne font « que » présenter des compétences faibles ou déficitaires en langue française, étant tout à fait compétents en langue créole, qu'advient-il de ces enfants ? Qu'est-il prévu, aujourd'hui, pour les enfants relevant de cette catégorie ? Les moyens mis en place par l'école sont-ils suffisants pour permettre à ces enfants d'améliorer nettement leurs compétences en français, et de ne pas tomber dans l'engrenage de l'échec scolaire ?

#### *8.2.4. Le devenir de ces enfants « juste » créoles*

Les données de la littérature nous exposent que, chez un enfant bilingue ou plurilingue, on ne parle de troubles du langage oral (qu'il s'agisse en réalité d'un retard ou d'un trouble plus sévère) que lorsque l'enfant présente des difficultés dans ses deux langues, ou dans toutes ses langues s'il en maîtrise plus de deux (Lefebvre, 2008). Ces difficultés peuvent être, et sont souvent, de nature et de degré divers ; ce fait justifie donc que l'enfant plurilingue devrait être évalué dans toutes ses langues, et, lorsque cela n'est pas possible, il convient de recourir à des outils complémentaires à l'évaluation orthophonique afin de cerner la présence de troubles langagiers dans la langue non

évaluable. C'est partant de ce constat que nous avons mené notre première recherche, élaborant alors un questionnaire parental dont l'objectif principal était de pouvoir trancher, en l'absence actuelle d'outil d'évaluation du créole, entre un réel trouble langagier et des difficultés liées à une acquisition plus tardive du français.

Néanmoins, et nous avons déjà abordé précédemment cette problématique, améliorer nos outils diagnostiques nous mènerait à refuser une aide, ô combien nécessaire, aux enfants créolophones « en panne » en français, qui sont pourtant en souffrance, en échec, et qui ne savent souvent plus vraiment vers qui se tourner. Nous serions bien présomptueuse de faire une estimation du nombre d'enfants dans ce cas qui seraient actuellement suivis en orthophonie, mais nous pensons pourtant qu'ils existent, et que leur « plainte » et leur demande d'aide légitiment grandement notre intervention et son utilité. Le système éducatif français, qui connaît actuellement une crise sans précédent, possède de moins en moins les moyens d'apporter l'aide nécessaire à ces enfants. En milieu créolophone, malgré la somme considérable de travaux prouvant l'efficacité d'une pédagogie adaptée et développant des modèles d'enseignement du français adaptés aux particularités linguistiques des DOM-TOM, peu de mesures ont été réellement prises pour mettre en place ces propositions. Est-ce à dire que nous risquons d'aboutir à une médicalisation excessive, car non justifiée, de l'échec scolaire ?

Il nous semble alors que nous, professionnels du langage, avons sinon le devoir, mais tout du moins le droit légitime, d'alerter les pouvoirs publics quant à ce risque. Quels sont actuellement les moyens pensés et mis en place pour les enfants ayant uniquement des difficultés d'acquisition, ou une acquisition tardive, de la langue française ? Comment est organisé l'accueil des enfants issus des populations immigrées, qui arrivent toujours aussi nombreux sur les bancs de l'école, et pour qui le français est loin d'être la langue maternelle ?

Face à ces problématiques dont les orthophonistes ont pleinement conscience, des actions sont menées, qui entrent, nous tenons à le rappeler, entièrement dans le cadre des compétences des professionnels du langage : il s'agit des actions de prévention qu'ils sont amenés à coordonner et à mettre en place, actions dont le but est de prévenir l'aggravation de difficultés ou de supprimer un trouble transitoire (Kremer et Lederle, 2005), et s'inscrivant pleinement dans la lutte contre l'illettrisme, lutte qui s'avère plus que nécessaire dans le contexte réunionnais. L'action de prévention, bien que souvent collective, peut également prendre la forme d'une prise en charge individuelle : il s'agit alors d'« 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 Lederle, 2005 : 89). C'est, selon nous, dans ce cadre que pourrait s'inscrire l'intervention auprès des enfants créolophones non porteurs de troubles langagiers mais « à risque » de développer des troubles ultérieurs ; c'est selon nous de cette manière que l'on pourrait, à titre individuel, enrayer l'échec scolaire et l'illettrisme, tout en évitant une réelle médicalisation (nous entendons par là, une prise en charge plus longue, mise en place alors que les difficultés sont déjà importantes, car non repérées auparavant) des enfants en difficulté scolaire.

Notre action auprès de cette population apparaît alors tout à fait légitimée ; l'amélioration de nos modèles d'évaluation cesse ainsi de poser le dilemme de l'intervention ou non auprès des enfants dont le langage n'est pas troublé, mais à la langue si fragile qu'il est aisé d'imaginer les conséquences sur la scolarité et l'apparition de troubles réels, cette fois-ci, du langage écrit. Si nous devons prendre garde à ne pas poser d'étiquette hâtive face à un enfant créolophone, dont nous ne mesurons pas toutes les conséquences sur le plan de la construction identitaire, il est de notre devoir d'intervenir de façon éclairée, autrement dit, en ayant pleinement conscience du pourquoi de notre intervention, et de prévenir l'apparition de troubles qui seront d'autant plus importants et handicapants.

Le lecteur pourra peut-être se demander quelle serait alors, dans ce type de prise en charge, la différence entre l'orthophonie et l'enseignement, ou entre l'orthophonie et le soutien scolaire, deux notions que l'on voit malheureusement bien souvent associées, alors qu'il s'agit d'interventions très différentes. Si les orthophonistes peuvent être amenés à intervenir auprès d'enfants « à risque », à aucun moment ils ne devancent les acquis scolaires, apprenant aux enfants avant l'enseignant. Les enseignants apprennent, éduquent, suivent un programme, tandis que les orthophonistes *ré-éduquent*, c'est-à-dire permettent à l'enfant qui n'a pas acquis de façon adéquate, de consolider, ou de déconstruire, pour mieux les reconstruire, des acquis antérieurs, parfois censés être acquis dans un très jeune âge. Par exemple, un enfant d'une quinzaine d'années présentant des troubles du calcul, peut avoir besoin de repasser par un stade de manipulation d'objets pour reconstruire les bases nécessaires à la compréhension de la logique mathématique. C'est de là que partira alors l'orthophoniste, et non de la réalisation d'exercices correspondant à son niveau scolaire. Les orthophonistes partent donc de la *cause* des difficultés actuelles et cherchent à traiter cette cause, et non ses manifestations directes (les difficultés scolaires), ce qui les différencie indiscutablement

du soutien scolaire. Nous voyons donc que nous avons affaire à des métiers bien différents, qui ne sont pas substituables, mais complémentaires.

Nous souhaitons également, pour conclure, développer une idée avancée par Adelin (2008), qui nous semble prometteuse et permettrait d'apporter une réponse concrète et collective à la question de l'amélioration des performances langagières des enfants créolophones en français : cette chercheuse propose en effet la création de « Ti Lékol Maron » (Adelin, 2008 : 803), qui seraient des structures éducatives parallèles, où seraient proposées quelques heures par semaine des activités éducatives basées sur des méthodes pédagogiques d'enseignement du français adaptées au milieu créolophone, et animées par des étudiants, de futurs enseignants et des enseignants bénévoles. Ces « Ti Lékol Maron » auraient pour but d'accueillir des enfants en difficulté dans leur apprentissage du français, et auraient, selon elle, « l'avantage de ne pas se heurter frontalement aux représentations négatives bien ancrées concernant le créole à l'école » (Adelin, 2008 : *op. cit.*). Ne pouvons-nous pas voir là une réponse concrète à la prise en charge de ces enfants « simplement » créolophones, qui auraient besoin de consolider des acquis langagiers ? Ces « Ti Lékol Maron » ne seraient-elles pas un lieu idéal pour permettre aux enfants d'expérimenter leurs potentialités linguistiques, et pour leur permettre de s'approprier la langue française et de construire leur identité plurilingue de manière harmonieuse ? Pouvons-nous imaginer de telles structures animées par des orthophonistes bénévoles, des enseignants, des étudiants, permettant dans le même temps des échanges pluridisciplinaires riches et profitables à tous ? Pouvons-nous également y imaginer un lieu de rencontres entre les parents, et un lieu où pourraient également se concevoir des ateliers collectifs de guidance parentale ? Il ne s'agirait pas d'un lieu ayant pour vocation de se substituer à l'école, mais ayant pour but de l'épauler, de donner un lieu aux enfants où la pression normative du français ne s'appliquerait pas, où il n'y aurait pas de « notes ». Nous pouvons alors imaginer que les enfants, épaulés de la sorte, entreraient plus sereinement dans les apprentissages scolaires.

Nous ne faisons qu'apercevoir tout le chemin qui nous reste à parcourir concernant la réflexion sur la pratique orthophonique en milieu créolophone ; mais, déjà, nous voyons poindre ici et là des réponses concrètes, bien que quelque peu idéalistes, qui sont autant de lucioles nous incitant à poursuivre notre route.

## Bibliographie

ABDELILAH-BAUER, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Editions La Découverte, Paris.

ADELIN, E. (2008). *Créole et français de petits écoliers réunionnais. Prolégomènes à l'évaluation de langues proches*. Thèse de doctorat non publiée, Université de La Réunion, La Réunion.

ARMAND, A. (1987). *Dictionnaire kréol réunionné français*. Océan, Saint-André.

ARS DE LA RÉUNION (2011). « Les professions de santé à La Réunion, Situation démographique au 1er janvier 2010 ». [http://www.urps-oi.net/2011/professions\\_de\\_sante-RUN2010.pdf](http://www.urps-oi.net/2011/professions_de_sante-RUN2010.pdf)

BAGGIONI, D. (1987). *Petit dictionnaire créole réunionnais – français*. Université de La Réunion, Saint-Denis.

BAGGIONI, D. (1996). « La notion d'insécurité linguistique chez Labov et la sociolinguistique co-variationniste et ses précurseurs littéraires ». In *Français régionaux et insécurité linguistique* (edited by C. BAVOUX), pp 13-32. L'Harmattan, Paris.

BAGGIONI, D. et MOREAU, M.-L. (1997). « Norme ». In *Sociolinguistique : les concepts de base* (edited by M.-L. MOREAU), pp 217-223. Mardaga, Liège.

BAVOUX, C. (2002). « Représentations et attitudes dans les aires créolophones ». In *Linguistique et créolistique : Univers Créoles 2* (edited by C. BAVOUX and D. DE ROBILLARD), pp 57-76. Editions Economica, Paris.

BAVOUX, C. (2003). « Fin de la « vieille » réunionnaise ? » In *Anciens et Nouveaux Plurilinguismes : Actes de la 6e Table Ronde du Moufia* (edited by G. LEDEGEN), pp 53-72. E.M.E., Cortil-Wodon.

BAVOUX, C. (2005). « La famille et les autres lieux de transmission : élaboration de pratiques, de normes et d'attitudes langagières ». *Langues et Cité*, 5, 10-11.

BAZIN-RAVALOSON, S. (2004). *Quand la bouche fait des maux. Les troubles du langage oral en contexte réunionnais : paroles d'orthophonistes*. Mémoire de maîtrise de FLE non publié, Université de La Réunion, La Réunion.

BEDORE, L.-M. et PEÑA, E.-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, 1, 1-29.

BLANCHE-BENVÉNISTE, C. et JEANJEAN, C. (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Didier Erudition, Paris.

BLANCHET, P. (2003). « Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation « chaotique », pratiques sociales, interventions... Quels modèles ? : pour une (socio)linguistique de la « complexité » ». In *Langues, contacts, complexité, perspectives théoriques en sociolinguistique. Cahiers de Sociolinguistique n°8* (edited by P. BLANCHET and D. DE ROBILLARD), pp 280-308. Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

BLANCHET, P. (2004). « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle ». *MIDL*, Paris, 29-30 novembre 2004.

BORDAL, G. et LEDEGEN, G. (2009). « La prononciation du français à l'île de La Réunion : évolution des variations et de la norme ». In *Phonologie, variation et accents du français* (edited by J. DURAND, B. LAKS and C. LYCHE), pp 177-205. Lavoisier, France.

BOREL, S. (2004). *Parler Bi(e)lingue – Parler Biennois : Une approche holistique du bilinguisme à Biel-Bienne*. Mémoire de Licence en Linguistique non publié, Université de Neuchâtel, Suisse.

BRETEGNIER, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique : approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : La Réunion*. Thèse de doctorat de linguistique non publiée, Université de La Réunion.

BRETEGNIER, A. (2002). « Introduction ». In *Sécurité / insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques* (edited by A. BRETEGNIER and G. LEDEGEN), pp 7-33. L'Harmattan, Paris.

BRIN, F., COURRIER, C., LEDERLE, E. et MASY, V. (2004). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Ortho Edition, Isbergues.

BRIOUL, M. (2006). « Evaluation : le défi clinique ». *VST - Vie sociale et traitements*, **92**, 53-59.

CALURAUD, M. (2009). « Ecoute mon causement ». *L'Orthophoniste*, **292**, 13-14.

CARAYOL, M. et CHAUDENSON, R. (1978). « Diglossie et continuum linguistique à La Réunion ». In *Les français devant la norme* (edited by N. GUEUNIER), pp 175-190. Champion, Paris.

CELLIER, P. (1981). « Variation et standardisation syntaxique du créole réunionnais ». *Etudes créoles*, **IV(1)**, 78-96.

CELLIER, P. (1996). « Insécurité linguistique et éthique éducative : réflexion générale ». In *Français régionaux et insécurité linguistique* (edited by C. BAVOUX), pp 131-133. L'Harmattan, Paris.

CHAUDENSON, R. (1974). *Le lexique du parler créole de La Réunion*. Honoré Champion, Paris.

CHAUDENSON, R. (2002). « Le cas des créoles ». *Hérodote*, **105**, 60-72.

COMBEAU, Y., EVE, P., FUMA, S. et MAESTRI, E. (2001). *Histoire de La Réunion : de la colonie à la Région*. Cresoi, Saint-Denis ; Sedes, Paris.

CONFIANT, R. (2007). « Langue et relation thérapeutique en milieu diglossique : le cas de la Martinique » (site Montray Kréyol). <http://www.montraykreyol.org/spip.php?article56>

CONTANDRIOPOULOS, A.-P., CHAMPAGNE, F., DENIS, J.-L. et PINEAULT, R. (1993). « L'évaluation dans le domaine de la santé – Concepts et méthodes ». *Bulletin*, **33(1)**, 12-17.

COQUET, F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent. Méthodes et techniques de rééducation*. Ortho Edition, Isbergues.

COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (1999). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Ed. du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

COSTE, D. (2010). « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle ». *Les cahiers de l'acedle*, **7(1)**, 141-165.

CRÉMIEUX, S. (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 non publié, Université de La Réunion.

DAHLET, P. (2000). « L'apprentissage des langues, espace de représentation ». *Espace créole*, **10**, 15-28.

DALEAU, L., DUCHEMANN, Y., GAUVIN, A. et GEORGER, F. (2006). *Oui au créole, oui au français, suivi d'entretiens avec des enseignants et des chercheurs*. Editions Tikouti, Saint-Paul.

DELOCHE, G. et HANNEQUIN, D. (1997). *DO 80*. ECPA, Paris.

DEPREZ, C. (1989). « Le plurilinguisme des enfants à Paris ». *Revue européenne de migrations internationales*, **5(2)**, 71-87.

DEPREZ, C. (2002). « Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère ». *Estudios de Sociolingüística*, **1**, 59-74.

DI MEO, S. (2010). *Evaluation 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 bilinguisme et des facteurs transculturels*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris Descartes, Paris.

DUCHÊNE, A. et PY, B. (2002). « Bilinguisme, troubles du langage et enseignement des langues ». <http://www.ordp.vsnnet.ch/fr/resonance/2002/janvier/DuchenePy.htm>

ESTIENNE, F. et PIÉRART, B. (2006). *Les bilans de langage et de voix. Fondements théoriques et pratiques*. Masson, Paris.

FIoux, P. (1996). « Quelques sourdines à l'insécurité linguistique ». In *Français régionaux et insécurité linguistique* (edited by C. BAVOUX), pp 151-166. L'Harmattan, Paris.

FIoux, P. (2007). *Bilinguisme et diglossie à l'île de La Réunion : Contribution à l'histoire d'un débat sociolinguistique (1974-2006)*. L'Harmattan, Paris.

GADET, F. et VARRO, G. (2006). « Le "scandale" du bilinguisme ». *Langage et société*, **116**, 9-28.

GASQUET-CYRUS, M. (2009). « Pratiques, représentations, catégorisations : mots des locuteurs, mots du linguiste et autocritique ». In *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* (edited by I. PIEROZAK and J.-M. ELOY), pp?- ?. L'Harmattan, Paris.

GAUVIN, A. (2004). *L'écriture du créole réunionnais : les indispensables compromis*. Udir, Saint-Denis.

GENELOT, S., NEGRO, I. et PESLAGES, D. (2006). « Compétences bilingues français / créole chez des enfants de 5 ans en contexte martiniquais ». *Etudes créoles*, **28(2)**, 41-66.

GEORGER, F. (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 non publié, Université de La Réunion.

GEORGER, F. (2006). *Créole et français : Deux langues pour un enseignement. Réflexions à partir d'une classe maternelle bilingue à La Réunion*. Editions Tikouti, Saint-Paul.

GHASARIAN, C. (2002). « La Réunion : acculturation, créolisation et réinventions culturelles ». *Ethnologie française*, **37**, 663-676.

GOURY, L. et LÉGLISE, I. (2005). « Contacts de créoles, créoles en contacts. Présentation ». *Etudes créoles*, **28(1)**, 9-22.

GUEUNIER, N. (1997). « Représentations linguistiques ». In *Sociolinguistique : les concepts de base* (edited by M.-L. MOREAU), pp 246-251. Mardaga, Liège.

GUEUNIER, N. (2002). « L'insécurité linguistique : objet divers, approches multiples ». In *Sécurité / insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques* (edited by A. BRETEGNIER and G. LEDEGEN), pp 35-50. L'Harmattan, Paris.

HAMERS, J.-F. et BLANC, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Mardaga, Bruxelles.

HAZAËL-MASSIEUX (2005). « Les créoles dans les départements français d'outre-mer ». *Langues et Cité*, **5**, 4-5.

HENRY, R. (2006). « An intervention case study of a bilingual child with phonological disorder ». <http://www.orthophonie.org/An-intervention-case-study-of-a.html>

HUERTA-MACÍAS, A. et QUINTERO, E. (1992). « Code-Switching, Bilingualism, and Biliiteracy : A Case Study ». *Bilingual Research Journal*, **16:3&4**, 69-90.

JOANETTE, Y., SKA, B. et CÔTÉ, H. (2004). *Protocole Montréal d'Evaluation de la Communication*. Ortho Edition, Isbergues.

KHOMSI, A. (2001). *ELO : Evaluation du Langage Oral*. ECPA, Paris.

KREMER, J.-M. et LEDERLE, E. (2005). *L'orthophonie en France*. PUF, Paris.

LAROSSI, F. (2006). « La problématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme ». Colloque Bilinguisme et interculturalité, Mayotte. [http://www.ac-mayotte.fr/IMG/pdf/Interv\\_Laroussi-Plurilinguisme.pdf](http://www.ac-mayotte.fr/IMG/pdf/Interv_Laroussi-Plurilinguisme.pdf)

LAURET, D. (1991). *Le créole de la réussite*. Ed. Du Tramail, Saint-Denis.

LEBON-EYQUEM, M. (2007). *Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique créole-français*. Thèse de doctorat non publiée, Université de La Réunion, La Réunion.

LEBON-EYQUEM, M. (2010a). « Evolution et impact de l'école et de l'environnement social sur les usages de 4 enfants de 3 ans en milieu créole ». In *Congrès Mondial de Linguistique Française* (edited by F. NEVEU, V. MUNI TOKE, J. DURAND, T. KLINGLER, L. MONDADA and S. PRÉVOST), pp 1877-1895. Institut de Linguistique Française, Paris.

LEBON-EYQUEM, M. (2010b). « Analyse d'interventions pédagogiques en situation de contacts de langues : comment les enseignants traitent-ils les énoncés « mélangés » à La Réunion ? » In *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues* (edited by V. FEUSSY, M. EYQUEM, A. MOUSSIROU-MOUYAMA and P. BLANCHET), pp 61-89. CLD Editions, Paris.

LEBON-EYQUEM, M. et ROBERT, C. (2012). « La « grande difficulté scolaire » comme stigmat sociolinguistique ». In *Ségrégation, Normes et discriminations* » (edited by M.

LEBON-EYQUEM, T. BULOT and G. LEDEGEN), pp 91-122. Editions Modulaires Européennes & Intercommunications, Fernelmont.

LEDEGEN, G. (2007). « L'Evolution générationnelle des pratiques linguistiques mélangées : éclairage sur les « parlers jeunes » réunionnais ». In *Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues* (edited by G. LEDEGEN), pp 147-177. L'Harmattan, Paris.

LEDEGEN, G. (2011). « Prédicats « flottants » entre le créole acrolectal et le français à La Réunion : exploration d'un *no man's land* linguistique ». In *Systèmes prédictifs des langues en contact* (edited by C. CHAMOREAU and L. GOURY), pp?-?. CNRS Editions, France.

LEFEBVRE, F. (2008). *Orthophonie et bilinguisme : élaboration d'un livret d'information à l'usage des orthophonistes*. Mémoire d'orthophonie non publié, Université de Nantes.

LIÉGEOIS-CHAUVEL, C., GUÉGUEN, B., CHAUVEL, P. et KAHANE, P. (2006). *Neuropsychologie du langage*. Elsevier, Paris.

LOFIS LA LANG KRÉOL LA RÉNION (2009). *Zourkléré n°2*. <http://www.zinfos974.com/attachment/143767/>

MANTEAU, E. (2001). « Expérience africaine, des pistes de réflexion pour le travail d'orthophonie en France ». *Enfance & Psy*, **14**, 148-152.

MARVILLIERS, S. (2009). « Les pratiques langagières d'un enfant d'origine mahoraise dans la société multilingue de La Réunion : effets des normes ? » *Actes du colloque AcquisiLyon 09*, Lyon, 3-4 décembre 2009.

MAZAUX, J.-M. et ORGOGOZO, J.-M. (1982). *HDAE-F*. ECPA, Paris.

MINDT, M.-R., SANDOVAL, T.-C., GOLLAN, T.-H., ARENTOFT, A., GERMANO, K.-K., D'AQUILA, E., SCHEINER, D. et PIZZIRUSSO, M. (2008). « Neuropsychological, Cognitive,

and Theoretical Considerations for Evaluation of Bilingual Individuals ». *Neuropsychol Rev.*, **18(3)**, 255-268.

MONTEIL, C. (2010). « Le créole encore très largement majoritaire ». *Economie de La Réunion : Revue de l'Institut national de la statistique et des études économiques*, **137**, 4-6.

MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier, Paris.

MOREAU, M.-L. (1996). « Insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux ? Réflexions au départ de données camerounaises, sénégalaises et zaïroises ». In *Français régionaux et insécurité linguistique* (edited by C. BAVOUX), pp 103-115. L'Harmattan, Paris.

NESPOULOUS, J.-L., ROCH LECOURS, A., LAFOND, D., LEMAY, A., PUEL, M., JOANETTE, Y., COT, F. et ROSCOL, A. (1992). *Protocole Montréal-Toulouse d'examen linguistique de l'aphasie*. Ortho Edition, Isbergues [Edition révisée par BÉLAND, R. et GIROUX, F.].

NOËL, A. (2011). *Evaluation de l'enfant bilingue français – créole réunionnais : intérêt et pertinence d'un questionnaire parental*. Mémoire d'orthophonie non publié, Université François-Rabelais, Tours.

PARADIS, J. (2007). « Second Language Acquisition in Childhood ». In *Blackwell Handbook of Language Development* (edited by E. HOFF and M. SHATZ), pp 388-405. Blackwell Publishing, Oxford.

PARADIS, J., EMMERZAEL, K. et SORENSON DUNCAN, T. (2010). « Assessment of English Language Learners : Using Parent Report on First Language Development ». *Journal of Communication Disorders*, **43**, 474-497.

PICOCHÉ, J. (1992). *Dictionnaire étymologique du français*. Le Robert, Paris.

PRUDENT, L.-F. (1981). « Diglossie et interlecte ». *Langages*, **61**, 13-38.

PRUDENT, L.-F. (2005). « Langue et culture créoles : création d'une discipline et construction de normes ». *Revue française de linguistique appliquée*, **X**, 103-114.

RAPANOËL, S. (2007). *Les langues à l'école primaire de La Réunion : des représentations diglossiques aux pratiques interlectales*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Grenoble 3, Grenoble.

RAPANOËL, S. et LEDEGEN, G. (2007). « Triade langagière d'enfants migrants à La Réunion ». *Diversité*, **151**, 161-169.

ROBILLARD, D. (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*, **163**, 465-496.

ROBILLARD, D. (DE) (2002). « Visages de l'hétérogénéité linguistique des communautés créoles. Contact, diglossie, continuum, interlecte ». In *Linguistique et créolistique : Univers créoles 2* (edited by C. BAVOUX and D. DE ROBILLARD), pp.35-55. Economica, Paris.

ROBILLARD, D. (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*, **36**, 129-156.

ROSENBAUM, F. (1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication*. Masson, Paris.

SANSON, C. (2010). « Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme ». *Enfances & Psy*, **48**, 45-55.

SICART, D. (2010). « Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (DRESS) : Les professions de santé au 1er janvier 2010 ». <http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/seriestat144-2.pdf>

SIMONIN, J. (1996). « A La Réunion, qui peut être sûr d'être insécure ou... sécure ? Pour un traitement interactionnel de l'insécurité linguistique ». In *Français régionaux et insécurité linguistique* (edited by C. BAVOUX), pp 33-53. L'Harmattan, Paris.

SIMONIN, J. (2002). « Parler réunionnais ? » *Hermès*, **32-33**, 287-296.

SOUPRAYEN-CAVERY, L. (2010). *L'interlecte réunionnais*. L'Harmattan, Paris.

STAUDACHER-VALLIAMEE, G. (2004). *Grammaire du créole réunionnais*. Sedes, Paris.

TIRVASSEN, R. (2002). « Insécurité linguistique « naturelle » et insécurité linguistique sollicitée : ce que révèlent les enquêtes de terrain ». In *Sécurité / insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques* (edited by A. BRETEGNIER and G. LEDEGEN), pp 259-270. L'Harmattan, Paris.

TOMBLIN, J.-B., RECORDS, N.-L., BUCKWALTER, P., ZHANG, X., SMITH, E. et O'BRIEN, M. (1997). « Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children ». *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, **40**, 1245-1260.

TUPIN, F., FRANÇOISE, C. et COMBAZ, G. (2005). « Enseignants en milieu créolophone : des représentations aux modes d'intervention ». In *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (edited by L.-F. PRUDENT, F. TUPIN and S. WHARTON), pp 51-98. Peter Lang, Berne.

WATBLED, J.-P. (2003). « Grammaire créole et grammaire française ». In *Anciens et Nouveaux Plurilinguismes : Actes de la 6e Table Ronde du Moufia* (edited by G. LEDEGEN), pp 135-158. E.M.E., Cortil-Wodon.

# **Chapitre 9. Annexes**

**9.1. Arrêté du 16 mai 1986 relatif aux études en vue du certificat de capacité d'orthophoniste**

**ARRETE**

**Arrêté du 16 mai 1986 relatif aux études en vue du certificat de capacité d'orthophoniste.**

**Version consolidée au 12 juin 1986**

Le ministre de l'éducation nationale et le ministre des affaires sociales et de l'emploi,

Vu la loi n° 64-699 du 10 juillet 1964 relative aux professions d'orthophoniste et d'orthoptiste, modifiée par la loi n° 71-445 du 15 juin 1971 ;

Vu la loi n° 80-527 du 12 juillet 1980 modifiant certaines dispositions du code de la santé publique relatives à l'exercice de la profession d'infirmier et d'infirmière et de certaines autres professions d'auxiliaires médicaux ;

Vu la loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur ;

Vu le décret n° 81-1221 du 31 décembre 1981 relatif à l'accueil des étudiants étrangers dans les universités et les établissements publics à caractère scientifique et culturel indépendants des universités ;

Vu le décret n° 83-766 du 24 août 1983 fixant la liste des actes professionnels accomplis par les orthophonistes ;

Vu le décret n° 84-932 du 17 octobre 1984 relatif aux diplômes nationaux de l'enseignement supérieur ;

Vu l'avis de la section permanente du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche en date du 17 février 1986 ;

Vu le décret n° 85-906 du 23 août 1985 relatif à la validation des études, expériences professionnelles ou acquises personnelles en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur ;

Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche dans sa séance du 17 février 1986,

**Article 1**

Le certificat de capacité d'orthophoniste est délivré par les universités habilitées à cet effet par arrêté du ministre chargé des universités et du ministre chargé de la santé, pris après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche. Cet arrêté mentionne la composante, au sens de l'article 25 de la loi du 26 janvier 1984 susvisée, responsable de la préparation. Il est pris au vu d'un dossier précisant les modalités d'organisation. L'habilitation peut être retirée selon la même procédure.

**Article 2**

Modifié par Arrêté du 25 avril 1997 - art. 1 (V)

Les candidats à une inscription en vue du certificat de capacité d'orthophoniste doivent justifier :

Soit du baccalauréat, soit d'une attestation de succès à un examen spécial d'entrée dans les universités défini par la réglementation nationale ou du diplôme d'accès aux études universitaires, soit d'un titre français admis, conformément à la réglementation nationale en dispense du baccalauréat, soit d'un titre étranger sanctionnant une formation d'un niveau au moins égal quant au contenu, à la durée des études et aux modalités de contrôle des aptitudes et des connaissances à celle que sanctionne le baccalauréat français. Dans ce dernier cas, la décision est prise par le président de l'université, sur proposition d'une commission désignée par lui et composée d'au moins quatre membres choisis parmi les enseignants de la discipline. Cette commission peut assortir sa proposition de l'obligation pour le candidat, soit de suivre des enseignements complémentaires, soit de satisfaire à un contrôle préliminaire des aptitudes et des connaissances, soit encore de remplir l'une et l'autre de ces deux conditions. Le président d'université communique chaque année avant le 31 décembre au ministre de l'éducation nationale la liste des décisions d'admission prononcées sur titre étranger en dispense du baccalauréat.

Ces dispositions s'appliquent sans préjudice des règles posées par le décret n° 81-1221 du 31 décembre 1981 susvisé.

### **Article 3**

Un contrôle des aptitudes définies à l'annexe I (1) au présent arrêté doit être effectué avant le début des enseignements par la composante responsable de la préparation au certificat. Les modalités de ce contrôle sont déterminées par les enseignants de cette composante. Les candidats qui ne sont pas déclarés aptes à l'issue des épreuves prévues pour ce contrôle ne sont pas autorisés à poursuivre les études en vue du certificat de capacité d'orthophoniste.

(1) Ces annexes seront publiées au Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale.

### **Article 4**

Modifié par Arrêté du 25 avril 1997 - art. 1 (V)

La formation comprend des enseignements théoriques, des enseignements dirigés, des stages et un mémoire de recherche. La durée des enseignements théoriques et des enseignements dirigés est au minimum de 1 640 heures. Celle des stages est au minimum de 1200 heures. Le programme des études et la répartition des enseignements sont fixés conformément à l'annexe II au présent arrêté (1).

Les enseignements sont organisés sous forme de modules dont la liste est fixée conformément à l'annexe III au présent arrêté (1).

(1) Ces annexes seront publiées au Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale.

### **Article 5**

Modifié par Arrêté du 25 avril 1997 - art. 1 (V)

Les enseignements peuvent être dispensés dans la composante responsable de la préparation au certificat ou dans une ou plusieurs autres composantes ou dans un établissement public ou privé ayant passé une convention de coopération avec l'université dont la composante responsable fait partie. Dans ce dernier cas, les enseignements que les candidats doivent suivre leur sont indiqués par la composante ou les composantes qui organisent ces enseignements. Les enseignements sont donnés par les membres du personnel enseignant des universités au sens de l'article 54 de la loi du 26 janvier 1984 susvisée. Les stages sont obligatoires et diversifiés pour assurer l'acquisition des compétences définies par le décret n° 83-766 susvisé. Ils sont accomplis dans les services et consultations des hôpitaux du centre hospitalier universitaire, des hôpitaux liés par convention avec le centre hospitalier universitaire, dans les dispensaires, les centres de santé ou les centres de rééducation, chez le praticien exerçant sa profession dans le cadre de l'exercice libéral conventionné et dans les établissements scolaires et d'éducation spécialisée agréés par

la composante responsable de la préparation au certificat. Les stages font l'objet d'un contrôle et les jurys prononcent leur validation.

### **Article 6**

Modifié par Arrêté du 25 avril 1997 - art. 1 (V)

Le contrôle des aptitudes et des connaissances pour la validation des modules s'effectue soit de manière régulière et continue, soit par des examens terminaux, soit par ces deux modes combinés.

Les modalités de contrôle sont déterminées par la composante responsable de la préparation. Elles doivent être arrêtées, au plus tard à la fin du premier mois de l'année d'enseignement, sur proposition du responsable de la formation, par le directeur de la composante après avis du conseil des études et de la vie universitaire de l'université habilitée à délivrer le certificat de capacité d'orthophonie. Elles doivent préciser le nombre maximum d'inscriptions pédagogiques permises aux candidats pour postuler le même module ou, éventuellement, le même groupe de modules.

Les modalités de contrôle ne peuvent être modifiées en cours d'année.

### **Article 7**

Modifié par Arrêté du 25 avril 1997 - art. 1 (V)

Au cours de la dernière années d'études, les candidats ayant validé la totalité des enseignements théoriques et pratiques présentent un mémoire de recherche sous la responsabilité d'un directeur de mémoire, enseignant ou maître de stages de la formation d'orthophonie habilité en raison de sa capacité à diriger ces travaux. Ils peuvent présenter le mémoire au plus tard à la fin de l'année universitaire suivante. Ce mémoire peut être individuel ou collectif ; dans le cas où le mémoire résulte d'une contribution collective, sa présentation doit permettre d'apprécier la contribution personnelle de chacun. Les candidats ne peuvent être autorisés à présenter plus de deux fois le mémoire, sauf dérogation accordée par le président de l'université sur proposition du directeur de la composante responsable.

Le mémoire est, de préférence, élaboré sur deux années d'études.

Le mémoire est soutenu publiquement devant un jury d'au moins trois membres, désigné par le président de l'université sur proposition du directeur de l'enseignement d'orthophonie. L'un au moins des membres de ce jury est un praticien de l'orthophonie.

Ce jury comprend au minimum :

- le responsable du centre de formation d'orthophonie ou son délégué ;
- le directeur de mémoire ;
- un enseignant spécialiste du domaine de recherche concerné.

Les membres du jury désignent parmi eux le président, qui ne peut être le directeur de mémoire.

Le président de l'université donne l'autorisation de soutenance. Celle-ci a lieu après consultation d'un jury de lecture dont fait partie le directeur de mémoire. Ce jury comprend, en outre, des enseignants et/ou des professionnels spécialistes du domaine de recherche concerné. Il est désigné dans les mêmes conditions que le jury de soutenance.

Le candidat doit déposer, trois semaines avant la soutenance, un résumé de son mémoire (300 mots avec 8 mots clés au maximum) dont la diffusion est assurée.

A l'issue de la soutenance, l'admission ou l'ajournement du candidat est prononcé après délibération du jury qui porte un jugement sur les travaux et sur son aptitude à les situer dans leur contexte scientifique. L'admission peut donner lieu à l'attribution de l'une des mentions suivantes : "passable", "honorable" ou "très honorable". Le président du jury établit un rapport de soutenance contresigné par l'ensemble des membres du jury.

### **Article 8**

Des dispenses partielles de scolarité, de stages et d'épreuves peuvent être accordées, notamment aux personnes justifiant de l'un des diplômes suivants :

-certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants atteints de déficience auditive énumérés à l'article 1er et de l'arrêté en date du 2 juillet 1965 du ministre de la santé publique et de la population ;

-diplôme d'instituteur spécialisé pour les sourds créé à l'école pratique de psychologie et de pédagogie de l'université de Lyon par arrêté en date du 2 avril 1955 du ministre de l'éducation nationale ;

-titres de rééducateurs de dyslexiques énumérés par l'arrêté du 28 octobre 1971 du ministre de l'éducation nationale et du ministre de la santé publique et de la sécurité sociale, pris en application de la loi n° 71-445 du 15 juin 1971 ;

-certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés, institué par le décret n° 63-713 du 12 juillet 1963 modifié.

L'octroi de dispenses s'effectue conformément aux dispositions du décret n° 85-906 du 23 août 1985 relatif à la validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur.

### **Article 9**

Les dispositions du présent arrêté sont applicables à compter de l'année universitaire 1987-1988. La première année d'études cessera d'être organisée selon le régime fixé par l'arrêté du 14 décembre 1972 modifié à l'expiration de l'année universitaire 1986-1987.

A titre transitoire, la deuxième année d'études sera organisée selon le régime fixé par l'arrêté du 14 décembre 1972 modifié jusqu'à l'expiration de l'année universitaire 1988-1989 ; la troisième année d'études sera organisée selon le même régime jusqu'à l'expiration de l'année universitaire 1990-1991.

A la fin de chaque année d'études poursuivie selon le régime fixé par l'arrêté du 14 décembre 1972 modifié, l'admission dans le nouveau régime des candidats n'ayant pas satisfait aux épreuves des examens ou de soutenance de mémoire peut être autorisée par décision individuelle du président de l'université, sur proposition du directeur de la composante responsable.

### **Article 10**

L'arrêté du 14 décembre 1972 modifié par l'arrêté du 16 septembre 1977 portant réforme des études d'orthophonie est abrogé sous réserve de l'application des dispositions de l'article 9 ci-dessus.

### **Article 11**

Le directeur des enseignements supérieurs au ministère de l'éducation nationale et les recteurs d'académie sont chargés de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 16 mai 1986.

Le ministre de l'éducation nationale :  
Pour le ministre et par délégation :  
Le directeur des enseignements supérieurs,  
O. SCHRAMECK

Le ministre des affaires sociales et de l'emploi :  
Pour le ministre et par délégation :  
Le directeur général de la santé,  
J.-F. GIRARD

**9.2. Arrêté du 25 avril 1997 modifiant l'arrêté du 16 mai 1986**

ARRETE

**Arrêté du 25 avril 1997 modifiant l'arrêté du 16 mai 1986 relatif aux études en vue du certificat de capacité d'orthophoniste**

NOR: MENU9701024A  
Version consolidée au 07 mai 1997

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministre du travail et des affaires sociales,

Vu la loi n° 64-699 du 10 juillet 1964 relative aux professions d'orthophoniste et d'orthoptiste, modifiée par la loi n° 71-445 du 15 juin 1971 ;

Vu la loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur ;

Vu le décret n° 81-1221 du 31 décembre 1981 relatif à l'accueil des étudiants étrangers dans les universités et les établissements publics à caractère scientifique et culturel indépendants des universités ;

Vu le décret n° 83-766 du 24 août 1983 modifié fixant la liste des actes professionnels accomplis par les orthophonistes ;

Vu le décret n° 84-932 du 17 octobre 1984 relatif aux diplômes nationaux de l'enseignement supérieur ;

Vu le décret n° 85-906 du 23 août 1985 relatif à la validation des études, expériences professionnelles ou acquies personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur ;

Vu le décret n° 93-538 du 27 mars 1993 relatif à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes nationaux de l'enseignement supérieur ;

Vu l'arrêté du 16 mai 1986 relatif aux études en vue du certificat de capacité d'orthophoniste ;

Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche,

**Article 1**

A modifié les dispositions suivantes :

Arrêté du 16 mai 1986 : art. 2, art. 4, art. 5 ; art. 6 ; art. 7.

**Article 2**

Les dispositions du présent arrêté et les annexes II et III ci-après sont applicables aux étudiants s'inscrivant en première année des études d'orthophonie à compter de l'année universitaire 1997-1998. Elles s'appliqueront également à compter de l'année universitaire 2000-2001 aux étudiants déjà inscrits dans ces études ne les ayant pas terminées à cette date.

### Article 3

Le directeur général des enseignements supérieurs au ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et les recteurs d'académie, chanceliers des universités, sont chargés de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Le ministre de l'éducation nationale,  
de l'enseignement supérieur et de la recherche,  
Pour le ministre et par délégation :  
Le directeur général  
des enseignements supérieurs,  
C. FORESTIER

Le ministre du travail et des affaires sociales,  
Pour le ministre et par délégation :  
Le directeur général de la santé,  
J.-F. GIRARD.

#### NOTA:

*Nota. - Le présent arrêté et ses annexes I, II et III seront publiés au Bulletin officiel de l'éducation nationale du 22 mai 1997, vendu au prix de 14 F, disponible au Centre national de documentation pédagogique, 13, rue du Four, 75006 Paris, ainsi que dans les centres régionaux et départementaux de documentation pédagogique.*

*Cet arrêté et ses annexes seront diffusés par les centres précités.*

### **9.3. Décret de compétences des Orthophonistes du 2 mai 2002**

#### **Décret no 2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste**

J.O. Numéro 104 du 4 Mai 2002 page 8339 NOR : MESH0221490D

Le Premier ministre,

Sur le rapport de la ministre de l'emploi et de la solidarité,

Vu le code de la santé publique, notamment les articles L. 4161-1, L. 4341-1 et L. 4381-2 ;

Vu le décret no 65-240 du 25 mars 1965 portant règlement d'administration publique et réglementant les professions d'orthophoniste et d'orthoptiste ;

Vu l'avis de l'Académie nationale de médecine en date du 8 janvier 2002 ;  
Le Conseil d'Etat (section sociale) entendu,

Décète :

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. 2. - Dans le cadre de la prescription médicale, l'orthophoniste établit un bilan qui comprend le diagnostic orthophonique, les objectifs et le plan de soins. Le compte rendu de ce bilan est communiqué au médecin prescripteur accompagné de toute information en possession de l'orthophoniste et de tout avis susceptible d'être utile au médecin pour l'établissement du diagnostic médical, pour l'éclairer sur l'aspect technique de la rééducation envisagée et lui permettre l'adaptation du traitement en fonction de l'état de santé de la personne et de son évolution.

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, dysorthographe, 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.

Art. 5. - Le décret no 83-766 du 24 août 1983 modifié fixant la liste des actes professionnels accomplis par les orthophonistes ainsi que l'article 1er du décret du 25 mars 1965 susvisé sont abrogés.

Art. 6. - La ministre de l'emploi et de la solidarité et le ministre délégué à la santé sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 2 mai 2002.

Par le Premier ministre :  
Lionel Jospin

La ministre de l'emploi et de la solidarité,  
Elisabeth Guigou

Le ministre délégué à la santé,  
Bernard Kouchner

#### ***9.4. Arrêté du 26 juin 2002 fixant la Nomenclature des Actes d'orthophonie***

JORF n°147 du 26 juin 2002 page 11040  
texte n° 20

ARRETE

#### **Arrêté du 25 juin 2002 modifiant la Nomenclature générale des actes professionnels des médecins, des chirurgiens-dentistes, des sages-femmes et des auxiliaires médicaux**

NOR: SANS0222150A

Le ministre de la santé, de la famille et des personnes handicapées et le ministre de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche et des affaires rurales,

Vu le code de la sécurité sociale, notamment l'article R. 162-52 ;

Vu l'arrêté du 27 mars 1972 modifié relatif à la Nomenclature générale des actes professionnels des médecins, des chirurgiens-dentistes, des sages-femmes et des auxiliaires médicaux ;

Vu l'avis de la commission permanente de la Nomenclature générale des actes professionnels ;

Vu l'avis du conseil d'administration de la Caisse nationale de l'assurance maladie des travailleurs salariés ;

Vu la saisine de la commission des accidents du travail et des maladies professionnelles,

Arrêtent :

#### **Article 1**

Les dispositions de la deuxième partie de la Nomenclature générale des actes professionnels, titre IV (Actes portant sur le cou), chapitre 1er (Larynx), sont modifiées comme suit :

Art. 2. - Rééducation de la voix, du langage et de la parole.

Le bilan orthophonique fait l'objet d'une prescription médicale, accompagnée, si possible, des motivations de la demande de bilan et de tout élément susceptible d'orienter la recherche de l'orthophoniste.

Deux types de prescriptions de bilans peuvent être établis :

1. Bilan orthophonique avec rééducation si nécessaire :

A l'issue de ce bilan, un compte rendu indiquant le diagnostic orthophonique est adressé au prescripteur. Si des séances de rééducation doivent être dispensées, ce compte rendu comprend les objectifs de la rééducation, le nombre et la nature des séances que l'orthophoniste détermine, par dérogation à l'article 5 des dispositions générales. Sauf contre-indication médicale, il établit une demande d'entente préalable ;

2. Bilan orthophonique d'investigation :

A l'issue de ce bilan, un compte rendu indiquant le diagnostic orthophonique est adressé au prescripteur, accompagné des propositions de l'orthophoniste. Le prescripteur peut alors prescrire une rééducation orthophonique en conformité avec la nomenclature. L'orthophoniste établit une demande d'entente préalable.

A la fin du traitement, une note d'évolution est adressée au prescripteur.

Si, à l'issue :

- des 50 premières séances pour les rééducations individuelles cotées de 5 à 12,1 ou de groupe ;
- des 100 premières séances pour les actes cotés 13 à 15, la rééducation doit être poursuivie, la prescription d'un bilan orthophonique de renouvellement est demandée au prescripteur par l'orthophoniste. La poursuite du traitement est mise en œuvre conformément à la procédure décrite pour le premier type de bilan.

A tout moment, le médecin peut intervenir, en concertation avec l'orthophoniste, pour demander une modification du protocole thérapeutique ou interrompre le traitement.

Le compte rendu de bilan est communiqué au service médical à sa demande.

Les cotations de cet article ne sont pas cumulables entre elles.

**1. Bilan avec compte rendu écrit obligatoire**

En cas de bilan orthophonique de renouvellement, la cotation du bilan est minorée de 30 %.

**2. Rééducation individuelle (entente préalable)**

La séance doit avoir une durée minimale de 30 minutes, sauf mention particulière.

La première série de 30 séances est renouvelable par séries de 20 séances au maximum.

Pour les actes suivants, la séance doit avoir une durée minimale de 45 minutes, sauf mention particulière.

La première série de 50 séances est renouvelable par séries de 50 séances au maximum. Ce renouvellement est accompagné d'une note d'évolution au médecin prescripteur.

**3. Rééducation nécessitant des techniques de groupe (entente préalable)**

Cette rééducation doit être dispensée à raison d'au moins un praticien pour quatre personnes. Il est conseillé de constituer des groupes de gravité homogène.

Par première série de 30 séances d'une durée minimale d'une heure, renouvelable par séries de 20 séances au maximum.

## **Article 2**

Le directeur général de la santé et le directeur de la sécurité sociale au ministère de la santé, de la famille et des personnes handicapées et le directeur des exploitations, de la politique sociale et de l'emploi au ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche et des affaires rurales sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 25 juin 2002.

Le ministre de la santé, de la famille et des personnes handicapées,

Pour le ministre et par délégation :

Le directeur de la sécurité sociale,

P.-L. BRAS

Le directeur général de la santé,

L. ABENHAÏM

Le ministre de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche et des affaires rurales,

Pour le ministre et par délégation :

Le directeur des exploitations, de la politique sociale et de l'emploi,

C. DUBREUIL

### **9.5. Lettre d'autorisation d'intervention en école**

**NOEL Audrey**  
Ecole d'Orthophonie de Tours

A l'attention de Monsieur le Directeur

Objet : Demande d'autorisation pour mémoire de fin d'études d'Orthophonie

Monsieur,

Actuellement étudiante en dernière année d'orthophonie à l'Ecole de Tours, je réalise mon mémoire de fin d'études, dirigé par Madame Laurie Tuller, professeur linguiste à l'Université de Tours, dans le domaine du bilinguisme.

Notre projet est de monter un questionnaire parental destiné à obtenir des informations sur les pratiques linguistiques familiales et le niveau de langage de l'enfant, qui serait par la suite utilisé en pratique orthophonique ; nous souhaitons vérifier sa pertinence en le proposant à des parents d'enfants âgés de 5 à 6 ans 11 mois.

Avec votre accord, je souhaiterais rencontrer individuellement les parents pour leur proposer ce questionnaire, et également leurs enfants (avec consentement des parents) pour évaluer leur niveau réel de langage oral, à l'aide d'un outil d'évaluation orthophonique.

Les données recueillies seront utilisées à des fins strictement universitaires ; je m'engage également à préserver l'anonymat de chaque personne interrogée.

Mes passations se dérouleraient de mi-octobre à mi-décembre ; je précise que j'ai également déjà fait ma demande auprès de l'inspecteur, qui m'a donné un accord de principe (sous réserve de votre accord et de celui de votre équipe).

Je me tiens à votre disposition pour vous fournir tout renseignement complémentaire sur mon projet de recherche.

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

NOEL Audrey.

## 9.6. Formulaire d'autorisation distribué au sein de l'école

**NOEL Audrey**

Madame, Monsieur,

Etudiante en dernière année d'orthophonie, et dans le cadre de mon mémoire dirigé par Madame L.TULLER, je réalise une étude sur l'intérêt des questionnaires parentaux dans le cadre du bilinguisme français/créole.

Afin d'étayer la problématique de mon mémoire, je souhaiterais vous proposer un entretien, où je vous exposerai ce questionnaire, et je souhaiterais rencontrer votre enfant pour lui proposer quelques épreuves afin de tester son langage oral et compléter mes observations.

Monsieur [REDACTED], directeur de l'école primaire de Saint-Gilles les Hauts, m'a donné son accord pour intervenir au sein de son établissement.

Par la présente, je me permets de vous solliciter afin d'obtenir votre accord en tant que parents, pour rencontrer votre enfant.

Les passations resteront anonymes et les résultats ne seront pas diffusés selon le respect du secret professionnel. Les passations, qui dureront entre 20 et 30 minutes, auront lieu d'octobre à décembre 2010.

Je reste à votre disposition pour tout renseignement complémentaire.

**Audrey NOEL**

**Laurie TULLER**  
Professeur linguiste à l'Université de Tours (37)

---

### ***Autorisation parentale***

Nous soussignés Madame et Monsieur.....

autorisons Mademoiselle NOEL Audrey à rencontrer et enregistrer notre enfant dans le cadre de son mémoire d'orthophonie.

Si vous désirez connaître les résultats de votre enfant, merci de cocher la case ci-contre.

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

Signature :

**9.7. Formulaire d'autorisation distribué en dehors de l'école**

**NOEL Audrey**

Madame, Monsieur,

Etudiante en dernière année d'orthophonie, et dans le cadre de mon mémoire dirigé par Madame L.TULLER, je réalise une étude sur l'intérêt des questionnaires parentaux dans le cadre du bilinguisme français/créole.

Afin d'étayer la problématique de mon mémoire, je vous propose un entretien, où je vous exposerai ce questionnaire, et je souhaiterais proposer à votre enfant quelques épreuves afin de tester son langage oral et compléter mes observations.

Je m'engage à respecter votre anonymat, et celui de votre enfant ; les résultats seront utilisés à des fins strictement scientifique, et ne seront pas diffusés, selon le respect du secret professionnel.

Je reste à votre disposition pour tout renseignement complémentaire.

**Audrey NOEL**

**Laurie TULLER**  
**Professeur linguiste à l'Université de Tours (37)**

***Autorisation parentale***

Nous soussignés Madame et Monsieur.....

autorisons Mademoiselle NOEL Audrey à rencontrer et enregistrer notre enfant dans le cadre de son mémoire d'orthophonie.

Si vous désirez connaître les résultats de votre enfant, merci de cocher la case ci-contre.

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

Signature :

## ***9.8. Formulaire de consentement de participation***

### **Consentement de participation pour un mémoire de recherche**

Nom :

Prénom :

Mlle NOEL Audrey, étudiante en dernière année à l'école d'orthophonie de Tours (37), vous propose de participer à une enquête dans le cadre de l'élaboration de son mémoire de recherche.

Mlle NOEL Audrey travaille sur l'utilisation et la pertinence des questionnaires parentaux dans le cadre du bilinguisme ; le projet consiste à proposer à des parents un questionnaire, portant sur le développement du langage de leur enfant et sur les pratiques langagières au sein de la famille. Les résultats seront mis en lien avec le niveau réel de langage de l'enfant, évalué par Mlle NOEL Audrey, dans le but de vérifier la pertinence du questionnaire.

Ce questionnaire vous est proposé dans un but de recherche scientifique, et les informations vous concernant seront exploitées de manière anonyme. Vous pourrez par ailleurs avoir accès à toute publication éventuelle si vous en faites la demande. Vous conservez tous vos droits garantis par la loi.

Si vous acceptez de faire partie de l'échantillon d'études dans les conditions énoncées ci-dessus, veuillez signer ce document.

NOEL Audrey

## 9.9. Le questionnaire parental

### Questionnaire 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. A quel âge votre enfant a commencé à marcher ? \_\_\_\_\_  
*Kèl aj out zanfan la komans marshé ?*

2.2. A quel âge votre enfant a produit son premier mot ? \_\_\_\_\_  
*Kèl aj out zanfan la pronons son bann promié mo ?*

2.3. A quel âge votre enfant a mis ensemble des mots pour faire de petites phrases ?  
*Kèl aj out zanfan la komans utiliz ansanb 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 ?  
*Eské la manière d-kozé de out zanfan avan li navé 3-4 an té i inkièt aou ?*

\_\_\_\_\_

2.5. Votre enfant a-t-il eu des problèmes d'audition :  
*Eské out zanfan la u d-problèm po antand ? 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 actuellement ?  
*Kèl lang out zanfan i koz zordi ?*

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 plis 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 antand kozé ?*

	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours		Score/ 4
Français						Français	
Créole						Créole	
Autre :						Autre	

2.9. A quel âge ce contact a-t-il commencé ?  
*Kèl aj li la komans antand shak lang ?*

	Age
Français	
Créole	
Autre	

2.10. Dans quel contexte ce contact a-t-il eu lieu (cochez les cases appropriées) ?  
*Ek ki sa, ou bien ou sa, li la antand kozé le bann lang ?*

Je vais vous citer plusieurs contextes ; vous allez me dire s'il a été en contact avec...

	Français	Créole	Autre
a. Echanges avec la mère			
b. Echange avec le père			
c. Grands-parents			
d. Nounou / tatie			
e. Autres adultes (précisez)			
f. Frères et soeurs			
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 ... ? <i>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</i>	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 ... ? <i>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</i>	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 ... ? <i>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</i>	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 ? <i>0 = très difficile ; 1 = un peu difficile/ parfois difficile/ pas toujours facile ; 2 = assez facile/ en général facile ; 3 = très facile/ pas de problèmes</i>	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 ? <i>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</i>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Etes-vous satisfait des capacités de votre enfant à comprendre en ... ? Toujours ? <i>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</i>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Etes-vous satisfait des capacités de votre enfant à s'exprimer en ... ? Toujours ? <i>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</i>	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 ... ? <i>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</i>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<b>Total par langue</b>	<b>/24</b>	<b>/24</b>	<b>/24</b>

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 (français)

	Français	Créole	Autre
<p><b>Si ou konpar out zanfàn èk dot marmay néna mèm aj, koman ou pans li koz an... ?</b></p> <p><i>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</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<p><b>Eské ou pans ke out zanfàn i koz ... kom in marmay ... néna mèm aj i koz rienk ... ?</b></p> <p><i>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</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<p><b>Si ou konpar out zanfàn èk dot marmay néna mèm aj, koman ou pans out zanfàn i pronons bann mo an ... ?</b></p> <p><i>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</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<p><b>Eské out fami, ou bien out bann zami, i koz fasilman èk out zanfàn an ... ? Tou l-tan ?</b></p> <p><i>0 = très difficile ; 1 = un peu difficile/ parfois difficile/ pas toujours facile ; 2 = assez facile/ en général facile ; 3 = très facile/ pas de problèmes</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<p><b>Si ou konpar out zanfàn èk dot marmay néna mèm aj, èské out zanfàn nana difikilté po fé d-fraz korèk ?</b></p> <p><i>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</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<p><b>Eské ou lé kontan la fason out zanfàn i konpran an ... ? Tou l-tan ?</b></p> <p><i>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</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<p><b>Eské ou lé kontan la fason d-kozé de out zanfàn ? Tou l-tan ?</b></p> <p><i>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</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<p><b>Eské out zanfàn i ènèrv kan li gingn pa komuniké / kozé an ... ?</b></p> <p><i>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</i></p>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<b>Total par langue</b>	<b>/24</b>	<b>/24</b>	<b>/24</b>

S'il y a des réponses 0 ou 1, posez ensuite les questions suivantes :

Eské dapré ou sa sé akòz li nana difikilté dépi tan pti ? OUI ou NON

Eské ou pans ke out zanfàn la pou oublié le kréol akòz 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)

*Eské nana in moun i vèy out zanfan souvan ? (lo bann gran-paran, la tati, in nénéen...)*

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.)	--
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 : <u>Total des scores</u> (Nombre de scores x4)	10 5x4		12 5x4
<i>Grand total d'utilisation</i>	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 ? \_\_\_\_\_  
*Eské out zanfan la été an 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 la di aou, èské 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 fê la kaz ; an kèl lang li koz ? / Kèl zokipasion out zanfan nèna ; an kèl lang i s-pas ?*

Activités	Français			Créole			Autre		
	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									
<b>Total</b>									
<b>Total par langue</b>	<b>/10</b>			<b>/10</b>			<b>/10</b>		

Commentaires :

5.4. Est-ce que votre enfant participe à des activités extrascolaires ? OUI ou NON  
*Eské 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
<b>Français</b>			
<b>Créole</b>			
<b>Autre langue (précisez) :</b> _____			

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 plis ?*

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 plis) 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 :  
*Eské ou néna la fami 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) :  
*Eské ou fé voiyaz 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 ?  
*Eské 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 ? Konbien n-tan* ?

	Oui / Non	Nombre d'années	Précisions
Ecole primaire	Oui / Non		
Ecole 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 i suiv* :

	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 ?  
*Eské ou san a ou plis 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 ?  
*Eské ou travay ? Kosa ou fè kom travay ?* \_\_\_\_\_

6.2.3. Quel âge avez-vous ? *Kèl aj ou néna ?* \_\_\_\_\_

6.2.4. Scolarité :  
*Zisk-ousa ou la parti lékol ? Konbien n-tan ?*

	Oui / Non	Nombre d'années	Précisions
Ecole primaire	Oui / Non		
Ecole 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 i suiv :*

	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 ?  
*Eské ou san a ou plis 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 :

*Eské ou mèm, out bann zanfan, de moun out fami ou bien la fami la maman / le papa navé :*

	<b>Frère/sœur</b>	<b>Mère</b>	<b>Père</b>	<b>Famille du père</b>	<b>Famille de la mère</b>
Difficultés à l'école					
Difficultés particulièrement en lecture et en orthographe					
Redoublements <i>La redoublé</i>					
Difficultés à comprendre les autres quand ils parlent (précisez la langue) <i>Difikilté po konpran-n sak de moun té di</i>					
Difficultés à s'exprimer à l'oral en français – précisez la langue (prononciation, former des phrases, trouver le bon mot, etc.) <i>Difikilté po kozé : prononcé, fé d-fraz, shoizi le bon mo...</i>					

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 "mèlanj" souvan d-foi ; kosa "mèlanj" i ve dir po ou ?*

8.2. Que pensez-vous du français ? (Est-ce pour vous une langue utile, jolie, indispensable...)

*Kosa ou pans du 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 du kréol ? Po ou déjà, eské kréol sa in lang ? Eské 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 un Zorèy, ki ésèy koz èk ou tou d-suit an kréol ; koman ou voi la sitiasion ? Koman ou réaji ? (ou lé surpris, i fè rir aou, ou san aou flaté le Zorèy i fè zéfor...)*

8.5. Vous est-il arrivé de vous retrouver dans une situation où vous avez été gêné(e) de parler en créole ?  
*Eské ou la fine trouv aou dann in sitiasion ousa ou lété zéné 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 utiliz kréol a lékol ?*

8.7. Pensez-vous que l'on peut apprendre le créole ? Ou apprendre en créole ?  
*Eské ou pans ke kréol i gingn aprann ? Eské 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 ?  
*Eské ou pans ke i sré gayar ke de moun lé pa kréol i aprann koz kréol kan zot i ariv tèr la ?*

8.9. Pensez-vous que l'on peut écrire le créole ?  
*Eské ou pans ke kréol i gingn ékrir ?*

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 po 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										
Adulte 3 → Enfant						Enfant → Adulte 3				
	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours	0 Jamais	1 Rarement	2 Parfois	3 Souvent	4 Toujours
Français										
Créole										
Autre										

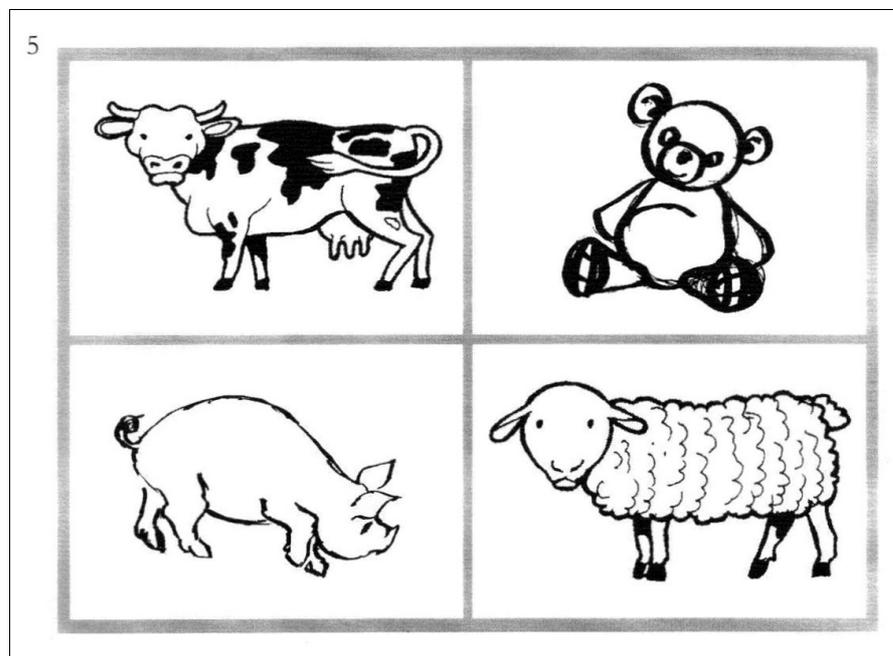
### Langue utilisée à la maison (section 4) : les frères et sœurs

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										

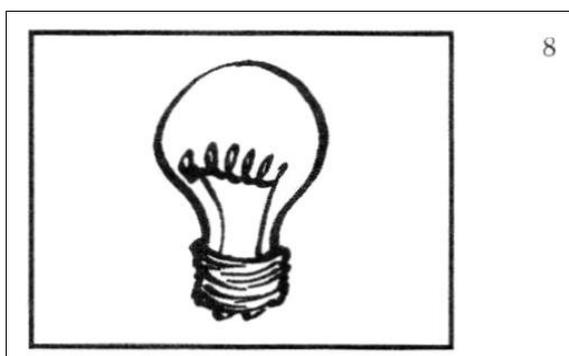
9.10. ELO : exemples d'items concernant les épreuves de lexique

- **Epreuve « Lexique en réception »**



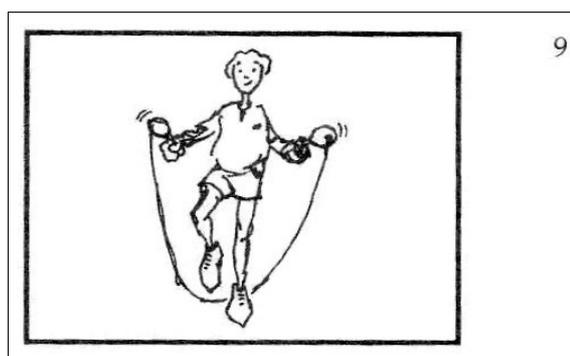
« Montre-moi l'image où il y a un cochon. »

- **Epreuve « Lexique en Production »**



« Qu'est-ce que c'est ? »

***(une) ampoule.***



« Qu'est-ce qu'il fait ? »

***Il saute / joue à la corde.***

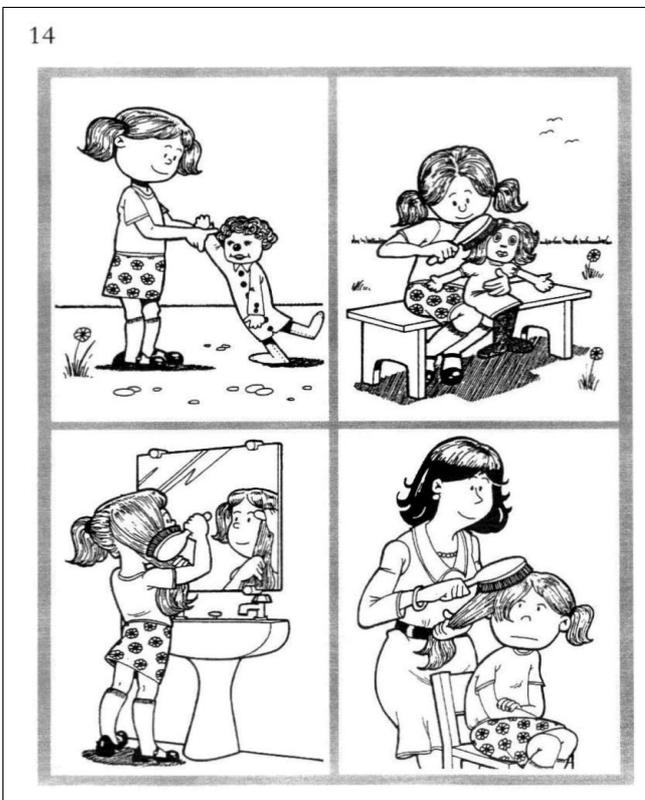
9.11. ELO : exemples d'items concernant l'épreuve « Compréhension C2 »

12



« Montre-moi l'image où il y a : "Le chat dont j'ai tiré la queue m'a griffé" ».

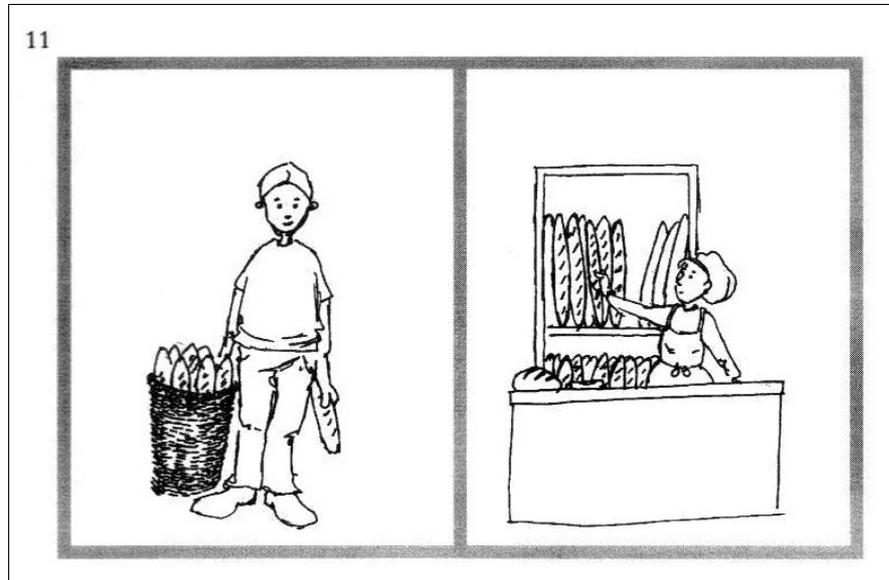
14



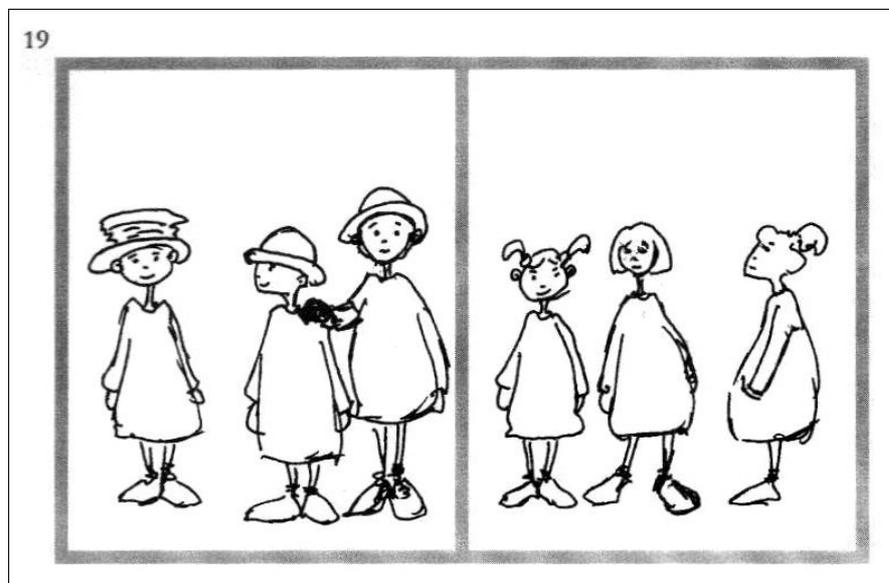
« Montre-moi : "La petite fille lui brosse les cheveux". »

9.12. ELO : exemples d'items concernant l'épreuve « Production d'Enoncés »

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



« Ici, c'est un boulanger, là, c'est une... **boulangère.** »



« Ici, ce sont des filles qui ont un chapeau, là, ce sont des filles... **qui n'ont pas de chapeau.** »

### 9.13. ELO : Exemple de feuille de passation (épreuves de lexique)

#### 1. Lexique en Réception

Montre-moi l'image où il y a un/une ...

1. casquette - chapeau - <b>dé</b> - couronne	<input checked="" type="checkbox"/>
2. avion - voiture - camion - autocar	<input checked="" type="checkbox"/>
3. chat - kangourou - <b>lapin</b> - écureuil	<input checked="" type="checkbox"/>
4. banane - pomme - <b>poire</b> - cerise	<input type="checkbox"/>
5. vache - ours - <b>canon</b> - mouton	<input checked="" type="checkbox"/>
6. perceuse - <b>pinceau</b> - tournevis - entonnoir	<input checked="" type="checkbox"/>
7. tasse - bol - flacon - verre	<input checked="" type="checkbox"/>
8. chaise - <b>ban</b> - tabouret - fauteuil	<input checked="" type="checkbox"/>
9. <b>sabot</b> - gant - chaussure - botte	<input checked="" type="checkbox"/>
10. flûte - cor - <b>trompette</b> - guitare	<input checked="" type="checkbox"/>
11. <b>peaussette</b> - lit - landau - berceau	<input checked="" type="checkbox"/>
12. <b>pull</b> - chemisette - jupe - <b>polo</b>	<input type="checkbox"/>
13. marteau - <b>sabot</b> - tournevis - râtelier	<input checked="" type="checkbox"/>
14. évier - <b>baaignoire</b> - douche - <b>lavabo</b>	<input type="checkbox"/>
15. <b>artichaut</b> - chou - <b>carogotte</b> - poireau	<input type="checkbox"/>
16. baleine - <b>anguille</b> - <b>sardine</b> - dauphin	<input type="checkbox"/>
17. <b>escalateur</b> - escalier - échelle - tabouret	<input checked="" type="checkbox"/>
18. appareil photo - lunettes - <b>microscope</b> - jumelles	<input checked="" type="checkbox"/>
19. trotinette - <b>bicyclette</b> - patins à roulettes - raquette	<input checked="" type="checkbox"/>
20. avion - hélicoptère - <b>montgolfière</b> <small>Népal</small>	<input type="checkbox"/>

Noter "+" (encadrés à droite) si l'image choisie est l'image correcte. Entourer la réponse quand elle est différente.

LexR : 14

Est assez rapide dans ses désignations.

Ecart-type normes métropolitaines : -0,64 ET.

Normes locales : -0,2 ET  
→ dans la norme.

QQC : 16      LexP : 22  
QQF : 6

#### 2. Lexique en Production

Qu'est-ce que c'est ?

1. lapin	<b>"une"</b>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. chat		<input checked="" type="checkbox"/>
3. table	<b>/tab/</b>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ciseau, ciseaux		<input checked="" type="checkbox"/>
5. chapeau		<input checked="" type="checkbox"/>
6. glace		<input checked="" type="checkbox"/>
7. paraffine		<input checked="" type="checkbox"/>
8. ampoule	<b>/mɔ̃ʒr/</b>	<input type="checkbox"/>
9. papillon		<input checked="" type="checkbox"/>
10. bougie		<input checked="" type="checkbox"/>
11. cerf-volant		<input checked="" type="checkbox"/>
12. arrosoir	<b>/laravo/</b>	<input type="checkbox"/>
13. (tube) de dentifrice, colle, pommade, peinture, crème		<input checked="" type="checkbox"/>
14. pingouin		<input checked="" type="checkbox"/>
15. jumelles		<input checked="" type="checkbox"/>
16. canne à pêche, lancer, ligne	<b>latence réponse</b>	<input checked="" type="checkbox"/>
17. toile d'araignée	<b>une toile</b>	<input type="checkbox"/>
18. tabouret	<b>le banc</b>	<input type="checkbox"/>
19. aquarium	<b>/korym/</b>	<input type="checkbox"/>
20. tournevis	<b>/ʒr mɔ̃ vis/</b>	<input checked="" type="checkbox"/>
21. horloge, pendule	<b>roreil</b>	<input type="checkbox"/>
22. piano	<b>une /fly/</b>	<input type="checkbox"/>
23. cactus		<input checked="" type="checkbox"/>
24. poireau	<b>larote</b>	<input type="checkbox"/>
25. sac à dos	<b>une sac</b>	<input type="checkbox"/>

Qu'est-ce qu'il fait ?

1. il dort	<b>dort</b>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. il pleure	<b>pleure</b>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. il boit	<b>boire</b>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. il mange	<b>manger</b>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. il se lave, il se douche, il prend sa douche	<b>baigner</b>	<input type="checkbox"/>

Noter "+" (encadrés à droite) quand la réponse est correcte. La transcrire quand elle est différente.

ET normes métropolitaines : -1,37 ET  
ET normes locales : -0,98 ET  
→ dans la norme inférieure

26. sèche-cheveux	<b>une hrompette</b>	<input type="checkbox"/>
27. louche	<b>/farʒt/</b>	<input type="checkbox"/>
28. pince (épingle) à linge	<b>pince</b>	<input type="checkbox"/>
29. perceuse, visseuse, dévisseuse	<b>une é-vis</b>	<input type="checkbox"/>
30. table (planche) à repasser	<b>table</b>	<input type="checkbox"/>
31. cadenas	<b>/kʒe/</b>	<input type="checkbox"/>
32. bibliothèque	<b>livres</b>	<input checked="" type="checkbox"/>
33. évier		<input type="checkbox"/>
34. scorpion		<input type="checkbox"/>
35. sècheur		<input type="checkbox"/>
36. cocotte-minute		<input type="checkbox"/>
37. théière		<input type="checkbox"/>
38. salière, sucrière, poivrière		<input type="checkbox"/>
39. saxophone, saxo		<input type="checkbox"/>
40. aubergine		<input type="checkbox"/>
41. téléphérique		<input type="checkbox"/>
42. séchoir, étendoir, ancarrville		<input type="checkbox"/>
43. bouilloire		<input type="checkbox"/>
44. ananas		<input type="checkbox"/>
45. rhinocéros		<input type="checkbox"/>
46. libellule		<input type="checkbox"/>
47. thermomètre		<input type="checkbox"/>
48. hirondelle		<input type="checkbox"/>
49. phare		<input type="checkbox"/>
50. harpe		<input type="checkbox"/>

**9.14. Tableau synoptique concernant le développement du langage (Brin et al., 2004)**

<i>Ages</i>	<i>Développement du langage</i>	
	<i>Perception Compréhension</i>	<i>Production Expression</i>
De la naissance à 3 mois	<p><b>De la naissance à 1 mois</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- réagit à la voix</li> <li>- compréhension indifférenciée, mais sensibilité à des indices prosodiques et rythmiques</li> <li>- discrimination catégorielle des contrastes de la parole</li> <li>- discrimination et préférence pour la langue maternelle et pour la voix de la mère</li> </ul> <p><b>De 2 à 3 mois</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- réagit à la présence, à la porte qu'on ouvre, aux préparatifs du biberon</li> <li>- capacités de catégorisation des sons en dépit des variations d'intonation</li> </ul>	<p><b>De la naissance à 1 mois</b> (selon les auteurs) : jasis, vagissements, lallations, roucoulements</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cris, pleurs</li> <li>- sons végétatifs indiquant le confort ou l'inconfort</li> </ul> <p><b>De 2 à 3 mois : début des vocalisations et vocalisations réponses</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- imite les mimiques avec ouverture et fermeture de la bouche, tire la langue</li> <li>- sourire intentionnel réponse (entre 2 et 5 mois)</li> </ul>
De 3 à 6 mois	<p><b>De 3 à 4 mois</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- réactions aux différentes intonations de la voix maternelle</li> <li>- regarde du côté d'où vient la voix</li> </ul> <p><b>De 4 à 5 mois</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cesse de pleurer quand on lui parle</li> <li>- début des épisodes d'attention conjointe</li> <li>- reconnaissance d'une syllabe dans des énoncés différents</li> </ul> <p><b>De 5 à 6 mois</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- commence à comprendre les intonations d'approbation et de désapprobation</li> <li>- commence à réagir à son nom et au « non »</li> <li>- semble reconnaître les mots « papa, maman »</li> <li>- catégorisation des voyelles selon la langue maternelle</li> </ul>	<p><b>De 3 à 4 mois</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- premiers rires et petits cris de joie</li> <li>- premiers « areu » avec sons glottaux</li> </ul> <p><b>De 4 à 5 mois : gazouillis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sons vocaliques</li> <li>- début du contrôle de la phonation</li> <li>- renvoi des vocalisations du père ou de la mère</li> <li>- mise en place au niveau de la communication des procédures référentielles et prédicatives</li> </ul> <p><b>De 5 à 6 mois : vocalisations de plus en plus maîtrisées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jeux de variations et d'imitation d'intonations</li> <li>- rit franchement aux éclats</li> <li>- commence à répondre à son nom par des vocalisations</li> </ul>

<i>Ages</i>	<i>Développement du langage</i>	
	<i>Perception Compréhension</i>	<i>Production Expression</i>
De 6 à 9 mois	<p><b>De 6 à 7 mois</b> - regarde attentivement une personne qui parle - possibilité d'établir des correspondances entre des voyelles et des mouvements de bouche</p> <p><b>De 7 à 8 mois</b> - réagit bien au « non » - donne un objet sur demande verbale</p> <p><b>De 8 à 9 mois</b> - comprend « non, bravo, au revoir » - détection des frontières de syntagmes</p>	<p><b>De 6 à 7 mois : babillage canonique (productions répétitives avec alternance de consonnes et de voyelles)</b> - vocalise face à son image dans le miroir ou face aux jouets</p> <p><b>De 7 à 8 mois</b> - poursuite du babillage canonique - chantonne - rire adapté à la situation</p> <p><b>De 8 à 9 mois : babillage (avec séquences variées de syllabes)</b> - imitation de sons produits par l'entourage : les voyelles produites tendent vers celles de la langue maternelle - contours intonatoires influencés par la langue maternelle</p>
De 9 à 12 mois	<p><b>De 9 à 10 mois</b> - début de la compréhension des mots familiers en contexte (noms de personnes, de jouets, de vêtements)</p> <p><b>De 10 à 11 mois</b> - reconnaissance de mots connus en dehors du contexte - détection des frontières des mots - réorganisation des catégories perceptives en fonction de la structure phonologique de la langue maternelle</p> <p><b>De 11 à 12 mois</b> - compréhension d'une trentaine de mots en contexte - apprentissage de mots en association à des référents</p>	<p><b>De 9 à 10 mois</b> - fait « non » avec la tête - commence à faire les gestes de « au revoir, coucou, bravo » - contours intonatoires influencés par la langue maternelle : les babillages des enfants de différentes communautés linguistiques peuvent être discriminés</p> <p><b>De 10 à 11 mois</b> - babillage varié en séquences longues et intonnées - sélection d'un répertoire de consonnes et syllabes adaptées à la langue maternelle</p> <p><b>De 11 à 12 mois : apparition des premiers mots</b> - présence de formes de production stables en relation avec des situations</p>
De 12 à 18 mois	<p>- compréhension de 100 à 150 mots - compréhension de courtes phrases en situation</p>	<p><b>Vers 16 mois</b> - de plus en plus de productions stables en relation avec des situations</p>

<i>Ages</i>	<i>Développement du langage</i>	
	<i>Perception Compréhension</i>	<i>Production Expression</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- répond à des consignes verbales simples comme « viens, dis bonjour »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- production de 50 mots (surtout des noms)</li> <li>- persévérance de formes de babillage avec intonation de phrases</li> <li>- premières ébauches de mot-phrase (holophrase)</li> <li>- premières juxtapositions de 2 mots</li> <li>- styles d'entrée différents dans le langage selon les enfants</li> </ul>
De 18 à 24 mois	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compréhension de plus de 200 mots</li> <li>- montre du doigt de nombreux objets puis peut désigner sur des images des objets, animaux ou vêtements</li> <li>- commence à distinguer des catégories de mots</li> <li>- obéit à des consignes à 1 ou 2 éléments sans gestes d'accompagnement</li> <li>- compréhension de relations puis de l'ordre syntaxique des mots dans le contexte</li> <li>- la sémantique et la prosodie sont cohérentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- répond « non »</li> <li>- répétition-imitation de mots</li> <li>- production de 50 à 170 mots (dans lesquels la production des verbes augmente)</li> <li>- petites phrases agrammaticales de 2 ou 3 mots</li> <li><b>A partir de 20 mois</b></li> <li>- augmentation rapide du vocabulaire (250 à 300 mots), mais certains enfants ont encore un lexique très réduit</li> <li>- début de l'acquisition du genre et du nombre</li> <li>- dit son nom</li> <li>- réorganisation de la prononciation des mots</li> </ul> <p><b>Dans la parole :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>absence des finales de mots</b></li> <li>- <b>absence des groupes diconsonantiques en [R] et en [l]</b></li> </ul>
De 2 à 3 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprend les locutions temporelles et spatiales : haut/bas, dedans/dehors, sur/dans, avant/après</li> <li>- commence à comprendre la question : quand ?</li> <li>- connaît quelques couleurs et les principales parties du corps</li> <li>- différencie : gros/grand/petit</li> <li>- oppose présent/passé/futur</li> <li>- obéit aux ordres complexes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- accroissement rapide du lexique</li> <li>- fait des phrases de 3 ou 4 mots avec verbes et adjectifs</li> <li>- l'ordre des mots, la structure de la phrase et l'arrangement grammatical suivent progressivement le langage de l'entourage</li> <li>- production progressive de phrases avec des articles, pronoms, prépositions et quelques adverbes</li> <li>- utilise toi, lui, moi (puis « je »)</li> <li>- questionne beaucoup sur le lexique (« c'est quoi ça ? »)</li> <li>- converse avec ses jouets</li> </ul>

<i>Ages</i>	<i>Développement du langage</i>	
	<i>Perception Compréhension</i>	<i>Production Expression</i>
De 3 à 4 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>- connaît toutes les parties du corps</li> <li>Compréhension :</li> <li>- de substantifs abstraits et d'adjectifs de dimension</li> <li>- des notions grammaticales comparatives (plus grand que, etc.)</li> <li>- des questions : où ?, pourquoi ?</li> <li>- des termes relatifs à l'espace : devant/derrière, à côté, dessus/dessous</li> <li>- des termes relatifs au temps : hier, ce soir, bientôt, demain, quand +/-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lexique de 400 à 900 mots</li> <li>- se nomme</li> <li>- utilise les pronoms : tu, il, elle, on</li> <li>- fait varier les temps</li> <li>- fautes grammaticales moins fréquentes</li> <li>- phrases de 6 mots et plus</li> <li>- coordonne des phrases avec « et »</li> <li>- raconte ce qu'il a fait</li> </ul> <p><b>Se libère de l'action, qui sous-tendait jusqu'alors le langage, ainsi que des contraintes de l'espace et du temps</b></p>
De 4 à 5 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprend bien les questions : quand ? Comment ? Et les termes : entre, au milieu, autour de</li> <li>- notion de nombre et de différence</li> <li>- obéit à des consignes impliquant des objets non présents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilise le passé et le futur, conjugue</li> <li>- emploie des relatives</li> <li>- accorde le nom et l'adjectif</li> <li>- utilise des mots grossiers</li> <li>- joue avec les mots, en invente</li> <li>- questionne sans cesse</li> <li>- commence à adapter son discours à son interlocuteur</li> <li>- parle de son « imaginaire »</li> </ul> <p><b>Tous les sons de la langue sont acquis sauf la différence entre [s,z] et [ch,j]</b></p>
De 5 à 6 ans	<p><b>Tout le langage est compris, mêmes les principaux mots abstraits</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprend les phrases interrogatives avec inversion sujet/verbe</li> <li>- a les notions de manque et de différence</li> <li>- s'intéresse au sens des mots : ne demande plus « qu'est-ce que c'est ? » mais « qu'est-ce que ça veut dire ? »</li> <li>- <b>discrimine des sons proches</b></li> <li>- <b>souhaite apprendre à lire</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- production de phrases complexes avec expansions et concordance des temps</li> <li>- utilise presque toutes les notions relatives à l'espace et au temps : demain, au milieu, après, le dernier, etc.</li> <li>- conjugue les substantifs et les verbes irréguliers</li> <li>- dit ses nom et adresse ainsi que son âge</li> <li>- peut définir, expliquer des mots</li> <li>- raconte de façon claire et ordonnée</li> </ul>
Après 6 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>en ce qui concerne le temps :</b> apprentissage des saisons et mois de l'année, de la date, des notions de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formulation des questions avec emploi de la négation et inversion sujet/verbe</li> </ul>

<i>Ages</i>	<i>Développement du langage</i>	
	<i>Perception Compréhension</i>	<i>Production Expression</i>
	<p>durée (jusqu'à ce que, depuis), de l'heure</p> <p><b>- en ce qui concerne l'espace :</b>  apprentissage des termes à l'envers, l'un à côté de l'autre, l'un devant l'autre, l'un derrière l'autre, à gauche de, à droite de, vertical, horizontal, oblique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation du pronom personnel en rappel du sujet</li> <li>- différenciations sémantiques dans des champs proches (comme tabouret/banc)</li> <li>- augmentation continue (tout au long de la vie) du stock lexical</li> </ul>

### 9.15. Conventions graphiques adoptées

- ♦ *Enoncés en français* : transcrits en orthographe ordinaire, matérialisés en italique.
- ♦ *Enoncés en créole* : matérialisés en italique et en gras, transcrits en graphie phonétisante (« Lékritir 77 »), dont les principes sont rappelés ci-dessous<sup>49</sup> :

#### 1. Lettres utilisées dans Lékritir 77 :

- a, b, c, d, e, é, è, f, g (pour le phonème /g/), i, ĩ (*maï*), k (pour le phonème /k/), l, m, n, o, p, r, s, t, v, y (pour le phonème /j/), z.
- Le « e » est utilisé après /a/, /i/, /o/ : *line, bone, Dodane*.
- Le « y » est utilisé en début et fin de mot (*yapana, papay*) ; en milieu de syllabe après une consonne, il est remplacé par « i » (*papié*).

#### 2. Graphèmes complexes :

- ou (*boul* : /bul/), an (*kan* : /kã/), in (*fin* : /fẽ/), on (*bon* : /bõ/), ien (*rien* : /rjẽ/)
- ui (*kui* : /kui/), oi (*roi* : /rwa/), gn (*montagn* : /mõtã/)
- ann (*kann* : /kãñ/), anm (*fanm* : /fãm/), inn (*l'Inn* : /lẽñ/), inm (*minm* : /mẽm/), onn (*donn* : /dõñ/), onm (*zonm* : /zom/).

Dans « Lékritir 77 », il n'y a pas de lettres muettes : **toutes les lettres se prononcent** (*port* : /põrt/).

#### 3. Nos adaptations graphiques :

- le son /ø/ est transcrit « e » (*in pe* : /ẽpø/)
- le son /ʃ/ est transcrit « sh » ;
- le son /ʒ/ est transcrit « j » ;
- le son /y / est transcrit « u ».

- ♦ *Enoncés interlectaux* : matérialisés en italique et soulignés, transcrits en graphie phonétisante.

---

49 Source : Journal de Lofis la Lang Kréol La Réunion, Zourkléré n°2, mai 2009 (voir bibliographie).

◆ Matérialisation des marques intonatives :

- les pauses courtes sont notées / ;
- les pauses longues sont notées // ;
- les hésitations et phrases non finies sont signalées par les points de suspension /.../ ;
- conservation des marques de ponctuation « ! » et « ? » ;
- les termes ou expressions volontairement accentués sont notés < >.

# TABLE DES MATIERES

## Liste des tableaux

## Liste des schémas et graphiques

## Chapitre 1. Introduction..... 1

<i>1.1. Préambule.....</i>	<i>1</i>
<i>1.2. Motivations et point de départ de la recherche.....</i>	<i>2</i>
<i>1.3. Problématique de notre recherche.....</i>	<i>4</i>
<i>1.4. Hypothèses de recherche et méthodologie adoptée.....</i>	<i>6</i>
<i>1.5. Présentation du plan du mémoire.....</i>	<i>7</i>

## Chapitre 2. Cadre général de l'étude..... 9

<i>2.1. L'orthophonie : portrait général.....</i>	<i>9</i>
<i>2.1.1. Définition de la profession et des actes.....</i>	<i>9</i>
<i>2.1.2. La pratique du bilan orthophonique .....</i>	<i>12</i>
<i>2.1.2.1. Définition du bilan orthophonique.....</i>	<i>12</i>
<i>2.1.2.2. Evaluation, test et norme .....</i>	<i>15</i>
<i>2.1.3. Les troubles du langage oral : classification et description.....</i>	<i>19</i>
<i>2.2. Rappels sociohistoriques et genèse du créole réunionnais.....</i>	<i>25</i>
<i>2.2.1. Rappels sociohistoriques.....</i>	<i>25</i>
<i>2.2.2. Genèse et évolution du créole réunionnais.....</i>	<i>26</i>
<i>2.3. Les pratiques des locuteurs réunionnais.....</i>	<i>28</i>
<i>2.3.1. Les pratiques linguistiques des locuteurs adultes .....</i>	<i>28</i>
<i>2.3.2. Les pratiques linguistiques des enfants réunionnais.....</i>	<i>35</i>
<i>2.3.3. Concepts théoriques retenus et concepts en question .....</i>	<i>38</i>

**Chapitre 3. La question de l'acquisition langagière dans le macrosystème réunionnais.....43**

*3.1. De l'intérêt des profils linguistiques .....43*

*3.2. Les facteurs influençant l'acquisition langagière.....45*

*3.3. La « langue maternelle » de l'enfant réunionnais.....47*

**Chapitre 4. Les représentations sociolinguistiques.....51**

*4.1. Représentation, langue, norme : essai définitoire et intérêt scientifique.....51*

*4.2. Les représentations linguistiques dans la société réunionnaise.....55*

*4.2.1. Les représentations de la communauté réunionnaise.....56*

*4.2.2. Le concept d'insécurité linguistique .....58*

*4.2.3. Les représentations et la politique linguistique familiale.....60*

*4.2.4. Les représentations dans le domaine éducatif.....63*

*4.3. Les représentations dans la relation thérapeutique.....66*

**Chapitre 5. La pratique orthophonique en contexte plurilingue .....69**

*5.1. La complexité de l'exercice en contexte plurilingue.....69*

*5.2. La question de la prise en charge des enfants issus de l'immigration.....71*

*5.3. L'orthophonie à La Réunion.....73*

*5.3.1. Généralités : l'orthophonie en chiffres.....73*

*5.3.2. La pratique orthophonique à La Réunion : ce qu'en disent les professionnels.....74*

*5.3.3. Les orthophonistes et le créole : un état des lieux .....76*

## **Chapitre 6. Présentation du corpus et méthodologie adoptée.....79**

<b>6.1. Synthèse et problématique.....</b>	<b>79</b>
6.1.1. <i>Problématique de l'étude et cadre théorique.....</i>	79
6.1.2. <i>Hypothèses .....</i>	81
<b>6.2. Méthodologie de l'enquête .....</b>	<b>82</b>
6.2.1. <i>Notre précédente étude comme point de départ .....</i>	83
6.2.2. <i>Présentation de la population enquêtée.....</i>	86
<b>6.3. Déroulement des enquêtes.....</b>	<b>92</b>
6.3.1. <i>Les entretiens parentaux.....</i>	92
6.3.2. <i>Les enquêtes auprès des enfants.....</i>	94
<b>6.4. Présentation du protocole.....</b>	<b>95</b>
6.4.1. <i>Présentation du questionnaire parental .....</i>	95
6.4.2. <i>Présentation du test de langage.....</i>	103
<b>6.5. Observations sur notre posture d'enquêtrice et bilan.....</b>	<b>106</b>

## **Chapitre 7. Analyse des données recueillies.....111**

<b>7.1. Analyse du discours parental : les représentations linguistiques .....</b>	<b>111</b>
7.1.1. <i>Rappels des objectifs de cette analyse .....</i>	111
7.1.2. <i>Traitement des données du questionnaire parental.....</i>	112
7.1.3. <i>Les représentations linguistiques parentales : état des lieux .....</i>	113
7.1.4. <i>Synthèse de l'analyse du discours parental .....</i>	150
7.1.4.1. <i>Considérations générales.....</i>	150
7.1.4.2. <i>Les particularités du discours des parents d'enfants ayant un trouble langagier.....</i>	153
7.1.4.3. <i>Les limites de notre analyse .....</i>	155

<b>7.2. Etudes de cas</b> .....	156
7.2.1. <i>Rappel de la méthodologie adoptée et motivations du choix des familles</i> .....	157
7.2.2. <i>Famille n°1 : famille de POLE</i> .....	157
7.2.3. <i>Famille n°2 : famille de LILA</i> .....	167
7.2.4. <i>Famille n°3 : famille de KALI</i> .....	179
<b>7.3. Discussion</b> .....	192
7.3.1. <i>De l'intérêt de l'utilisation du questionnaire parental</i> .....	193
7.3.2. <i>De l'intérêt de l'utilisation des profils linguistiques, et de l'analyse des productions langagières effectives</i> .....	197
7.3.3. <i>De l'intérêt de l'analyse des représentations linguistiques</i> .....	203
<b>Chapitre 8. Conclusion générale</b> .....	<b>207</b>
<b>8.1. Rappel des objectifs de notre étude et de nos conclusions</b> .....	207
<b>8.2. L'intervention orthophonique en milieu créolophone : quelques réflexions</b> ....	210
8.2.1. <i>Repenser la pratique orthophonique à La Réunion</i> .....	211
8.2.2. <i>La place du français dans la prise en charge orthophonique</i> .....	214
8.2.3. <i>Des outils adaptés, des outils réunionnais : une nécessité</i> .....	215
8.2.4. <i>Le devenir de ces enfants « juste » créoles</i> .....	217
<b>Bibliographie</b> .....	<b>221</b>
<b>Chapitre 9. Annexes</b> .....	<b>232</b>
<b>9.1. Arrêté du 16 mai 1986 relatif aux études en vue du certificat de capacité d'orthophoniste</b> .....	I
<b>9.2. Arrêté du 25 avril 1997 modifiant l'arrêté du 16 mai 1986</b> .....	V
<b>9.3. Décret de compétences des Orthophonistes du 2 mai 2002</b> .....	VII
<b>9.4. Arrêté du 26 juin 2002 fixant la Nomenclature des Actes d'orthophonie</b> .....	IX
<b>9.5. Lettre d'autorisation d'intervention en école</b> .....	XI

<b>9.6. Formulaire d'autorisation distribué au sein de l'école.....</b>	<b>XII</b>
<b>9.7. Formulaire d'autorisation distribué en dehors de l'école.....</b>	<b>XIII</b>
<b>9.8. Formulaire de consentement de participation.....</b>	<b>XIV</b>
<b>9.9. Le questionnaire parental .....</b>	<b>XV</b>
<b>9.10. ELO : exemples d'items concernant les épreuves de lexique.....</b>	<b>XXIX</b>
<b>9.11. ELO : exemples d'items concernant l'épreuve « Compréhension C2 ».....</b>	<b>XXX</b>
<b>9.12. ELO : exemples d'items concernant l'épreuve « Production d'Enoncés ».....</b>	<b>XXXI</b>
<b>9.13. ELO : Exemple de feuille de passation (épreuves de lexique).....</b>	<b>XXXII</b>
<b>9.14. Tableau synoptique concernant le développement du langage (Brin et al., 2004).....</b>	<b>XXXIII</b>
<b>9.15. Conventions graphiques adoptées.....</b>	<b>XXXVIII</b>