



**HAL**  
open science

# Analyse de productions orales d'enfants allophones : mieux connaître les processus interlangues pour mieux les distinguer de la pathologie

Louise Quirin

► **To cite this version:**

Louise Quirin. Analyse de productions orales d'enfants allophones : mieux connaître les processus interlangues pour mieux les distinguer de la pathologie. Médecine humaine et pathologie. 2021. hal-03870272

**HAL Id: hal-03870272**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03870272>**

Submitted on 13 Nov 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**UNIVERSITÉ  
DE LORRAINE**



**DÉPARTEMENT  
D'ORTHOPHONIE  
NANCY**  
Faculté de Médecine



FACULTÉ de MÉDECINE  
NANCY

**UNIVERSITÉ DE LORRAINE  
FACULTÉ DE MÉDECINE  
DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE**

MÉMOIRE présenté pour l'obtention du  
**CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE**

par

**Louise Quirin**

soutenu le : 27 septembre 2021

**Analyse de productions orales d'enfants allophones : mieux connaître les  
processus interlangues pour mieux les distinguer de la pathologie**

**Mémoire dirigé par :** Madame ANTHEUNIS Paulette  
Orthophoniste  
Longuyon

**Président de jury :** Madame RUVOLETTO Samantha  
Maître de conférences en Science du Langage  
Université de Lorraine

**Assesseur :** Madame DESANDES Roxane  
Docteur en médecine  
Essey-lès-Nancy



## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : [ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr](mailto:ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr)

## LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

[http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg\\_droi.php](http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php)

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

# REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier avant tout Madame Anthéunis, ma directrice de mémoire, pour m'avoir confié ce sujet et l'avoir encadré. Merci pour votre disponibilité et vos conseils avisés, ainsi que vos encouragements durant cette année universitaire difficile.

Je remercie Madame Ruvoletto de me faire l'honneur de présider mon jury de soutenance, ainsi que Madame Desandes pour avoir accepté de faire partie de mon jury en qualité d'assesseur. Merci pour l'intérêt que vous portez à ce travail.

Un grand merci aux orthophonistes de l'île de la Réunion qui m'ont accueillie chaleureusement dans leur cabinet pour mes enregistrements. Je remercie également les enfants et leurs parents pour leur participation. Sans eux, ce travail n'aurait pas été possible.

Merci aux orthophonistes que j'ai rencontrés au cours de ces cinq années d'études, et qui ont formé avec soin la future professionnelle que je suis sur le point de devenir.

Merci à Juhee, ma « thesis buddy », pour ton soutien et ton aide précieuse au cours de ces dernières semaines. Je te souhaite le meilleur dans la rédaction de ton mémoire, et beaucoup de réussite.

Merci à mes amis, de la Réunion, de Nancy et d'ailleurs, pour leur amitié si précieuse. A mes amies de toujours Hanna, Delphine et Mélissa, merci d'être restées à mes côtés malgré la distance qui nous sépare. A Elodie, merci d'avoir toujours cru en moi, et ce depuis le début.

Merci à mes amies et futures collègues, mes girls : Charlène, Marie, Steffie, Cécile et Fanny. Merci pour tous ces moments passés à vos côtés au cours de ces cinq années d'étude. Tout particulièrement, merci à Charlène, de m'avoir accompagnée et encouragée tout au long de cette année difficile.

Je remercie ma famille, mon frère, ma sœur et surtout mes parents Véronique et François, pour leur soutien sans faille, leur patience et leur amour inconditionnel.

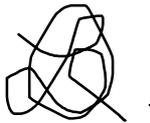
## **DECLARATION SUR L'HONNEUR**

Je soussigné (e), QUIRIN Louise, inscrit(e) à l'Université de Lorraine, atteste que ce travail est le fruit d'une réflexion et d'un travail personnels et que toutes les sources utilisées ont été clairement indiquées. Je certifie que toutes les utilisations de textes préexistants, de formulations, d'idées, de raisonnements empruntés à un tiers sont mentionnées comme telles en indiquant clairement l'origine.

Conformément à la loi, le non-respect de ces dispositions me rend passible de poursuites devant la commission disciplinaire et les tribunaux de la République Française.

Fait à Vandoeuvre les Nancy, le 06 septembre 2021

Signature

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'L. Quirin', written in a cursive style.

# SOMMAIRE

Remerciements .....	1
Introduction .....	7
Partie 1 : Ancrage théorique.....	9
Chapitre 1 : L'apprentissage d'une langue seconde.....	10
1 Le bilinguisme.....	10
1.1 Définitions .....	10
1.2 Les types de bilinguisme selon l'âge d'acquisition.....	11
1.3 Le bilinguisme à l'origine des troubles du langage ?.....	12
2 L'interlangue .....	13
2.1 Définition .....	13
2.2 Aspect sociolinguistique : une interlangue propre à chaque apprenant .....	14
2.3 Prendre en compte l'interlangue .....	15
Chapitre 2 : L'allophonie .....	17
1 L'enfant allophone .....	17
1.1 Définition .....	17
1.2 La France : terre d'accueil, terre multilingue .....	17
2 Spécificités des enfants allophones : entre migration, culture et langage .....	18
2.1 Bilinguisme des enfants allophones .....	19
2.2 Un parcours langagier difficile : mutisme extra-familial et attrition de la langue ...	20
3 De l'orthophonie pour ces enfants ?.....	21
3.1 Orientation.....	21
3.2 Les représentations des familles.....	22
3.3 Le Trouble Développementale du Langage .....	22
3.3.1 Définition .....	22

3.3.2	Particularités linguistiques des enfants TDL.....	23
3.3.3	Les enfants bilingues et le Trouble Dévelopmental du Langage.....	24
Chapitre 3 : L'évaluation du langage de l'enfant allophone .....		26
1	Difficultés d'évaluation.....	26
1.1	Un manque de formation.....	26
1.2	Définition du trouble : le problème de la norme .....	26
1.3	Recommandations professionnelles .....	27
2	Les outils à disposition en France .....	28
2.1	Quand l'évaluation bilingue est impossible : les approches pertinentes .....	28
2.2	Réévaluations et élaboration de tests pour des populations non francophones .....	29
2.3	Présence de l'interprète et analyse contrastive des langues .....	31
2.4	Les fiches Langues et grammaires en (Ile-de) France.....	31
Problématique et hypothèses de recherche.....		33
Partie 2 : Partie méthodologique .....		35
Cadre de l'étude .....		36
1	Choix de langue d'étude.....	36
1.1	Le créole Réunionnais .....	36
1.2	Contexte sociolinguistique de la Réunion.....	37
1.3	Particularités linguistiques du créole Réunionnais.....	38
1.4	L'orthophonie à l'île de la Réunion .....	40
2	Critères de sélection de la population d'étude .....	41
2.1	Critères d'inclusion et d'exclusion.....	41
3	Modalités de recrutement .....	42
4	Présentation de la population .....	42
4.1	Enfant 1 : enregistrement n°1 .....	43
4.2	Enfant 2 : enregistrement n°2.....	43

4.3	Enfant 3 : enregistrement n°3.....	43
4.4	Enfant 4 : enregistrement n°4.....	44
4.5	Enfant 5 : enregistrement n°5.....	44
	Outils méthodologiques.....	45
1	Choix de l'activité de narration.....	45
2	Recueil des corpus audio.....	46
	Traitement des données.....	47
1	Transcriptions.....	47
2	Analyse des corpus.....	48
	Partie 3 : Résultats.....	50
1	Présentation des corpus et analyse.....	51
1.1	Corpus 1.....	53
1.2	Corpus 2.....	55
1.3	Corpus 3.....	56
1.4	Corpus 4.....	58
1.5	Corpus 5.....	59
2	Mise en commun des corpus et analyse de la fiche.....	61
2.1	Regroupement des « erreurs ».....	61
2.2	Analyse de la fiche.....	64
2.2.1	Des informations à compléter.....	64
2.2.2	Comparaison des fiches de Langues et grammaire en (Ile-de) France.....	65
	Discussion.....	66
1	Vérification de nos hypothèses.....	66
1.1	Hypothèse théorique 1.....	66
1.2	Hypothèse théorique 2.....	67
1.3	Hypothèse théorique 3.....	68

2	Réflexions et perspectives de recherches .....	69
2.1	Limites de l'étude et réflexions .....	69
2.2	Perspectives de recherche.....	70
	Conclusion.....	71
	Bibliographie.....	73
	Annexes.....	80
1	Annexe 1 : Présentation de l'étude aux participants .....	81
2	Annexe 2 : Formulaire de consentement de participation à l'étude .....	82
3	Annexe 3 : Formulaire d'autorisation pour l'enregistrement audio et l'exploitation des données.....	83
4	Annexe 4 : fiche de Langues et grammaires en (Ile-de) France concernant le créole réunionnais .....	84

# INTRODUCTION

Le contexte géopolitique mondial et l'histoire coloniale française, font de la France une terre d'immigration. Que ce soit pour des raisons économiques, familiales ou encore politiques, la France accueille davantage de populations immigrées chaque année (Ministère de l'intérieur, 2020). Les enfants issus de l'immigration se retrouvent dans un pays qu'ils ne connaissent pas, avec une langue qu'ils ne maîtrisent pas ou peu, et une culture bien différente de la leur. L'apprentissage de cette nouvelle langue, peut parfois se révéler complexe. Cette difficulté peut être due à divers facteurs : complexité de la langue, impact de la migration, fausses croyances des parents et enseignants, absence de méthodes mises en place pour aider l'enfant, troubles pathologiques etc.

Les orthophonistes sont alors amenés à recevoir ces enfants allophones en consultations, orientés par les enseignants ou les professionnels de santé, s'inquiétant du niveau insuffisant de l'enfant en langue française. Si l'enfant peut éventuellement présenter un trouble du langage, ce n'est pas toujours le cas. En effet, lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, se met en place ce que l'on nomme l'interlangue : un système linguistique intermédiaire, dans lequel se retrouvent divers processus tels que les transferts. Certains de ces transferts, nommés interférences, sont qualifiés de négatifs car source d'erreurs. Or, ils font partie du processus normal d'acquisition d'une seconde langue et ne reflètent en rien une pathologie du langage (Lefebvre, 2014).

Alors comment distinguer les productions inhérentes à l'apprentissage d'une seconde langue, de la pathologie ? Les orthophonistes ont-ils des outils à leur disposition pour les aider dans leur pratique ? Les outils d'évaluation disponibles en France sont normés sur une population monolingue francophone, et ne sont donc pas pertinents dans le cadre des prises en charge des enfants allophones bilingues. Certaines études montrent la nécessité de connaître les éléments contrastifs entre la langue maternelle de l'enfant et le français, pour pouvoir comprendre et analyser le langage de l'enfant avec finesse (Dufeutrell, 2021; Hilaire-Debove et al., 2012). Dans leur mémoire de fin d'études, Aprezzesse et Marynberg (2016) évoquent le fait que les orthophonistes ont conscience des processus interlangues, mais ils n'ont connaissance d'aucun outil pouvant les aider en pratique.

Pour analyser les processus interlangues, il faut une certaine connaissance des caractéristiques inhérentes de chaque langue : la langue première et la langue en apprentissage.

Des fiches d'aide aux contrastes des langues, issues d'un projet visant à répertorier les langues parlées en (Ile-de) France, et plus spécifiquement les langues de l'immigration récente, peuvent être une ressource intéressante pour les orthophonistes. En effet ces fiches présentent des contrastes pertinents dans le cadre de l'acquisition du français comme langue seconde, et ce pour une soixantaine de langues. Nous pensons que ces fiches peuvent aider les orthophonistes à repérer les processus interlangues des enfants allophones, et ainsi éviter des erreurs d'interprétation.

Notre étude vise donc à déterminer si ces fiches peuvent être un outil pertinent et intéressant pour la pratique orthophonique, face aux difficultés d'évaluation du langage des enfants allophones.

**PARTIE 1 :**  
**ANCORAGE THEORIQUE**

# CHAPITRE 1 : L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

Le point de départ de notre travail concerne les enfants bilingues (ou plurilingues) dans un contexte d'allophonie. Dans ce chapitre, nous reviendrons principalement sur les définitions du bilinguisme, les différents types de bilinguisme en fonction de l'âge d'acquisition, ainsi que le développement du langage de l'enfant bilingue. Puis nous aborderons l'interlangue, concept de sociolinguistique si important à prendre en compte dans le cadre de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

## 1 Le bilinguisme

Le bilinguisme, est un véritable atout dans la société actuelle et la mondialisation toujours grandissante. Pourtant il n'a pas toujours eu bonne réputation et il n'est pas rare, encore aujourd'hui, d'entendre nombre de fausses croyances sur le bilinguisme chez les enfants : les enfants doivent d'abord apprendre une langue correctement avant d'en apprendre une deuxième, un enfant avec un trouble du langage ne pourra pas devenir bilingue, les enfants bilingues parlent tardivement par rapport aux enfants monolingues etc... Les études pré années 60 démontraient que le bilinguisme pouvait amener à des « confusions mentales » et qu'ils présentaient un « handicap linguistique » (Abdelilah-Bauer, 2015). Le résultat de ces études, restent encore aujourd'hui dans l'imaginaire collectif, entraînant de nombreux préjugés sur le bilinguisme.

### 1.1 Définitions

Selon le Grand Robert de la langue française, le bilinguisme se définit par l'« usage simultané de deux langues ». Pour le Larousse, il s'agit de la « situation d'un individu parlant couramment deux langues différentes ». Un consensus semble difficile à trouver sur le bilinguisme. Au cours du siècle dernier, de nombreux auteurs ont tenté d'en donner une définition. Parmi les plus citées aujourd'hui, celle de Bloomfield qui définit le bilinguisme comme le fait de posséder une compétence de locuteur natif dans les deux langues. Ce qui amène à la notion d'un bilinguisme dit « parfait », une maîtrise parfaite des deux langues comme il est encore fréquent de penser aujourd'hui. Pour contrecarrer cette définition trop restreinte, Macnamara propose de définir le bilinguisme comme le fait de posséder dans une

autre langue que sa langue maternelle un savoir minimal, parmi les quatre compétences de langage : la compréhension orale, l'expression orale, la lecture et l'écriture. Entre ces deux définitions à l'extrême opposé l'une de l'autre, Grosjean (2018) avance que le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux langues dans la vie de tous les jours. Il précise que la définition donnée d'un bilinguisme « parfait » n'est pas réaliste et trop peu représentative des individus bilingues. Le bilinguisme devrait plutôt être décrit comme un continuum, dans lequel les deux langues passent d'une compétence minimale à une compétence maximale selon les situations, et en constante évolution (Grosjean, 2001).

Mais on ne peut considérer le bilinguisme uniquement sous l'aspect linguistique. Il faut également prendre en compte l'aspect culturel et psychosocial.

La langue et la culture sont liées, la langue étant une représentation de l'identité culturelle. Elle est liée à la famille, aux souvenirs etc. Elle est un reflet de la culture propre à chacun et nous permet d'appartenir à un groupe. Chaque personne se construit sa propre identité culturelle, et donc son identité personnelle. Les enfants socialisés dans un pays autre que le pays d'origine de leurs parents, acquièrent les pratiques culturelles du pays d'accueil en plus de celles de leur famille. Ces enfants qui se construisent donc avec un peu des deux cultures, sont dits d'une troisième culture : « les third-culture-kids » (Abdelilah-Bauer, 2015).

Mais cette langue est également dépendante d'un statut. L'acquisition d'une nouvelle langue se fait par nécessité de communiquer avec l'autre, mais la motivation à apprendre cette langue est liée à la vision que la société et nous-même, à posteriori, avons de cette langue. Même si depuis 2008, l'article 75-1 de la Constitution française reconnaît 75 langues comme faisant partie du patrimoine culturel (langues régionales et non territoriales), le français reste la langue officielle, que l'on dit importante de maîtriser pour bénéficier d'un bon statut social : c'est la langue de l'intégration et de la réussite professionnelle. Parmi ces 75 langues, toutes n'ont pas le même statut aux yeux de la société. Si bien que ceux parlant une langue moins valorisée par la société peuvent se mettre à « oublier » cette langue qui est pourtant leur première langue, celle liée à l'affectif, à la famille, à une partie de leur culture.

## 1.2 Les types de bilinguisme selon l'âge d'acquisition

Il est communément admis aujourd'hui de différencier les bilinguismes selon l'âge d'acquisition. On parle alors, dans le cas de l'apprentissage de la seconde langue durant l'enfance, de bilinguisme précoce simultané, bilinguisme précoce consécutif et bilinguisme tardif.

Le bilinguisme précoce simultané est la présence de deux langues dans l'environnement de l'enfant dès la naissance ou avant l'âge de trois ans. Généralement, les critiques sont souvent virulentes dans ce bilinguisme dit précoce, car il engendrerait des confusions, retards ou encore mélanges de langues dans une période où l'enfant acquiert les pré-requis au langage et à la communication, et les bases de sa langue maternelle.

Le bilinguisme précoce consécutif se produit lorsque la seconde langue est introduite après l'âge de 3 ans. Il s'agit dans la majorité des cas, des enfants dont la seconde langue apparaît à l'entrée à l'école maternelle. Toutefois il est possible que cette langue les ait accompagnés depuis leur naissance, comme un bruit de fond (dans la rue, à la télévision etc..), mais ils n'en avaient pas encore besoin pour communiquer. S'il s'agit d'une immigration récente, cette deuxième langue et ses particularités phonologiques et prosodiques leur sont totalement inconnues et l'apprentissage en sera plus long. Dans cette étude, nous nous intéressons au langage des enfants allophones présentant ce type de bilinguisme. Nous aborderons le développement de leur langage au cours du chapitre 2.

Le bilinguisme tardif est le contact avec une autre langue après l'âge de 6 ans. Le processus d'acquisition de la seconde langue est différent de celle du bilinguisme précoce. En effet, la capacité d'acquérir une seconde langue de manière intuitive diminue après l'âge de 6 ans (Abdelilah-Bauer, 2015).

### 1.3 Le bilinguisme à l'origine des troubles du langage ?

Le « mélange » des langues, qui est très souvent l'un des arguments contre le bilinguisme chez les enfants, est-il vraiment signe d'incompétence linguistique ? Il s'agit plutôt d'une réelle compétence communicative, du désir de se faire comprendre par l'interlocuteur. Selon Abdelilah-Bauer (2015), ce « mélange » peut-être dû au fait que le bilingue privilégiera le fond (le message) sur la forme (la langue), pour être compris. Selon Grosjean (2018), parmi ces pratiques de « mélange », se distingue le « parler bilingue » dont l'alternance de codes témoigne d'un véritable choix d'une langue en fonction de l'interlocuteur et du contexte de communication.

Au-delà de ce « mélange » des langues, qui témoigne de bonnes compétences communicatives, le bilinguisme peut-il être à l'origine de troubles du langage ?

A l'heure actuelle aucune étude ne montre que le bilinguisme est à l'origine de pathologie. Dans le compte-rendu du projet Catalise, projet multidisciplinaire et international visant à

trouver un consensus sur la terminologie et le diagnostic des « troubles du langage », les auteurs indiquent que l'enfant peut présenter des troubles du langage, mais que le multilinguisme n'en est pas la cause (Bishop et al., 2017). Avis partagé par la linguiste Paradis (2010), pour qui le bilinguisme n'entrave pas le développement du langage des enfants présentant un Trouble Développementale du Langage (TDL). Laloï et al. (2013) mettent en évidence dans leur étude, l'absence d'un effet cumulatif du bilinguisme et du TDL sur les performances langagières en français L2 d'enfants bilingues TDL : le trouble n'est pas plus sévère chez l'enfant bilingue que chez l'enfant monolingue. L'étude montre également que les parents d'enfants bilingues TDL ont tendance à ne plus utiliser leur langue maternelle par rapport aux parents d'enfants bilingues sans TDL, ce qui montre un réel questionnement de l'entourage de l'enfant TDL quant au maintien de deux langues dans son environnement.

## 2 L'interlangue

En situation de bilinguisme, l'apprentissage d'une deuxième langue passe nécessairement par une période durant laquelle se forme l'interlangue. Ce concept nous permet de comprendre comment l'enfant acquiert la nouvelle langue, quels liens il établit avec sa langue maternelle etc. Dans cette seconde partie, nous définirons le concept d'interlangue, ainsi que ses spécificités.

### 2.1 Définition

L'interlangue est un terme proposé par Selinker en 1972 et qui se définit comme un système linguistique intermédiaire, apparaissant lors de l'apprentissage d'une langue. Vogel en donne la définition suivante : « La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible » (1995, cité dans Mémet, 1997). L'interlangue est donc par définition un système unique, entre la L1<sup>1</sup> et la L2<sup>2</sup>, qui se forme au cours de l'apprentissage de la L2.

On trouve dans l'interlangue, différents processus comme l'influence de la langue maternelle sous forme de transfert positif, mais également de transfert négatif ou interférence,

---

<sup>1</sup> Langue première

<sup>2</sup> Langue seconde

ou encore une surgénéralisation de certaines règles de la langue en apprentissage (Dewaele, 2004).

Le transfert est un phénomène qui se produit lorsque l'apprenant prend appui sur sa langue maternelle pour produire un énoncé dans la langue seconde. Plus il y a d'analogies entre la langue maternelle et la langue cible (une typologie similaire) plus l'apprentissage sera facile. Et cela facilitera également la communication, étant donné la proximité syntaxique, sémantique et phonologique des deux langues : c'est le transfert positif.

L'interférence, ou transfert négatif, apparaît lorsque la langue maternelle et la langue en apprentissage présentent des structures différentes. Elles surviennent sur différents plans du langage : phonétique, lexicale, morphosyntaxique, sémantique et pragmatique. L'apprenant prend appui sur sa langue maternelle, mais cela mène à des erreurs, comme par exemple un natif anglais énonçant en français « \*je suis vingt ans » au lieu de « j'ai vingt ans » car le verbe être est utilisé dans ce cas en anglais.

La surgénéralisation est un phénomène qui apparaît lorsque l'apprenant n'a pas encore acquis toutes les règles de la langue en apprentissage et applique donc celle qu'il connaît. Par exemple en français, le « s » du pluriel sera généralisé à des verbes : « les élèves étudies ».

Dans l'apprentissage des langues, le transfert est donc considéré comme positif, mais les interférences sont qualifiées de négatives car source d'erreurs. Toutefois, Melaouhia Ben Hamadi (2014) montre le rôle positif des interférences, puisqu'elles permettent à l'apprenant de prendre conscience de ses erreurs et de construire sa connaissance du système de la L2. Les interférences font donc partie intégrante de l'acquisition d'une langue étrangère et ne reflètent en aucun cas une pathologie du langage, mais plutôt une progression normale vers la maîtrise d'une nouvelle langue (Lefebvre, 2014).

## 2.2 Aspect sociolinguistique : une interlangue propre à chaque apprenant

La langue est un fait social, au cœur de la communication entre individus et le langage est propre à chacun (Calvet, 2013). Dans l'interlangue, il est important de prendre en compte l'aspect sociolinguistique, soit l'étude de la langue dans un contexte culturel et social. En effet, l'interlangue étant un système linguistique intermédiaire, il ne prend pas seulement appui sur les systèmes linguistiques des langues mais également sur les dimensions socio-culturelles de celles-ci : chaque apprenant développant ainsi sa propre interlangue (Peng, 2012). Dans sa définition de l'interlangue, Vogel évoque notamment cette spécificité : « Son impact, son stade

de développement, ses aspects idiosyncratiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par des variables didactiques (méthodologiques) » (1995, cité dans Mémet, 1997). Les pratiques langagières, les méthodes d'apprentissage, les éléments culturels sont donc autant de variables qui participent à la construction de l'interlangue de chaque apprenant.

### 2.3 Prendre en compte l'interlangue

Durant de nombreuses années, La didactique des langues s'est désintéressée du rôle de la L1 dans l'apprentissage d'une L2, pour finalement aujourd'hui reconnaître son utilité (Dubois et al., 2014). Comme l'explique Jamet Christian (2005), pour atteindre un équilibre entre les moyens dont il dispose en L2 et ses intentions de communication, l'apprenant prend appui sur les bases qu'il possède en L1 et ses connaissances en L2. Une étude récente portant sur les caractéristiques typologiques de l'interlangue, montre bien que les apprenants présentent des interlangues différentes en fonction de la typologie de leur langue maternelle et de leur niveau de maîtrise de la langue seconde (Hao et al., 2021). La typologie linguistique étudie et classe les langues selon certaines caractéristiques morphologiques, mais également syntaxiques, phonologiques et lexicales. Les langues peuvent, par exemple, être classées selon leur ordre canonique : si en français, l'ordre canonique est SVO (Sujet – Verbe – Objet), ce n'est pas forcément le cas d'autres langues. Pour étudier l'interlangue des apprenants, nous devons prendre connaissance de la typologie de leur langue maternelle, et de celle en apprentissage (Hao et al., 2021).

Dans le domaine de l'éducation, l'interlangue est de plus en plus étudiée et explicitée, les enseignants étant parmi les premiers à observer cette interlangue chez leurs élèves. De nombreux travaux visent à définir et décrire les « erreurs » que l'on peut retrouver chez les apprenants d'une nouvelle langue. Pour Rabadí notamment, les erreurs se divisent en deux types : les erreurs de performance qui correspondent à des erreurs d'inattention lorsque la règle est connue, et les erreurs de compétences liées aux processus interlangues (interférences et surgénéralisations) (2010, cité dans Chao, 2014).

En orthophonie, où les notions de prises en charge plurilingues et transculturelles se développent, l'interlangue est de plus en plus étudiée. Pour Dufeutrelle (2021), les orthophonistes accueillants des enfants bilingues voire plurilingues, devraient connaître à minima les principaux éléments contrastifs de la langue première de ces enfants, pour pouvoir analyser leur langage avec précision. Elle conseille donc d'étudier l'interlangue des enfants

reçus en bilan, en prenant en compte les caractéristiques linguistiques de la L1 et du français : « Il s'agirait alors de prendre en considération les mécanismes linguistiques communs et différents aux deux langues et de s'inscrire dans une démarche pédagogique et réflexive vis-à-vis de l'apprentissage du français comme langue seconde à partir de la langue maternelle » (Dufeutrell, 2021). Avis partagé par Hilaraire-Debove et collaborateurs (Hilaire-Debove et al., 2012), dont l'étude montre qu'une connaissance accrue du système linguistique de la L1 du patient allophone, est d'une grande aide pour émettre des hypothèses sur son développement langagier. Plus une langue est typologiquement éloignée de la langue à acquérir, plus cette acquisition prendra du temps : en effet, selon les résultats de l'étude, les enfants lusophones acquièrent plus rapidement le français que leurs pairs turcophones. De plus, après 2 ans d'exposition au français, les enfants bilingues ne maîtrisent pas encore complètement la seconde langue. Nous devons donc recevoir les patients allophones en ayant cela en tête, et avoir un regard différent sur l'analyse des productions de ces enfants.

Ce premier chapitre nous a permis de poser les premières bases de notre travail. L'apprentissage d'une seconde langue chez un enfant est un processus complexe, dépendant de différentes variables : âge d'acquisition, typologie de la langue maternelle et des langues en apprentissages, contexte d'apprentissage etc. et bien entendu, l'interlangue qui se forme et qui est propre à chacun.

# CHAPITRE 2 : L'ALLOPHONIE

Dans ce chapitre, nous définirons le concept d'allophonie, avant d'évoquer les spécificités de langage de ces enfants et leur orientation en orthophonie.

## 1 L'enfant allophone

### 1.1 Définition

D'après le petit Robert, une personne allophone est une « personne dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la communauté où elle se trouve ». Le terme semble faire son apparition au Québec en 1972, par le Rapport Gendron de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et des droits linguistiques au Québec, où il est défini comme toute personne dont la langue première est différente des langues officielles du pays dans lequel il vit (Gendron & Québec . Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, 1972). Il est donc utilisé au Québec pour qualifier un Canadien ne parlant aucune des deux langues officielles du pays : le français et l'anglais.

En France, les enfants allophones sont de plus en plus nombreux, et ce pour différentes raisons : migrations familiales économiques et/ou politiques, adoption, famille expatriée, langue maternelle de la famille différente du français etc. Pour les accueillir, l'éducation nationale propose une structure dans le but de les aider dans leur orientation et scolarisation : le CASNAV<sup>3</sup>. Ces enfants intègrent l'école et découvrent cette nouvelle langue qu'ils doivent acquérir rapidement pour pouvoir communiquer.

### 1.2 La France : terre d'accueil, terre multilingue

Comme précisé précédemment, la Constitution française reconnaît aujourd'hui 75 langues comme faisant partie du patrimoine culturel (langues régionales et non territoriales). Pour autant, le français reste la seule langue officielle du pays. Les enfants vivant en France et dont la langue principale n'est pas le français sont donc considérés comme allophones. La France est une terre d'accueil depuis des siècles, et l'histoire du pays fait que de nombreuses

---

<sup>3</sup> Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.

langues sont parlées en son sein, en dehors du français. Les langues non territoriales notamment, ces langues parlées par des Français issus de l'immigration et n'ayant pas de lien avec une aire géographique spécifique en France, mais qui sont implantées depuis plusieurs années : l'arabe, le berbère ou l'arménien par exemple. On retrouve également les langues régionales qui se sont développées au fil des siècles, en métropole et en outre-mer, et notamment les différents créoles de certains DROM COM<sup>4</sup>.

La France occupe une place privilégiée au cœur de l'Europe, et certains pays voisins sont plurilingues (la Belgique, le Luxembourg ou encore la Suisse). En Europe, le plurilinguisme appartient au quotidien, et est encouragé par la politique Européenne : les enseignants sont au centre de ce développement et leur rôle est de créer une véritable « Europe multilingue » (Orban, 2008). Depuis plusieurs années, la Commission Européenne s'engage pour l'amélioration de l'apprentissage et de la maîtrise des langues, préconisant l'enseignement de deux langues étrangères dès les petites classes. Le conseil de l'Europe publie notamment en 2001, le Cadre européen commun de référence pour les langues : un document proposant une base commune en Europe dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes (Europarat, 2020). Des niveaux communs de compétences sont notamment présentés (A1, A2 etc.), et permettent de faciliter les échanges et la mobilité des Européens, par la reconnaissance commune des compétences linguistiques. Le but de ce projet est bien entendu la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme, et leur développement en Europe. Le conseil de l'Europe définit le plurilinguisme comme la compétence d'un individu possédant la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, à communiquer et interagir. L'individu plurilingue possède un seul répertoire langagier regroupant toutes ses langues : il peut donc passer d'une langue à une autre, et faire appel à la connaissance qu'il a de toutes ses langues pour s'exprimer et comprendre. Au regard de cette politique, le nombre d'enfants bilingues voire plurilingues est donc grandissant en Europe.

## 2 Spécificités des enfants allophones : entre migration, culture et langage

Avec la mobilité grandissante des populations en Europe et dans le monde, pour des enjeux politiques, culturels ou encore économiques, les enfants suivent leurs parents dans cette

---

<sup>4</sup> Départements et Régions d'Outre-Mer, Collectivités d'Outre-Mer

migration et se retrouvent dans un pays dont la langue leur est inconnue. Comment acquièrent-ils cette nouvelle langue et quels sont les problématiques qui peuvent apparaître ?

## 2.1 Bilinguisme des enfants allophones

Il est difficile d'établir des repères de développement langagier de ces enfants, leurs langages étant dépendant de nombreuses variables et donc très hétérogènes. Néanmoins, le bilinguisme des enfants migrants (qui représentent la majorité des enfants allophones), correspond le plus souvent à un bilinguisme précoce consécutif (Di Meo & Camara, 2018). Ces enfants traversent plusieurs étapes dans l'acquisition de la seconde langue (Rezzoug et al., 2018; Abdelilah-Bauer, 2015) :

Etape 1 : Lors de la rencontre avec la L2 (à l'entrée à l'école pour les enfants allophones), les enfants utilisent leur L1, en tente de se faire comprendre des autres.

Etape 2 : Période d'observation et de silence : les enfants comprennent qu'ils ne peuvent communiquer avec les autres dans leur L1. Cette période est importante, car elle correspond à la période d'apprentissage des sons et des mots de la L2. Les jeunes enfants resteraient dans cette phase plus longtemps que leurs aînés, mais elle n'irait pas au-delà de 6 mois (Di Meo et al., 2014).

Etape 3 : Après cette intense phase de familiarisation avec la L2, les enfants utilisent un langage télégraphique et des mots isolés pour se faire comprendre.

Etape 4 : Les enfants commencent à construire des phrases selon les règles syntaxiques de la L2. Leur langage se distingue encore de celui de leurs pairs natifs, car il comporte des erreurs dites caractéristiques dans l'apprentissage d'une nouvelle langue : leur interlangue se développe.

L'enfant allophone va donc acquérir petit à petit la nouvelle langue en s'appuyant sur sa langue maternelle, et l'acquisition peut mettre du temps.

A noter qu'il est important de considérer le type de bilinguisme de ces enfants. Si les enfants bilingues précoces simultanés peuvent encore présenter des difficultés à acquérir la L2 en grande section de maternelle, les erreurs des enfants bilingues précoces consécutifs persistent encore plus longtemps. En fonction du contraste entre les langues, certains erreurs peuvent persister jusqu'à l'âge de 8 ans, voire plus (Hilaire-Debove et al., 2012).

## 2.2 Un parcours langagier difficile : mutisme extra-familial et attrition de la langue

Les compétences langagières des enfants allophones et/ou migrants dépendent de leur biographie langagière, de leur histoire migratoire, mais également de leur rapport aux langues, à leur double culture, voire troisième culture comme nous l'avons évoqué précédemment. Des paramètres tels que les difficultés de transmissions culturelles et langagières, le statut de la L1 dans la société du pays d'accueil, ou encore les préjugés sur le bilinguisme, se répercutent sur l'investissement des langues (Di Meo & Camara, 2018).

Au centre du langage d'Avicenne, implanté au nord de Paris en quartier multiculturel, on retrouve principalement trois situations chez les enfants allophones accueillis : le mutisme extra-familial, l'attrition de la langue maternelle et le trouble du langage (que nous détaillerons dans la partie suivante) (Di Meo et al., 2014).

Le mutisme extra-familial est un trouble défini par le DSM-V comme l'impossibilité d'un enfant à parler devant des personnes étrangères ou dans des situations sociales spécifiques (l'école notamment), alors qu'il y arrive avec sa famille chez lui (Manus, 2019). Les enfants migrants auraient un risque multiplié par quatre, par rapport aux enfants natifs monolingues, d'être atteint de ce trouble (Elizur & Perednik, 2004). Ce silence pourrait donc être en lien avec les difficultés engendrées par la situation de migration, l'acculturation, l'apprentissage d'une seconde langue, le statut de la langue maternelle dans la société d'accueil etc. Ce mutisme peut être le « reflet d'un conflit de loyauté dans lequel se sent pris l'enfant entre le groupe familial et l'extérieur » (Di Meo et al., 2014). Moro décrit, pour les enfants migrants, un « clivage migratoire » avec une « langue du dedans », la langue maternelle et celle de la maison, et la « langue du dehors », la langue du pays d'accueil (2009, cité dans Jugand et al., 2018). Nous nous devons de préciser que ce mutisme extra-familial est différent de la phase de silence observée dans l'acquisition d'une seconde langue par les bilingues précoces consécutifs.

Nombreux sont les conseils, sans malveillance aucune et dans un souci d'intégration, qui sont donnés aux parents d'enfants allophones sur la nécessité de privilégier le français à la maison par rapport à la langue maternelle. Les parents soucieux de la réussite de leur enfant, négligent leur langue maternelle au profit du français. Cette attitude peut mener à une attrition de la langue, notamment dans un milieu où le français aurait une place dominante par rapport à la langue maternelle. Cette attrition de la langue maternelle est présente lorsque plusieurs éléments sont réunis : une attitude de rejet de la langue maternelle, son statut dans la société ou encore l'affect du locuteur envers celle-ci (une situation d'anxiété associée à l'utilisation de la

langue : persécution, adoption etc.) (Abdelilah-Bauer, 2015). Pour que les deux langues se développent de manière égale, une pratique régulière de celles-ci dans un contexte d'encouragement est essentielle : c'est le bilinguisme équilibré (Lefebvre & Clouard, 2008). Si les deux langues sont reconnues et encouragées par l'environnement socio-culturel, l'enfant acquerra d'autant mieux ces deux langues.

### 3 De l'orthophonie pour ces enfants ?

Un certain nombre de ces enfants sont orientés vers l'orthophonie. Par qui, et pour quelles raisons ? Comment est accueillie cette prise en charge par les familles ? Ces enfants présentent-ils un Trouble Développementale de Langage ?

#### 3.1 Orientation

Dans la majorité des prises en charges d'enfants, c'est l'école qui oriente vers l'orthophoniste. L'enseignant est capable de repérer un enfant en difficulté, en comparant celui-ci à ses pairs. Il est donc souvent à l'initiative de la démarche de soin, conseillant les parents sur la nécessité d'un bilan en orthophonie. Le médecin de l'enfant peut également être à l'origine de la demande, tout comme les parents. Mais qu'en est-il pour les enfants allophones ?

Ces enfants qui ne maîtrisent pas encore la langue française comme leurs camarades de classe, soulèvent des craintes chez les adultes de leur entourage. Une enquête menée auprès de 118 orthophonistes et logopèdes francophones sur le sujet du multilinguisme, et publiée dans le cadre d'un mémoire de fin d'études (Martin, 2013 cité dans Estienne & Vander Linden, 2014), révèle que pour 44,9% de ces professionnels, l'école est à l'origine de la demande. Pour ce qui est des motifs de consultation, les plus évoqués sont le mutisme de l'enfant (28,1% des cas), ses difficultés scolaires (23,8%) ou encore le peu de langage (16,8%). Dans le cadre d'un autre mémoire de fin d'études (Apruzzese et al., 2016), à la suite d'entretiens avec des orthophonistes prenant en charge les enfants allophones, sept orthophonistes sur les neuf interrogés affirment que ces enfants sont orientés suite à une demande de l'enseignant, pour cause de maîtrise partielle du français et une entrée difficile dans les apprentissages.

Ces orientations questionnent : l'enfant a-t-il vraiment sa place en orthophonie ? Comment peut-on être sûr que cet enfant nécessite une rééducation et présente un trouble du langage ? Nous développerons cet aspect par la suite. Toutefois, en plus des difficultés

d'évaluation et de prise en charge qui se posent aux orthophonistes, il faut apprendre à accueillir les différences culturelles et les représentations diverses du patient et de son entourage.

### 3.2 Les représentations des familles

Les représentations de la famille sont relativement dépendantes du pays d'origine et de la culture. Il est important de prendre en compte que dans certains pays, le métier d'orthophoniste n'existe pas. Il est donc difficile pour certains parents arrivés en France de comprendre la nécessité d'une prise en charge orthophonique, souvent associée à du soutien scolaire et non à une réelle rééducation. Dans son étude de 2004 portant sur les enjeux de la prise en charge orthophonique des enfants franco-turcs, Tinelli (2004 cité dans Delamotte & Akinci, 2012) évoque l'incompréhension des familles par rapport à la mise en place d'une rééducation orthophonique de leurs enfants, l'orthophonie n'existant pas en Turquie. Elle pointe également que les références culturelles, la religion et les traditions sont autant de facteurs qui rendent l'intercompréhension difficile entre praticiens et familles.

Il semble alors important, dans le cadre d'une prise en charge orthophonique, de penser au-delà du langage. Nos représentations, et celles de nos patients, peuvent impacter la prise en charge. Fermer les yeux sur les différences culturelles, et les représentations qu'elles engendrent, rendra l'alliance thérapeutique plus complexe à mettre en place (Dufeutrell, 2021).

### 3.3 Le Trouble Développementale du Langage

S'il existe des difficultés de langage au début de l'apprentissage, cela ne relève pas nécessairement de l'orthophonie. En effet, l'orthophoniste est un professionnel de santé dont le travail est de prévenir, évaluer et rééduquer les troubles du langage et de la communication. Il prendra en charge les enfants présentant des difficultés de langage relatif à un « retard »<sup>5</sup> (manque de stimulation, bain de langage trop pauvre, otites à répétition durant la petite enfance etc.) et à un trouble structurel du langage : le Trouble Développementale du Langage (TDL).

#### 3.3.1 Définition

Le terme Trouble Développementale du Langage est apparu en 2017, suite aux concertations du groupe de travail Catalise (Bishop et al., 2017) pour tenter de trouver un consensus sur la

---

<sup>5</sup> Les chercheurs du projet Catalise estiment qu'il n'est plus judicieux de parler de « retard » de langage, mais plutôt de « difficultés » de langage : terme neutre qui n'inclut pas de pronostic.

terminologie des troubles du langage. Il en est ressorti que le terme Trouble Développementale du Langage (TDL) reste le plus approprié, celui-ci remplaçant les termes de trouble primaire du langage et dysphasie.

Selon le dictionnaire d'orthophonie (Brin et al., 2011), il s'agit d'un « trouble développemental grave du langage se manifestant par une structuration déviante, lente et dysharmonique du langage, ainsi que par des difficultés de manipulation du code entraînant des altérations durables dans l'organisation du langage à différents niveaux : phonologique, lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique, sans qu'il semble exister à l'origine de causes apparentes ». La communication étant affectée, cela impactera la vie sociale et les apprentissages scolaires. Dans cette même définition, il est rappelé que dans la plupart des cas, un diagnostic n'est définitivement posé que vers l'âge de 6 ans, les difficultés langagières présentes au-delà de l'âge de 5 ans étant souvent persistantes. Avant le projet Catalise, il était d'usage de différencier les types de dysphasies, et généralement selon les deux versants du langage : expressif et réceptif. Cette distinction proposée notamment par le DSM V est, selon les chercheurs du projet, bien trop restreinte au vu des profils très hétérogènes recouvrant différentes catégories. Ils recommandent donc d'examiner les différentes composantes du langage, pour lesquelles les enfants TDL présentent des difficultés : phonologie, sémantique, lexicale, morpho-syntaxe, pragmatique, discours et mémoire verbale.

Il est important de noter qu'il s'agit d'un diagnostic pluridisciplinaire, posé selon des termes de facteurs de risque et conditions co-occurrentes (Bishop et al., 2017). Lorsqu'un enfant présente des difficultés de langage liées à une condition biomédicale (lésion cérébrale, aphasie en lien avec l'épilepsie, déficience sensorielle, paralysie cérébrale, atteintes génétiques comme le syndrome de Down, déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme), on ne parlera pas de TDL mais de trouble du langage associé à cette condition.

### 3.3.2 Particularités linguistiques des enfants TDL

Nous détaillons, ci-dessous, les principales particularités linguistiques des enfants TDL (Meilleur et al., 2016), regroupées en quatre catégories :

Au niveau phonologique, on retrouve des omissions de phonèmes ou de syllabes ([tɔ̃] pour mouton ; [pɔt] pour porte), des ajouts de phonèmes ([krɔkrɔdil] pour crocodile ; [rarmwar] pour armoire), ainsi que des substitutions d'un phonème pour un autre, par l'influence de certains phonèmes du mot ([manan] pour banane, /b/ devient /m/ par influence de la nasale /n/).

Les déformations vont la majorité du temps vers une complexification du mot. Un même mot peut subir des déformations différentes, les erreurs sont non systématiques et dépendantes du contexte. On observe également la présence d'une dissociation automatico-volontaire, c'est-à-dire une incapacité à émettre un son, articuler un mot sur commande ou par imitation, alors que ceux-ci seront prononcés correctement dans la parole spontanée.

Au niveau lexical, il existe une certaine lenteur dans l'acquisition du vocabulaire, et un lexique comparable à celui d'enfants plus jeunes. Les mots grammaticaux (déterminants, pronoms, prépositions), certains concepts (adjectifs et verbes relatifs aux notions spatiaux-temporelles, aux états mentaux), les expressions et autres métaphores, les éléments implicites et abstraits sont difficiles à acquérir. L'accès lexical est laborieux, et caractérisé par un manque du mot (difficultés à retrouver un mot connu) : on remarque des délais de réponse, des répétitions, des révisions, l'utilisation de mots vagues (ex : chose, machin etc..), ainsi que des substitutions de mots. Ces difficultés liées au lexique auront nécessairement un impact sur les constructions morpho-syntaxiques et la communication globale.

Le niveau morpho-syntaxique est marqué par un agrammatisme et un discours qualifié de « télégraphique », car les phrases sont incomplètes et les omissions des mots grammaticaux fréquentes, ainsi qu'une dyssyntaxie, se traduisant généralement par un non-respect de l'ordre des mots et une mauvaise utilisation des mots outils, rendant le contenu informatif du message peu compréhensible. Les marques de temps, de genre, de nombre sont difficiles à comprendre, rendant la maîtrise de la conjugaison et des accords en genre et en nombre plus tardive.

Au niveau discursif et pragmatique, le récit est laborieux et les difficultés portent sur la planification et la restitution (qui fait quoi, quand, avec quoi, à quelle condition et de quelle manière). Les phrases sont courtes, quelques fois inachevées et les digressions rendent difficile la compréhension par l'interlocuteur.

Nous parlons ici des difficultés touchant le langage oral, bien évidemment ces difficultés se répercutent également sur le langage écrit. Néanmoins notre étude porte exclusivement ici sur le langage oral des patients allophones.

### 3.3.3 Les enfants bilingues et le Trouble Développementale du Langage

Le langage des enfants monolingues TDL et des enfants en cours d'apprentissage d'une seconde langue, présenteraient des similitudes (Armon-Lotem, 2012). L'enfant peut donc être orienté vers l'orthophoniste, sans nécessairement présenter de trouble structurel du langage.

L'évaluation orthophonique doit permettre de déterminer si l'enfant présente un développement langagier atypique. Il est admis que les altérations de langage, relevant d'un trouble spécifique du langage oral, se retrouveront dans toutes les langues parlées par l'enfant, car non limité à un seul système linguistique (Sanson, 2010). Si les difficultés ne concernent que la L2 de l'enfant, il s'agira d'évoquer des difficultés liées à la situation de migration et à la complexité de la langue en apprentissage. On estime qu'un enfant qui maîtrise sa langue maternelle, même avec un « retard », est capable de construire un système linguistique : il ne présente donc pas de trouble structurel du langage (Di Meo et al., 2014).

Toutefois, les altérations ne concernent pas les mêmes modalités dans les deux langues : un enfant peut présenter des déformations phonologiques dans sa langue maternelle et morpho-syntaxique en français (Di Meo et al., 2014).

Ce second chapitre nous a permis de mieux cerner le profil langagier des enfants allophones. Ces enfants, qui doivent apprendre rapidement le français lors de leur arrivée en France ou à l'entrée à l'école maternelle, sont partagés entre différentes langues et cultures. Les difficultés relevées au cours de l'apprentissage, ne relèvent pas nécessairement de l'orthophonie. Le trouble structurel du langage sera présent dans toutes les langues de l'enfant, rendant nécessaire une évaluation de l'ensemble de ses langues. Toutefois, les évaluations orthophoniques se basent sur une norme monolingue : le français. Alors comment évaluer avec précision le langage de ces enfants allophones, et ainsi repérer un trouble spécifique du langage oral ?

# CHAPITRE 3 : L'ÉVALUATION DU LANGAGE DE L'ENFANT ALLOPHONE

Nous évoquerons dans ce chapitre les difficultés liées à l'évaluation de ces enfants. Nous ferons également un point sur les quelques outils disponibles pour les orthophonistes dans leur pratique.

## 1 Difficultés d'évaluation

Comment évaluer un enfant qui parle peu le français ? Quel est le ressenti des orthophonistes face à cette patientèle ? Se sentent-ils suffisamment armés pour les prendre en charge ? Quels problèmes se posent ? Et que préconisent les instances professionnelles ?

### 1.1 Un manque de formation

Le plurilinguisme et la bi-culturalité sont des notions récentes dans la littérature orthophonique et au sein des formations. Tous les bilans et prises en charge se fondent donc globalement sur une référence monolingue, ce qui rend l'évaluation de ces enfants complexes. J'ai pu le constater moi-même au cours de mes cinq années d'études, très peu d'heures de cours sont consacrées à ces notions (approximativement 10 heures). En effet, dans le référentiel de formation du certificat de capacité d'orthophoniste, une seule mention est faite du plurilinguisme. Pourtant la réalité est bien là, et nous rencontrerons tous, ces enfants au cours de notre future pratique. Dans le cadre de l'enquête menée auprès de 118 orthophonistes et logopèdes francophones citée auparavant, 80% des professionnels estiment n'avoir eu qu'entre 0 et 10 heures de cours sur le bilinguisme pendant leurs études et 83% estiment ne pas être suffisamment formés pour prendre en charge ces enfants (Martin, 2013 cité dans Estienne & Vander Linden, 2014). Des formations sont ainsi nées pour aider les orthophonistes, comme celles de la société de formation Dialogoris. Une formation sur l'accueil de la différence culturelle, le bilinguisme et le bilan orthophonique de l'enfant bilingue est proposée, ainsi qu'une autre sur la rééducation orthophonique de l'enfant bilingue

### 1.2 Définition du trouble : le problème de la norme

La question de l'évaluation est toujours délicate, tant il est difficile d'évaluer le niveau de langage de l'enfant dans une langue qui nous est inconnue, d'autant que les tests utilisés

dans le cadre des bilans orthophoniques sont étalonnés sur une population francophone et monolingue. Suite aux entretiens dans le cadre du mémoire de 2016 sur l'allophonie et l'orthophonie (Apruzzese et al., 2016), les orthophonistes évoquent deux difficultés de diagnostic : tout d'abord la distinction difficile entre la mise en place d'une L2 et les éléments relevant de la pathologie, et la complexité de définir un trouble face aux normes des tests disponibles.

L'évaluation d'une seule langue, et dans ce cas le français qui n'est pas la langue majoritaire de l'enfant, n'est pas représentative de son niveau de développement langagier. À la suite du bilan, des phénomènes de sur-identification et sous-identification peuvent apparaître. Sous-identification si l'on estime que les difficultés de l'enfant ne sont dues qu'à son bilinguisme (et l'on peut donc passer à côté d'un véritable trouble). Sur-identification si l'on ne prend pas en compte le caractère allophone et bilingue de l'enfant, et que l'on administre le test tel quel (Rezzoug et al., 2018). Car comme nous l'avons vu, l'interlangue de ces enfants peut présenter des spécificités proches des difficultés de langage des enfants monolingues. Pour éviter ces phénomènes, il est donc primordial de se questionner sur les tests proposés, d'analyser les paroles de l'enfant en correspondance avec les caractéristiques de sa langue maternelle, de découvrir les spécificités de celle-ci. La difficulté de l'évaluation est donc également en lien avec les variabilités structurelles des langues de l'enfant, celle-ci auront un impact sur la constitution du langage (Sanson, 2010).

Des analyses qualitatives permettent notamment de mettre en correspondance les altérations repérées dans la langue maternelle du patient avec ses difficultés en français, l'enjeu est donc de déterminer si le patient présente un Trouble développemental du langage (Sanson et al., 2008).

### 1.3 Recommandations professionnelles

Trois associations professionnelles (ASHA<sup>6</sup>, CASLPA<sup>7</sup>, IALP<sup>8</sup>) estiment que la langue d'intervention doit être la langue première de l'enfant, et que les orthophonistes se doivent d'être compétents dans les langues parlées par l'enfant et donc pouvoir évaluer et intervenir dans la langue minoritaire. En pratique cela semble difficile.

---

<sup>6</sup> American Association of Speech-Language Pathologist and Audiologist

<sup>7</sup> Canadian Association of Speech-Language Pathologist and Audiologist

<sup>8</sup> International Association of Logopedics and Phoniatriy

Pour pallier ce problème de méconnaissance de la langue du patient, et pour mener la prise en charge dans les meilleures conditions possibles, le recours à un interprète semble être une solution envisageable. Cela fait d'ailleurs partie des recommandations de bonnes pratiques de l'HAS (2017). Pour de nombreuses raisons, telles que la méconnaissance de ce service, des difficultés de mises en place ou de financement, les interprètes professionnels sont encore peu présents. D'autres moyens sont donc utilisés en pratique comme notamment le recours à un membre de l'entourage du patient. Néanmoins ce moyen qui semble être une bonne solution a ses limites et ses risques, telles que la déformation des propos du patient, le non-respect de la confidentialité et du secret professionnel ou encore le souci d'impartialité.

## 2 Les outils à disposition en France

L'évaluation du langage doit s'effectuer dans toutes les langues parlées et investies par l'enfant, au moyen d'analyses qualitatives et quantitatives (Sanson, 2010). Quels sont les outils à disposition en France pour évaluer ces patients le plus justement possible ?

### 2.1 Quand l'évaluation bilingue est impossible : les approches pertinentes

Pour éviter les biais des tests normés sur une population monolingue, d'autres approches sont étudiées dans la littérature (comme l'analyse comparative parent-enfant ou encore la répétition de logatomes), et si les résultats se montrent prometteur dans l'identification des enfants bilingues au développement langagier atypique, ces approches ne peuvent être utilisées seules (De Lamo White & Jin, 2011; Boerma & Blom, 2017). Dans leur étude, Boerma et Blom (2017) montrent que l'association de trois approches (le questionnaire parental, la répétition de logatomes quasi-universels et l'étude de la macrostructure d'un récit oral sur images) a permis de déterminer justement le diagnostic de 97% des enfants de l'étude. La répétition de logatomes quasi-universels et l'étude de la macrostructure d'un récit oral sur images ont été étudiées de manière isolée, et se sont prouvées également sensibles aux difficultés de langages, sans pour autant être sensible au bilinguisme (Boerma et al., 2015, 2016).

Le questionnaire parental, ou anamnèse bilingue, permet de recueillir des informations pertinentes sur le développement langagier précoce de l'enfant, sur ces habiletés actuelles, le niveau d'exposition à chaque langue, ainsi qu'un indice de non risque. Le PaBiQ (Questionnaire pour parents d'enfants bilingues) est la version française développée par Tuller du questionnaire élaboré dans le cadre du travail de recherche du programme COST (cité dans Boerma & Blom, 2017). Trois facteurs sont évalués grâce au questionnaire, pour déterminer l'indice de non

risque : l'âge de l'émergence du langage, l'inquiétude parentale et l'existence d'antécédents de difficultés langagières au sein de la famille et les habiletés langagières en L2 (Boerma & Blom, 2017). Dans son mémoire de fin d'études portant sur l'utilisation des questionnaires parentaux en contexte de bilinguisme créole réunionnais-français, Noel montre la validité de tels questionnaires (Noel et al., 2011). Il apparaît que certaines questions peuvent prédire le niveau de langage de l'enfant, quand d'autres permettent d'appuyer l'hypothèse de la présence de troubles langagiers. Toutefois, il est important de noter que le questionnaire est un complément mais ne peut se substituer à une évaluation complète du langage de l'enfant : c'est un outil qui permet de mieux interpréter les résultats des enfants bilingues aux tests normés.

La répétition de logatomes universels est un outil sensible pour distinguer les enfants au développement langagier typique, de ceux présentant un développement atypique lié à un TDL (Thordardottir & Brandeker, 2013). Cet outil a été développée par Chiat (2015), en collaboration avec le programme COST. Les logatomes quasi-universels incluent des traits phonétiques communs à une grande diversité de langues. Cette épreuve est jugée pertinente, car elle permet de distinguer les enfants aux développements langagiers atypiques, issus d'un environnement monolingue et bilingue (Boerma et al., 2015).

L'étude de la macrostructure d'un récit oral sur image (MAIN – Multilingual Assessment Instrument for Narratives) est une épreuve permettant d'analyser les capacités de compréhension de la macrostructure d'un récit, qui sont des compétences universelles et non spécifiques à une langue (Gagarina et al., 2016). Les éléments de la microstructure, c'est-à-dire les caractéristiques linguistiques utilisées pour produire le récit, sont au contraire directement dépendant du niveau d'exposition aux langues. L'épreuve consiste en quatre narrations : d'abord la narration de l'enfant face à une histoire séquentielle de 6 images, grâce à laquelle nous pouvons constater son niveau de lexique, puis la restitution de l'enfant suite à la narration du thérapeute, ce qui permet d'analyser ses capacités de mémoire. Ces deux tâches sont évaluées dans les deux langues de l'enfant : une comparaison des résultats obtenus entre les langues est donc possible. Cette épreuve est jugée pertinente car elle permet d'identifier avec précision les enfants au développement typique, de ceux au développement langagier atypique, sans tenir compte de leur environnement langagier (Boerma & Blom, 2017).

## 2.2 Réévaluations et élaboration de tests pour des populations non francophones

Pour pallier le manque d'évaluations normées, certains tests étalonnés sur une population francophone ont été réévalués au cours d'études sur des populations spécifiques. Notamment

l'ELO (Evaluation du Langage Oral), réétalonnée pour la population créolophone de la Réunion en 2011 par une équipe de recherche de l'UNADREO<sup>9</sup>. Ce travail important permet aux orthophonistes de l'île de s'appuyer sur une évaluation standardisée et fiable. À noter que d'autres réétalonnages sont également disponibles, notamment des étalonnages de l'ELO pour Tahiti et la Nouvelle Calédonie, ainsi qu'un étalonnage réunionnais de l'EVALO (Batterie d'ÉVALuation du Langage Oral).

Au-delà des réétalonnages, de nouveaux outils d'évaluation sont créés pour permettre une analyse plus juste des enfants allophones et bilingues. L'ELAL d'Avicenne (Evaluation Langagière pour Allophones et Primo-arrivants) a été créée par l'équipe de recherche de l'hôpital d'Avicenne : « Pour que des pathologies avérées soient diagnostiquées avant qu'elles ne s'enkystent, il faut établir la réalité ou l'absence de ressources en une autre langue, préciser le contexte de l'acquisition du langage, les pratiques langagières et la préférence linguistique » (Bennabi-Bensekhar & Moro, 2017b). Cet outil d'évaluation transculturel et de valorisation des langues maternelles a été validé en arabe, en soninke et en tamoul, et permet d'évaluer d'une part la langue maternelle des enfants de 4 à 6 ans, mais également les mécanismes en jeu (la construction identitaire de l'enfant, ses pratiques langagières au quotidien...). Pour mener à bien cette évaluation, il est nécessaire d'avoir recours à un interprète, qui sera le seul interlocuteur de l'enfant durant la passation des épreuves (Rezzoug et al., 2020). Trois domaines sont évalués : la compréhension de mots et d'énoncés, la production de mots et d'énoncés et la production de récits à partir d'histoires en images. L'ELAL peut être utilisé dans un but préventif, par la PMI notamment, pour évaluer la L1 des enfants allophones lorsque l'acquisition de la L2 vient de débiter (Rezzoug et al., 2018).

Le programme COST a développé plusieurs outils LITMUS (Language Impairment Testing in Multilingual Settings), pour distinguer les enfants bilingues présentant un TDL, des enfants bilingues au développement langagier typique. Trois outils linguistiques se sont révélés pertinents : LITMUS-NWR (Répétition de non-mots) et LITMUS-PaBiQ, que nous avons présentés précédemment, ainsi que LITMUS-SR (Répétition de Phrases) (de Almeida et al., 2016).

---

<sup>9</sup> Union Nationale pour le Développement de la Recherche et de l'Évaluation en Orthophonie

### 2.3 Présence de l'interprète et analyse contrastive des langues

La présence d'un interprète est, dans tous les cas, recommandée par l'HAS. En effet, l'interprète professionnel peut guider l'orthophoniste et l'informer sur les structures spécifiques de la langue maternelle du patient (au niveau phonologique, mais également morphosyntaxique). Le rôle de l'interprète n'est donc pas uniquement un rôle de traducteur, mais il permet à l'orthophoniste de prendre en compte les spécificités de chaque langue et d'ainsi comprendre les possibles erreurs du patient (Di Meo et al., 2014). Par exemple, en japonais, les phonèmes [R] et [l] sont indifférenciés, ce qui peut amener à des déformations en français. Une connaissance plus accrue de la langue maternelle du patient permettra à l'orthophoniste une meilleure interprétation des difficultés. Comme nous l'avons vu précédemment, certaines erreurs au niveau phonologique, lexicale ou syntaxique, peuvent être expliquées par de simples interférences de la première langue et ne reflètent pas une pathologie du langage. Néanmoins la présence d'un interprète reste rare : sur les 120 orthophonistes interrogées dans le cadre de l'étude de Dufeutrelle sur l'accueil en situations transculturelles (2021), moins de 20% d'entre-eux font appel à un interprète.

Pour mieux distinguer la mise en place de la seconde langue, de difficultés relatives à un TDL chez les enfants allophones, Dufeutrelle (2021) encourage les orthophonistes à s'informer sur les langues premières de leurs patients pour ainsi mener une analyse plus fine de leur langage. Avoir une certaine connaissance des éléments contrastifs de la L1 des patients permet d'éviter toute erreurs hâtives d'interprétation. Sur les 120 orthophonistes interrogés dans le cadre de l'étude, moins de 20% se renseignent systématiquement sur le système linguistique de la langue maternelle du patient allophone. Peut-être par manque de temps, de connaissance d'outils qui pourrait les renseigner etc. L'étude ne nous renseigne pas sur ce point, mais elle nous redirige tout de même vers un travail de recherche sur les langues, permettant de comparer la phonologie et la grammaire du français à une soixantaine d'autres langues : LGIDF (Langue et grammaire en (Ile-de) France).

### 2.4 Les fiches Langues et grammaires en (Ile-de) France

Les fiches Langues et grammaires en (Ile-de) France sont issus d'un projet visant à répertorier les langues parlées en (Ile-de) France, plus spécifiquement les langues de l'immigration récente, et de partager des informations sur la typologie linguistique de chacune de ces langues. Ce projet est en complément d'un travail de recensement des « langues de France » débuté par la Direction Générale de la Langue Française et des Langues de France

(DGLFLF). Sur chacune des fiches des 68 langues répertoriées, une présentation de la langue est faite, débutant par des informations générale (histoire, géographie etc..), puis explicitant ses caractéristiques phonologique, morphologique et syntaxique. Ces fiches paraissent donc intéressantes car elles permettent un contraste entre le français et une autre langue. Les explications et les nombreux exemples nous permettent de voir les similitudes et les différences entre les deux systèmes linguistiques, et donc les potentielles difficultés que peuvent rencontrer les apprenants du français L2. Elles sont accessibles facilement sur internet et sont à destination de différents professionnels (enseignants, linguistes, travailleurs sociaux etc.). Ces fiches semblent encore peu connues des orthophonistes : aucun de ceux que j'ai pu rencontrer lors de mes stages ne connaissaient leur existence. L'équipe de Dialogoris les présente lors de sa formation sur le bilinguisme et permet aux orthophonistes de s'exercer à distinguer les interférences présentes dans des corpus d'enfants allophones et pris en charge en orthophonie.

Ce troisième chapitre, nous a permis d'exposer les difficultés d'évaluation que rencontrent les orthophonistes dans la prise en charge des enfants allophones et bilingues. Ces enfants sont principalement envoyés vers les cabinets d'orthophonie par l'école, les enseignants étant inquiets du niveau de l'enfant en français. Ces dernières années, de plus en plus d'outils et de méthodes sont étudiés et développés pour les aider en pratique. Notamment de nouveaux étalonnages mieux adaptés à certaines populations, de nouvelles évaluations comme l'ELAL d'Avicenne ou les outils LITMUS, ou encore des formations sur le bilinguisme pour faire face au manque de connaissances sur le sujet.

Pour ce qui est de l'interlangue, et des interférences notamment, qui peuvent être mal interprétées sans une connaissance plus accrue de la langue première de l'enfant, les fiches d'aide au contraste des langues telles que celles de Langues et grammaires en (Ile-de) France peuvent peut-être aider les orthophonistes dans cette analyse. En effet, celles-ci permettraient probablement aux orthophonistes de mieux cerner l'interlangue de leur patient, et d'éviter des erreurs d'interprétation.

# PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

Nous l'avons vu, l'interlangue est un élément central dans le processus d'acquisition d'une seconde langue. Ces enfants allophones que les orthophonistes reçoivent en bilan, présentent donc chacun leur propre interlangue influencée par la langue maternelle. Comme le rappellent les chercheurs à l'origine de l'ELAL d'Avicenne : « les pratiques langagières, les actions éducatives qui les mettent en œuvre, les références culturelles qui les sous-tendent, sont à l'origine des variations observables dans les acquisitions » (Bennabi-Bensekhar & Moro, 2017). Pour mieux comprendre les difficultés de l'enfant allophone et ne pas confondre le Trouble Développmental du Langage, des processus normaux d'acquisition d'une nouvelle langue, il est nécessaire de prendre en compte l'interlangue.

Dans leur mémoire datant de 2016, Apruzzesse et Marynberg évoquent la peine des orthophonistes à évaluer les productions d'enfants allophones et à confirmer le caractère pathologique de leurs difficultés. Certains témoignages, issus de leur mémoire, montrent que les orthophonistes s'intéressent aux interférences interlangues et font leurs propres recherches sur le sujet. Ils n'ont également connaissance d'aucun outil pouvant les aider dans leur pratique (Apruzzese et al., 2016). Plus récemment, Dufeutrell (2021) conseille aux orthophonistes l'utilisation de fiches d'aide au contraste des langues dans leur pratique.

Ce mémoire propose alors d'étudier la pertinence de la prise en compte de l'interlangue d'une population allophone dans la pratique orthophonique et l'aide que peuvent apporter des outils comme les fiches d'aide au contraste des langues. Notre travail s'articulant autour de la problématique suivante : **l'analyse des interférences interlangues, grâce aux fiches de Langues et grammaires en (Ile-de) France, peut-elle aider les orthophonistes à différencier la pathologie des processus inhérents à l'apprentissage d'une L2 ?**

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

**Hypothèse théorique 1** : Les informations phonologiques, morphologiques et syntaxiques contenues sur les fiches de Langues et grammaires en (Ile-de) France, permettent aux orthophonistes de repérer les éléments dépendant de la langue première de l'enfant, pour ainsi éviter toute erreur d'interprétation.

Hypothèse opérationnelle 1.1 : L'analyse des corpus audio d'enfants allophones met en exergue des éléments phonologiques, morphologiques et syntaxiques dépendants de leur première langue.

Hypothèse opérationnelle 1.2 : Le repérage des éléments phonologiques, morphologiques et syntaxiques, grâce aux informations contenues sur les fiches, permet de les différencier des éléments relatifs à un trouble structurel de langage.

**Hypothèse théorique 2** : Les fiches de Langues et grammaires en (Ile-de) France, permettent une analyse de l'interlangue des enfants allophones, et aident à distinguer les productions interlangues de la pathologie.

Hypothèse opérationnelle 2.1 : L'analyse des corpus audio d'enfants allophones, grâce aux fiches, permet de repérer notamment les interférences et les surgénéralisations, présentes dans le langage de ces enfants.

Hypothèse opérationnelle 2.2 : Le repérage des interférences permet d'éviter une confusion avec des éléments de langage propre à des difficultés de langage ou à un trouble structurel du langage, et donc d'éviter les phénomènes de sur-identification.

**Hypothèse théorique 3** : Des outils d'aide à la compréhension du contraste des langues, telles que les fiches de Langues et grammaires en (Ile-de) France, sont utiles aux orthophonistes dans le cadre de leur pratique mais l'analyse reste incomplète si elles sont utilisées seules.

Hypothèse opérationnelle 3.1 : Les fiches de Langues et grammaires en (Ile-de) France sont suffisamment complètes au niveau des informations phonétiques et morphosyntaxiques. Cependant il manque quelques informations au niveau lexical, pour permettre aux orthophonistes d'analyser le discours de leurs patients allophones avec précision.

Hypothèse opérationnelle 3.2 : Les fiches ne permettent pas d'analyser avec précision l'ensemble des compétences langagières, notamment les productions attendues lors d'activités de narration tels que l'utilisation de marqueurs de temporalité, causalité, de coordination etc.

**PARTIE 2 :**  
**PARTIE METHODOLOGIQUE**

# CADRE DE L'ETUDE

Dans cette première partie, nous expliciterons le choix que nous avons fait quant à la langue maternelle des enfants participant à l'étude, et nous introduirons ses spécificités. Puis nous présenterons avec précision notre population d'étude et les critères de sélections retenus. Nous évoquerons ensuite les modalités de recrutement, pour enfin décrire chacun de nos sujets.

## 1 Choix de langue d'étude

Nombreuses sont les langues représentées par la population d'enfants allophones en France, et nous avons donc le choix. En effet, dans une publication de l'INSEE datant de 2020 recensant l'origine géographique des descendants d'immigrés, la Turquie, le Maroc et l'Algérie sont les pays les plus représentés, faisant donc du turc et de l'arabe les langues les plus pratiquées parmi ces populations.

Nous avons néanmoins décidé de nous intéresser au créole réunionnais : étant Réunionnaise moi-même, j'ai pu constater lors de mes stages les difficultés des orthophonistes à caractériser les « erreurs » potentielles des enfants créolophones pris en charge en orthophonie. Il semble d'autant plus intéressant de s'intéresser à cette population, car l'on observe des similitudes entre les caractéristiques de TDL et le créole. En effet, il est possible de retrouver une omission des mots grammaticaux (déterminants, prépositions etc.), ainsi que la non-flexion en genre et en nombre des noms et adjectifs, ou encore l'utilisation des verbes dans leur forme infinitive, en créole comme dans le cas de difficultés de langage et TDL. Il est donc important pour les orthophonistes exerçant à la Réunion de le prendre en compte lors des bilans.

Dans un premier temps, nous décrivons le créole réunionnais, et la situation sociolinguistique de l'île, avant d'aborder plus précisément les difficultés que peuvent rencontrer les orthophonistes y exerçant.

### 1.1 Le créole Réunionnais

Le créole Réunionnais est un créole à base lexicale française, influencé par d'autres langues telles que le malgache, et les créoles indo-portugais (Haute-Guinée, Golfe de Guinée, Inde, Sri-Lanka). Le créole Réunionnais est donc représentatif de la diversité de sa population, à l'image aujourd'hui du métissage de différentes ethnies au fil des siècles : populations issues

de d’Afrique de l’Est, de Madagascar, de Chine, d’Inde et d’Europe. Selon une étude de l’INSEE en 2010, le créole est de loin la langue régionale la plus utilisée dans les départements d’Outre-mer : 70% des moins de trente ans affirment n’avoir parlé que créole à la maison durant leur enfance, et 53% des adultes estiment ne parler uniquement créole au quotidien.

La départementalisation de l’île en 1946, a amené l’instruction obligatoire et la mise en place de nombreuses institutions, faisant du français la langue majoritaire à maîtriser. En 2002, le créole réunionnais obtient le statut officiel de langue régionale avec la Loi d’Orientation pour l’Outre-Mer (LOUM). Grâce à ce nouveau statut, il est reconnu et enseigné de l’école maternelle à l’université (Adelin & Lebon-Eyquem, 2009).

Même si la situation évolue et que le créole occupe aujourd’hui une place importante dans la société réunionnaise, il est encore souvent placé en position d’infériorité par rapport au français. Cette situation si complexe de diglossie est à prendre en compte lorsque l’on étudie les pratiques langagières de l’île.

## 1.2 Contexte sociolinguistique de la Réunion

La situation sociolinguistique de l’île de la Réunion est beaucoup décrite comme diglossique, et de par son histoire au fil des siècles, partagée entre le français et le créole (Adelin & Lebon-Eyquem, 2009). La diglossie, terme décrit par Ferguson en 1959, est une situation linguistique sur un même territoire dans laquelle deux langues ont un statut différent : l’une étant considérée comme supérieure à l’autre et placée en position de dominance (cité dans Souprayen-Cavery, 2010). Cette situation tend à disparaître aujourd’hui avec la valorisation du créole, mais elle reste toutefois ancrée dans les représentations des réunionnais. Lors de mes stages sur l’île, j’ai pu rencontrer des parents qui, soucieux de la « réussite » scolaire et sociale de leur enfant, évitaient de parler créole à la maison.

De nombreuses études au fil des années ont tenté de décrire la situation plurilingue et si complexe de l’île de la Réunion. Aujourd’hui, le concept de macrosystème interlectal, ou interlecte, semble faire consensus. Selon ce concept introduit par Prudent en 1980, il existerait donc une zone interlectale en plus du créole et du français. En effet la parole des Réunionnais peut être décrite aujourd’hui comme mélangée, « métissée », et riche de sa proximité avec le français. Selon Lebon-Eyquem, « cette zone interlectale serait partie intégrante d’un macrosystème comprenant toute une gamme de variations engendrées par le contact des langues » (2010a, cité dans Noel, 2014). Cet interlecte comprendrait donc le français et le créole, dans toutes leurs variations. Comme l’explique Noel dans son article sur la théorie du macrosystème

interlectal à la Réunion (2014), si l'on prend en compte cet interlecte, il est de ce fait difficile de définir une langue maternelle pour les réunionnais qui communiquent pour la plupart depuis leur naissance par le biais de celui-ci. Elle propose plutôt de parler de lecte dominant en tant que compétence linguistique et non comme constat diglossique, et d'évoquer des profils linguistiques plutôt que des types de bilinguisme. Il s'agit alors de définir les enfants comme étant dominants en français ou en créole, ou alors équidominants (soit sans dominance précise) et produisant davantage de productions interlectales. Nous rappelons ici qu'il est nécessaire de distinguer l'interlecte de l'interlangue, terme que nous avons déjà défini dans la partie théorique de cette étude. En effet, seront considérés comme faisant partie de l'interlangue, des énoncés jugés non acceptables et agrammaticaux par les locuteurs (Georger et al., 2011). L'interlangue est caractérisée, rappelons-le, comme un système linguistique transitoire, apparaissant lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Comme le souligne Noel (2014), la situation linguistique de l'île est unique et d'autres études permettront de la définir avec plus de précision. L'enfant réunionnais grandit dans un environnement où il est en contact avec plusieurs langues. L'enfant créolophone évoluera nécessairement au contact du français, car il s'agit de la langue officielle du pays, que l'on retrouve à la télévision, à la radio, en dehors du cercle familial. Tel un enfant allophone, un enfant créolophone peut ne rentrer réellement dans la langue française et toutes ses normes qu'à son entrée à l'école.

### 1.3 Particularités linguistiques du créole Réunionnais

Nous expliciterons ici quelques-unes des particularités linguistiques du créole réunionnais relatives à la phonologie, au lexique et à la morphosyntaxe. Les travaux concernant cette description du créole réunionnais sont de plus en plus nombreux, et ceux-ci mettent majoritairement en avant le contraste entre créole basilectal<sup>10</sup> et le français standard (Georger et al., 2011). Nous savons toutefois que la parole des réunionnais d'aujourd'hui fait majoritairement partie de l'interlecte, et donc cet entre-deux entre créole basilectal et français standard. Il est également important de noter qu'aucune graphie officielle n'est aujourd'hui attestée, laissant donc la place à plusieurs systèmes d'écriture.

---

<sup>10</sup> La forme du créole la plus éloignée du français standard. Le basilecte, terme proposé par William Stewart en 1965, est par définition la variété d'une langue la plus éloignée de sa variété la plus prestigieuse, qui est l'acrolecte. Ces termes sont en lien avec la notion de diglossie et de continuum linguistique.

Au niveau phonologique, les voyelles antérieures arrondies [y]<sup>11</sup>, [ø] et [œ] peuvent être absentes du créole basilectale et correspondre à d'autres voyelles comme [i], [o] et [e] : par exemple, « cheval » sera prononcé [soval] ou encore « fleur » sera prononcé [fler]. De plus, il faut noter l'absence de distinction entre les voyelles postérieures [o] et [ɔ], ainsi qu'entre les voyelles antérieures [e] et [ɛ] : « jaune » sera prononcé [zɔn], « vrai » sera prononcé [vre]. Concernant les consonnes, [ʃ] et [ʒ] sont absents du créole basilectal et seront donc remplacé par respectivement [s] et [z] : « linge » sera prononcé [lɛz], « chemin » sera prononcé [semɛ̃]. Le [r] est souvent atténué en fin de syllabe, notamment dans les groupes consonantiques. Enfin une double nasalisation est retrouvée dans les mots comportant les consonnes -b et -d à la suite de voyelles nasales : par exemple « décembre » sera prononcé [desã̃m]. Il s'agit ici de quelques éléments phonologiques parmi toute l'étendue des spécificités du créole basilectale. Ces éléments sont ceux qui ressortent le plus et les plus pertinents pour la suite de cette étude. Ils sont tirés des travaux de Lebon-Eyquem (2008, cité dans Georger et al., 2011), ainsi que Cellier, Ledegen et Bordal (1995, 2009, cité dans Noel et al., 2011).

Au niveau du lexique, il faut être attentif aux faux-amis : ces mots français ayant un sens différent en créole et qui occupent une part importante du lexique réunionnais selon Carayol (1984, cité dans Noel et al., 2011). Comme *barreau* et *baro*<sup>12</sup>, qui signifie en créole « portail ». Ou encore *Cannette* et *kanèt*, signifiant « billes » en créole. Nombre de mots du lexique sont issus des cultures tamoul, malgache et indo-portugaise : *zourit*, du malgache qui signifie « poulpe », ou encore *baba* qui désigne un « bébé » et qui provient du tamoul.

Au niveau morphosyntaxique, il y a une absence de flexion des noms et une indifférenciation en genre : un nom féminin en français pourra être au masculin en créole (*in flèr* / une fleur). Le déterminant peut être omis sans entraver la compréhension de la phrase (*marmay i jou*, qui dans une traduction mot à mot correspond à « enfants jouent »). Au niveau verbal, les marqueurs de temps et mode sont souvent détachés du verbe et celui-ci ne s'accorde pas avec le sujet (*li té atann lontan* / il a attendu longtemps). Les adjectifs sont invariables (*ti flèr fané* / petite fleur fanée) et les prépositions « à » et « de » sont souvent absentes (*mang la kour* / les mangues du jardin, *mi sava Sin-Dni* / je vais à Saint-Denis). Voici donc quelques éléments morphosyntaxiques du créole Réunionnais, décrits par Cellier (1985, cité dans Noel et al., 2011), et qui nous semblent importants à prendre en compte pour notre étude.

---

<sup>11</sup> Selon l'alphabet phonétique internationale (API)

<sup>12</sup> Nous transcrivons les mots en créole réunionnais en italique, selon les conventions de graphie de 1983.

#### 1.4 L'orthophonie à l'île de la Réunion

Aucun chiffre officiel ne nous permet de vérifier ce constat, mais il semble toutefois d'après l'avis général qu'une majorité d'orthophonistes exerçant sur l'île soit métropolitaine et ne connaisse que peu ou pas du tout le créole réunionnais à leur arrivée. L'absence d'École d'orthophonie sur l'île rend les études d'orthophonie difficilement accessibles aux étudiants réunionnais souhaitant se former. Il est donc cohérent d'observer une part importante d'orthophonistes métropolitains sur l'île, où le manque d'orthophonistes est aussi important que dans les régions métropolitaines.

L'évaluation du langage s'avère complexe lorsque l'on ne maîtrise pas la langue dominante de l'enfant. De plus, la non prise en compte de cette langue peut mener à des phénomènes de sur-identification. Pour aider les orthophonistes nouvellement arrivés sur l'île, Audrey Noel, orthophoniste réunionnaise et Docteure en Sciences du Langage, propose de nombreuses données sur la spécificité de l'exercice sur l'île et donne accès à ses deux mémoires de fin d'études portant sur les spécificités linguistiques de l'île et la prise en charge orthophonique en situation plurilingue (voir Noel et al., 2011; Noel, 2012). Une formation abordant l'exercice en contexte plurilingue est également proposée, pour permettre au plus grand nombre d'exercer sur l'île avec le maximum de connaissances sur le contexte linguistique.

Pour une meilleure évaluation des enfants créolophones et pour éviter les biais des tests normés pour une population monolingue francophone, un outil d'évaluation serait en cours de validation : le BÉOCLER<sup>13</sup> (Noel, 2013). Celui-ci permettra d'évaluer le système langagier de l'enfant créolophone dans son ensemble, et donc prendra en compte le créole, le français et la parole « mélangée ».

Pour le moment, les orthophonistes de l'île utilisent les tests normés pour une population monolingue francophone. Il existe cependant, comme nous l'avons évoqué auparavant, des étalonnages spécifiques pour les populations d'Outre-Mer. Toutefois, une connaissance plus fine des spécificités linguistiques du créole est importante, en sus de ces réétalonnages, pour pouvoir analyser avec précision le langage de l'enfant.

---

<sup>13</sup> Batterie d'Évaluation Orthophoniste des Compétences Langagières des Enfants Réunionnais

## 2 Critères de sélection de la population d'étude

Pour réaliser notre étude, nous avons donc défini notre population d'étude grâce à des critères d'inclusion et d'exclusion. Dans cette troisième partie, nous présenterons donc nos critères de sélection en justifiant nos choix.

### 2.1 Critères d'inclusion et d'exclusion

Nos critères de sélection concernent la langue dominante des enfants, leur âge, le caractère de leur bilinguisme, ainsi que le diagnostic lié au suivi orthophonique.

Nos critères d'inclusion à l'étude sont :

- les enfants créolophones : nous entendons par le terme créolophone des enfants qui parlent créole, et dont la langue dominante au quotidien est le créole.
- le type de bilinguisme : un bilinguisme précoce consécutif, avec l'entrée dans la langue française et ses normes lors de l'entrée à l'école.

Sur ces deux points, nous faisons confiance aux orthophonistes et à la connaissance qu'ils ont de leur patient, pour déterminer si ceux-ci correspondent aux critères de l'étude.

- Le diagnostic lié au suivi orthophonique : diagnostic de Trouble Développementale du Langage ou difficultés de langage, si le diagnostic n'a pas encore pu être posé dû à une prise en charge récente notamment.
- âgés entre 5 et 7 ans : le diagnostic de Trouble Développementale du langage ne pouvant être posé avant l'âge de 5 ans, nous avons décidé de ne prendre les enfants qu'à partir de 5 ans et ce jusqu'à 7 ans. Par ailleurs, d'après les travaux de Lebon-Eyquem (2007 cités dans Noel, 2012), l'âge de 5 et 6 ans serait une période de « bouleversement » pour les enfants réunionnais avec l'entrée en CP et la confrontation à la norme du français, entraînant ainsi de nombreuses productions provenant de l'interlangue.

Nos critères d'exclusion sont :

- les enfants dont la langue dominante n'est pas le créole ou pour lesquels elle ne représente pas la langue du quotidien.
- les enfants présentant des difficultés de langage liés à une condition biomédicale<sup>14</sup> comme défini par le groupe de recherche Catalise.

### 3 Modalités de recrutement

Pour recruter les participants, nous avons pu compter sur le soutien des orthophonistes de l'île de la Réunion m'ayant accueillie en stage au cours de ces cinq années d'études. Cinq orthophonistes ont accepté de nous aider. Les critères de sélection leur ont été divulgués et cinq enfants ont été sélectionnés. Un document présentant l'étude et les conditions de participation a été distribué aux parents, ainsi qu'un formulaire d'accord de participation à l'étude et d'enregistrement des enfants<sup>15</sup>. Un des parents a finalement refusé que son enfant participe, nous avons donc sollicité un autre patient. Nous avons tenté de respecter au mieux nos critères, néanmoins le critère de l'âge a été étendu de quelques mois pour certains sujets. En effet, la situation sanitaire a entravé nos recherches et de ce fait certains de nos sujets sont âgés de 7 ans 1 mois au moment des enregistrements. Un des sujets est âgé de 8 ans, le seul ayant un diagnostic de TDL posé, dans notre population, il nous a donc semblé intéressant de l'inclure tout de même à l'étude.

### 4 Présentation de la population

Les enfants participants à notre étude sont présentés dans les différents tableaux suivants. Nous avons déterminé approximativement le nombre d'années d'exposition au français, en prenant comme début l'entrée en maternelle. Ces enfants grandissent évidemment en entendant le français, car il s'agit de la « langue du dehors », mais ils ne sont généralement confrontés à son utilisation qu'à partir de l'entrée à l'école.

---

<sup>14</sup> Lésion cérébrale, aphasie en lien avec l'épilepsie, déficience sensorielle, paralysie cérébrale, atteintes génétiques comme le syndrome de Down, déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme.

<sup>15</sup> Annexes 1, 2 et 3

#### 4.1 Enfant 1 : enregistrement n°1

<b>Age</b>	5 ans 1 mois
<b>Sexe</b>	garçon
<b>Langue dominante</b>	créole réunionnais
<b>Type de bilinguisme</b>	bilinguisme précoce consécutif créole réunionnais-français
<b>Diagnostic orthophonique</b>	difficultés de langage, bégaiement
<b>Nombre d'années d'exposition à la L2</b>	approximativement 2 ans

*Tableau 1 : Présentation de l'enfant 1*

#### 4.2 Enfant 2 : enregistrement n°2

<b>Age</b>	7 ans 1 mois
<b>Sexe</b>	garçon
<b>Langue dominante</b>	créole réunionnais
<b>Type de bilinguisme</b>	bilinguisme précoce consécutif créole réunionnais-français
<b>Diagnostic orthophonique</b>	difficultés de langage avec suspicion de TDL
<b>Nombre d'années d'exposition à la L2</b>	approximativement 4 ans

*Tableau 2 : Présentation de l'enfant 2*

#### 4.3 Enfant 3 : enregistrement n°3

<b>Age</b>	8 ans
<b>Sexe</b>	garçon
<b>Langue dominante</b>	créole réunionnais
<b>Type de bilinguisme</b>	bilinguisme précoce consécutif créole réunionnais-français
<b>Diagnostic orthophonique</b>	TDL
<b>Nombre d'années d'exposition à la L2</b>	approximativement 5 ans

*Tableau 3 : Présentation de l'enfant 3*

#### 4.4 Enfant 4 : enregistrement n°4

<b>Age</b>	7 ans 1 mois
<b>Sexe</b>	filles
<b>Langue Dominante</b>	créole réunionnais
<b>Type de bilinguisme</b>	bilinguisme précoce consécutif créole réunionnais-français
<b>Diagnostic orthophonique</b>	difficultés de langage avec suspicion de TDL
<b>Nombre d'années d'exposition à la L2</b>	approximativement 4 ans

*Tableau 4 : Présentation de l'enfant 4*

#### 4.5 Enfant 5 : enregistrement n°5

<b>Age</b>	5 ans
<b>Sexe</b>	filles
<b>Langue Dominante</b>	créole réunionnais
<b>Type de bilinguisme</b>	bilinguisme précoce consécutif créole réunionnais-français
<b>Diagnostic orthophonique</b>	difficultés de langage
<b>Nombre d'années d'exposition à la L2</b>	approximativement 2 ans

*Tableau 5 : Présentation de l'enfant 5*

# OUTILS METHODOLOGIQUES

Dans cette seconde partie, nous expliciterons notre choix concernant l'activité nous permettant de recueillir nos corpus : la narration. Bien que cette activité soit semi-dirigée et non pas spontanée, elle reste au plus proche de ce que peuvent recueillir les orthophonistes lors des passations de bilans et lors des séances. Nous présenterons ensuite le processus du recueil des corpus.

## 1 Choix de l'activité de narration

Dans le but de réaliser une analyse de corpus proche de ce que les orthophonistes peuvent recueillir en situation de bilan et en séances, nous avons décidé de proposer une activité de narration. Une activité de narration telle que les histoires séquentielles ou histoires en images, fréquemment utilisées en orthophonie, permet de recueillir des informations portant à la fois sur la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe.

Pour éviter les biais culturels, il nous fallait choisir une histoire la moins culturellement orientée possible, même si comme le rappelle Moro et Bennabi-Bensekhar (2017) « aucun test de langage ne peut être considéré comme *culture free* ». L'interprétation d'images est dépendant de la culture et liée aux expériences de lectures enfantines (De Lamo White & Jin, 2011). Nous n'avons pas retenu les histoires en relation avec l'hiver de l'hémisphère nord par exemple (la neige, le ski etc..). Pour la population réunionnaise, qui n'est jamais confrontée sur l'île aux hivers de métropole, cela n'aurait pas été pertinent. Nous avons finalement porté notre choix sur les histoires en images proposées par le site Ortho Edition, que l'on retrouve habituellement dans les cabinets d'orthophonie.

La partie de ballon : deux petits garçons jouent au ballon, mais l'une des frappes casse malencontreusement la vitre de la maison. Les enfants s'inquiètent, ils savent qu'ils ont fait une bêtise. Un homme les sermonne avant de remplacer la vitre brisée.

La toilette : l'histoire reprend les étapes de la toilette d'une petite fille : de l'application du shampoing, à la sortie de la douche et au coiffage.

Ces histoires sont toutes deux composées de 6 images : une longueur adéquate qui pourra convenir à des enfants allant de 5 ans à 7 ans. Nous avons choisi des histoires de 6 images, en accord avec les approches et les évaluations orthophoniques utilisant déjà les histoires en

images. Nous pouvons citer la NEEL (Les Nouvelles Épreuves pour l'Évaluation du Langage) de Chevrie-Mullet et Plaza, outil d'évaluation destiné aux enfants de 3 ans 7 mois à 8 ans 6 mois, et composé notamment d'une épreuve de narration de 5 images. Mais également MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives), que nous avons présenté dans notre partie théorique, et qui est un outil destiné aux enfants âgés entre 3 et 10 ans, composé d'histoires de 6 images (Gagarina et al., 2016).

Les deux histoires sélectionnées présentent une structure de récit différentes : nombre et genre des personnages, éléments spatiaux, actions etc. Cela implique l'utilisation d'un lexique et d'éléments morpho-syntaxique précis.

## 2 Recueil des corpus audio

Les orthophonistes ont organisé les rencontres à leurs cabinets, en dehors des séances prévues pour leurs patients, et selon les disponibilités de tous les participants (l'enfant, son orthophoniste et moi-même).

Les orthophonistes avaient bien expliqué préalablement à chaque enfant et ses parents le but de ma venue et le type d'activités que nous allions faire ensemble. Certains parents, qui ont accepté que leur enfant participe à l'étude, étaient encore un peu anxieux du déroulement de la séance. J'ai rencontré chacun des parents avant les enregistrements, pour me présenter et leur réexpliquer l'étude.

Dans le but de mettre l'enfant à l'aise, et pour favoriser sa participation, il a été décidé que l'orthophoniste resterait dans la pièce, un peu à l'écart en observation. Après une présentation de chacun, nous avons commencé par une activité « brise-glace » entre les enfants et moi, avant d'effectuer les enregistrements : une activité de leur choix pendant laquelle j'ai pu percevoir leur langage en spontané. Nous avons ensuite débuté les activités de narration : celles-ci ont duré entre 5 et 10 minutes selon les enfants. Les images étaient volontairement placées dans l'ordre devant l'enfant, le but étant qu'il raconte l'histoire et non qu'il les remette dans l'ordre chronologique. La consigne donnée était la suivante : « Regarde bien les images, elles racontent une histoire (en suivant du doigt la séquence d'images). J'aimerais que tu me racontes cette histoire. Dès que tu es prêt(e), tu peux commencer ». S'en est suivi un petit temps d'échange avec chaque enfant, au cours duquel j'ai pu une fois de plus, porter mon attention sur son langage spontané. A la fin de la séance, nous avons remercié les parents et leur enfant, de leur participation

# TRAITEMENT DES DONNEES

Dans cette troisième partie, nous détaillerons les méthodes utilisées pour notre étude basée sur une analyse qualitative de corpus audio d'enfants allophones.

## 1 Transcriptions

Pour analyser nos corpus avec précisions, il était d'abord nécessaire de les transcrire. Pour ce faire, nous avons déterminé des codes de transcription pertinents à utiliser. Ces codes sont issus des cours de Science du Langage de l'Ecole d'orthophonie de Nancy, et plus précisément du logiciel CLAN, ainsi que des travaux de transcriptions de corpus effectués lors du stage recherche au sein de l'ATILF. Ces codes sont présentés dans le tableau suivant.

-	amorce de mot
+	pause courte
++	pause moyenne ou longue
***	mot inintelligible et non transcribable ni orthographiquement ni phonologiquement
[ ]	transcription phonétique
( )	élisions
« »	discours direct/dialogue

*Tableau 6 : Codes de transcription*

Pour faciliter l'analyse, il a été décidé que tout mot n'ayant pas été prononcé comme en français standard, serait retranscrit en phonétique. Cette transcription nous a permis, lors de l'analyse, de vérifier si la phonologie du mot est liée aux caractéristiques du créole ou si celle-ci n'a aucun lien avec le créole, ni avec le français, et relève donc de difficultés de langage. Les amorces de mots sont également des données intéressantes, tant elles nous renseignent sur les tâtonnements et les difficultés d'accès lexical comme le manque du mot, que l'on retrouve dans le TDL mais également lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

## 2 Analyse des corpus

Nous avons analysé les corpus recueillis grâce aux informations présentes sur les fiches de Langues et grammaires en (Ile-de) France, et plus précisément la fiche concernant le créole réunionnais<sup>16</sup>. Lors de cette analyse qualitative, nous avons tenté de repérer les éléments relevant de l'interlangue dans le discours de l'enfant.

Dans un premier temps, nous avons relevé toutes les productions non attendues en français (au niveau phonologique, lexical et morpho-syntaxique). Nous avons évalué plus spécifiquement certaines capacités narratives des enfants, en nous basant sur l'analyse utilisée pour le subtest de récit de la NEEL. Nous avons porté notre attention sur les productions morpho-syntaxiques et lexicales attendues dans les épreuves de narration proposées en bilan orthophonique du langage oral, soit :

- la maîtrise de la référence et de l'anaphore : l'usage de pronoms personnels, de noms, de possessifs, démonstratifs, de l'article défini.
- l'expression de la causalité : la présence de marqueurs de causalité et de conséquence.
- l'expression de la coordination du récit : la présence de conjonction de coordination et d'adverbes de liaison.
- l'utilisation de verbe pronominaux (attendus dans notre seconde histoire notamment).
- la complexité des phrases : l'utilisation de subordonnée relative, de compléments circonstanciels, du discours direct et indirect, des constructions infinitives avec semi-auxiliaire.

Dans un second temps, nous avons analysé les productions avec les informations contenues sur la fiche : ces productions relèvent-elles de l'interlangue ? Ou sont-elles caractéristiques du TDL ? Nous avons pu également mettre en évidence les informations manquantes de la fiche : en effet, si ces informations ne sont pas répertoriées, nous ne pouvons pas déterminer si les productions de l'enfant font partie du créole ou sont caractéristiques de difficultés de langage. Notre connaissance personnelle de la langue et les recherches effectuées pour ce travail nous ont aidé à déterminer les informations potentiellement manquantes des fiches.

Enfin, nous avons comparé la fiche présentant le créole réunionnais aux autres fiches du site présentant d'autres langues : contiennent-elles toutes des informations phonologiques et

---

<sup>16</sup> Annexe 4

syntaxiques ? Certaines bénéficient-elles d'informations lexicales plus complètes ? Cette dernière analyse repose uniquement sur une comparaison des informations principales, ainsi que de l'organisation générale des fiches. Cela nous permettra de vérifier qu'une analyse des productions d'enfants allophones, ayant pour langue maternelle une autre langue que le créole, est également possible. Et ce, même si nous ne pouvons analyser ces fiches à l'aide de corpus.

La finalité de ce travail est de vérifier que ces fiches contrastives permettent une analyse des productions des enfants allophones en plein apprentissage du français, et que celle-ci est réalisable en pratique par des orthophonistes qui connaissent peu la langue.

## **PARTIE 3 : RESULTATS**

Dans cette partie nous présenterons les résultats issus de nos analyses qualitatives, effectuées à l'aide de la fiche de Langues et grammaires en (Ile-de) France sur le créole réunionnais. Avant l'analyse, et pour faciliter celle-ci, nous avons effectué une transcription de chaque corpus. Ces transcriptions reprennent l'intégralité des activités de narration proposées.

Nous avons, dans un premier temps, analysé chaque corpus : les productions sont regroupées dans un tableau, accompagnées de notre analyse grâce à la fiche, et grâce à nos connaissances personnelles et aux recherches que nous avons faites. Un résumé de ces cinq analyses est présenté dans une seconde partie. Ce résumé nous permettra de faire ressortir les « erreurs » analysées à l'aide de la fiche et celles analysées sans la fiche. Enfin, nous analyserons cette fiche : manque-t-il des informations pour permettre aux orthophonistes d'analyser le langage de leur patient avec finesse ? Les autres fiches proposées par le site de Langue et grammaire en (Ile-de) France sont-elles aussi complètes ?

## 1 Présentation des corpus et analyse

Dans cette première partie, nous présenterons donc les productions éloignées du français, que l'on considérerait comme des « erreurs » si l'on ne prenait pas en compte la langue première de l'enfant. Ces productions et leur analyse, sont présentées dans un tableau.

Nous ne présenterons pas la totalité des erreurs : certaines étant redondantes, elles seront analysées et présentées une seule fois pour chaque enfant. Notre analyse est indiquée sous forme de code. La signification des codes est la suivante :

### 1. PELL1 : Possible Erreur Liée à la L1 (dont les interférences avec la L1)

#### niveau phonologique

- PEAPH : Possible Erreur liée à l'Absence du Phonème en L1
- PEOPH : Possible Erreur liée à l'Omission du Phonème en L1
- PENPH : Possible Erreur liée à la Nasalisation du Phonème en L1

#### niveau lexical

- PFA : Possible Faux Amis
- PLS : Possible Lexique Spécifique à la L1

### niveau morphosyntaxique

- PEAGM : Possible Erreur liée à l'Absence de Genre Morphologique en L1
  - PEAMG : Possible Erreur liée à l'Absence de Mots Grammaticaux en L1
  - PEFV : Possible Erreur liée à la Forme Verbale en L1
  - PECM : Possible Erreur liée à la Construction du Mot en L1
2. PELL2 : Possible Erreur Liée à la L2 (surgénéralisation des règles de la L2)
  3. PETL : Possible Erreur Liée à un Trouble du Langage
    - de type phonologique
    - de type lexicale
    - de type morpho-syntaxique
    - de type discursive

Nous avons déterminé ces codes après une première lecture de la fiche présentant le créole réunionnais. Nous avons ainsi repéré les caractéristiques phonologique, lexicale et morpho-syntaxique du créole qui peuvent influencer les productions en français de nos sujets. Par exemple l'absence du phonème [ʃ] du système linguistique du créole, influencera potentiellement les productions en français : il s'agit donc d'une Possible Erreur liée à l'Absence du Phonème en L1 (PEAPH). Ces codes sont spécifiques à notre analyse du créole réunionnais. Toutefois certains peuvent servir à l'analyse d'autres langues, si celles-ci partagent des caractéristiques avec le créole. Par exemple dans l'analyse des productions d'enfants dont la L1 est le coréen, nous pourrions utiliser ce même code pour les « erreurs » liées à l'omission du phonème [ʒ], qui n'existe pas en coréen. De la même manière, dans l'analyse de productions d'enfants dont la L1 est le turc, nous utiliserons un code pour les « erreurs » liées à l'ordre canonique (SOV en turc) : par exemple Possible Erreur liée à l'Ordre Canonique de la L1 (PEOC). L'ordre canonique du créole étant identique à celui du français, nous n'avons pas utilisé ce code.

## 1.1 Corpus 1

Pour chaque exemple, nous avons indiqué la traduction mot à mot entre parenthèses lorsque cela était nécessaire, et souligné la phrase attendue en français.

Productions de l'enfant (Traduction mot à mot) <u>Productions attendues en français</u>	Analyse	Codes
i(ls) sont à l' [etɔj] <u>ils sont à l'école</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- substitution de [l] par [j] : le phonème [l] est présent dans le système phonétique du CR<sup>17</sup>, et acquis par le sujet (comme en témoigne ses autres productions, dont « ballon »). Les difficultés ne sont pas liées à la L1.</li> <li>- substitution de [k] en [t] : le phonème [k] est présent dans le système phonétique du CR, et acquis par le sujet (comme en témoigne ses autres productions, dont « casse »). Les difficultés ne sont pas liées à la L1.</li> </ul>	<p>PETL de type phonologique</p> <p>PETL de type phonologique</p>
i(ls) [trɛ̃n] [zwe] ballon (ils train jouer ballon) <u>ils sont en train de jouer au ballon</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- substitution de [ʒ] par [z] : absence du phonème [ʒ] en CR.</li> <li>- vocalisation du [n] à la suite d'une voyelle nasale : en CR, nasalisation des phonèmes consonnantiques [b] et [d] lorsqu'ils sont précédés de voyelles nasales.</li> <li>- la locution « être en train de » a comme équivalent <i>la pou</i> en CR. Les prépositions « en » et « de », qui sont rares en CR, ainsi que le semi-auxiliaire, ne sont pas utilisés dans cette locution.</li> <li>- omission de l'article défini contracté « au » : les prépositions sont rares en CR, tout comme les articles.</li> </ul>	<p>PELL1 → PEAPH</p> <p>PELL1 → PENPH</p> <p>PELL1 → PEAMG</p> <p>PELL1 → PEAMG</p>
i(l) a [tase] la [vit] <u>il a cassé la vitre</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- omission du [ʀ] : le phonème est omis dans les groupes consonnantiques en CR.</li> </ul>	<p>PELL1 → PEOPH</p>
le papa i [sava] [arãze] la [vit] et à [mɛt] un [ɔt] [vit] (le papa va arranger la vitre et à mettre un autre vitre) <u>le papa va réparer la vitre et mettre une autre vitre</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation du verbe « arranger », qui signifie « réparer » en CR. Il s'agit ici d'un faux ami car il n'a pas le même sens en français.</li> <li>- flexion erronée du déterminant : le CR n'a pas de genre morphologique, le déterminant ne varie pas en fonction du nom.</li> <li>- ajout du mot « i » entre le groupe nominal sujet et le verbe : il s'agit d'un marqueur préverbal en CR pour marquer le temps, le mode et l'aspect.</li> </ul>	<p>PELL1 → PFA</p> <p>PELL1 → PEAGM</p> <p>PELL1 → PEFV</p>

<sup>17</sup> CR : Créole Réunionnais

	- utilisation d'une forme inconnue en français : <i>sava</i> marque le futur immédiat en CR et est placé avant le verbe.	PELL1 → PEFV
[zə] sait à [di] (je sais à dire) <u>je sais dire</u>	- ajout de la préposition « à » devant le verbe dire : à savoir que l'enfant a produit une forme correcte par la suite (« c'est facile à dire »). Il peut s'agir ici d'une surgénéralisation de la règle.	PELL2
i(l) baigne (elle lave) <u>elle se lave</u>	- utilisation du verbe « baigner », qui signifie en créole « se laver ». Il s'agit donc d'un faux ami.  - absence du pronom relatif : la forme pronominale n'admet pas de pronom relatif en CR.  - mauvais choix du pronom personnel : indifférenciation de la 3 <sup>e</sup> personne du singulier en CR, on utilise <i>li</i> ou <i>lu</i> pour un homme comme pour une femme.	PELL1 → PFA  PELL1 → PEFV  PELL1 → PEAGM
[jɔ] [sɔ] (l'eau chaud) <u>l'eau est chaude</u>	- substitution de [ʃ] par [s] : absence du phonème [ʃ] en CR.  - omission de l'auxiliaire : les auxiliaires et semi-auxiliaires ne sont pas utilisés en CR, ils sont remplacés par des marqueurs pré-verbaux « la » et « i ».	PELL1 → PEAPH  PELL1 → PEFV
[mwɛ̃] va [tãfɔme] (je vais transformer) <u>je vais me transformer</u>	- forme atypique en français du pronom personnel : le pronom personnel « je » est équivalent en CR à <i>mwin</i> .  - forme erronée du semi-auxiliaire : le future proche en CR est exprimé par <i>sava</i> , placé avant le verbe. Cela a peut-être influencé la production du sujet.	PELL1 → PLS  PELL1 → PEVF
i essuie à [ɛj] (elle essuie à elle) <u>elle s'essuie</u>	- locution prépositionnelle utilisée pour exprimer le sens réfléchi. Il semble que la locution <i>a li/a lu</i> <sup>18</sup> (à lui/à elle) soit attestée en CR ( <i>débrouiy a li / il se débrouille</i> ).	PELL1 → PEAMG
[pasə] [ãtã] [botu] d'histoire (parce que entends beaucoup d'histoire) <u>parce que j'entends beaucoup d'histoire</u>	- omission du sujet : l'omission du pronom sujet ou du groupe nominal sujet de l'énoncé est rare en CR. L'erreur ne semble pas liée à la L1.	PETL de type morpho-syntaxique
un [ti] peu <u>un petit peu</u>	- forme atypique en français de l'adjectif : cela ressemble à une omission de syllabe, mais il s'agit de forme attestée en CR.	PELL1 → PECM

Tableau 7 : Productions de l'enfant 1 et analyses

<sup>18</sup> Différences selon les régions de l'île : sur le littoral et dans le nord, préférence pour *li*, alors que dans les hauts et le sud, on entendra *lu*.

Notre premier sujet est l'un des plus jeune (5 ans 1 mois). Nous remarquons dans ses productions des erreurs intrinsèquement liées à la L1 et notamment l'utilisation de faux amis ou encore l'omission du phonème [ʀ] dans les groupes consonnantiques. Plusieurs productions semblent donc faire partie de l'interlangue, dont deux surgénéralisations d'une règle du français. On retrouve également des erreurs qui ne sont ni en lien avec le CR, ni en lien avec le français, et particulièrement les substitutions de phonèmes qui sont nombreuses et dont certaines se retrouvent uniquement dans ce corpus.

## 1.2 Corpus 2

Productions de l'enfant (Traduction mot à mot) <u>Productions attendues en français</u>	Analyse	Codes
le deuxième i [vūs] le deuxième avance	- omission du [a] : le phonème [a] est présent dans le système phonétique du CR, donc l'erreur n'est pas liée à la L1.	PETL de type phonologique
le garçon [la] fait une bêtise [la] [kate] les [vit] (le garçon a fait une bêtise a cassé les vitres) <u>le garçon a fait une bêtise il a cassé les vitres</u>	- ajout du mot « la » entre le groupe nominal sujet et le verbe : il s'agit d'un marqueur préverbal en CR pour marquer le temps, le mode et l'aspect.  - substitution de [s] par [t] : le phonème [s] est présent dans le système phonétique du CR, donc l'erreur n'est pas liée à la L1.  - omission du [ʀ] : le phonème est omis dans les groupes consonnantiques en CR.	PELL1 → PEFV  PETL de type phonologique  PELL1 → PEOPH
« tu fais pas des bêtises » <u>« tu ne fais pas de bêtises »</u>	- omission de l'adverbe de négation « ne » : en CR, la négation s'exprime uniquement grâce à l'adverbe « pas ».  - mauvais choix de l'article : en français, il est d'usage d'utiliser « de » devant le nom dans le cas d'une négation absolue. En outre, en CR, il y a une absence de déterminant ou l'utilisation de <i>bann</i> qui exprime le pluriel. Il pourrait s'agir d'une surgénéralisation de la règle, et l'utilisation du déterminant exprimant le pluriel.	PELL1 → PEAMG  PELL2
le papa [trɛn] réparer les [fənɛt] (le papa train réparer les fenêtres) <u>le papa est en train de réparer les fenêtres</u>	- la locution « être en train de » a comme équivalent <i>la pou</i> en CR. Les prépositions « en » et « de », qui sont rares en CR, ainsi que le semi-auxiliaire, ne sont pas utilisés dans cette locution.  - omission du [ʀ] : le phonème est omis dans les groupes consonnantiques en CR.	PELL1 → PEAMG  PELL1 → PEAPH

i(l) se frotte de l'eau [avɛ] le visage (il se frotte de l'eau avec le visage) <u>elle se frotte le visage avec de l'eau</u>	- omission du [k] : le phonème [k] est présent dans le système phonétique du CR, donc l'erreur n'est pas liée à la L1.  - mauvais choix du pronom personnel : indifférenciation de la 3 <sup>e</sup> personne du singulier en CR, <i>li</i> ou <i>lu</i> sont utilisés pour un homme comme pour une femme.  - incohérence de la phrase, qui peut être en lien avec des difficultés au niveau discursif	PETL de type phonologique  PELL1 → PEAGM  PETL de type discursive
i(l) s'essuie avec le [sevjet] (il s'essuie avec le serviette) <u>elle s'essuie avec la serviette</u>	- flexion erronée de l'article : le CR n'a pas de genre morphologique. Il existe des article défini <i>lo</i> et <i>la</i> , mais ils ne s'utilisent pas comme en français.  - omission du [R] : le phonème est omis en fin de syllabe en CR.	PELL1 → PEAGM  PELL1 → PEAPH
i(l) [trɛ̃n] lave le visage (il train lave le visage) <u>elle est en train de se laver le visage</u>	- dans la locution « être en train de », le verbe qui suit est à l'infinitif. Dans sa correspondante en CR « la pou », le verbe peut être dans sa forme longue ou courte, soit <i>lav</i> ou <i>lavé</i> .	PELL1 → PEFV

Tableau 8 : Productions de l'enfant 2 et analyses

Nous remarquons dans le corpus de notre second sujet, quelques erreurs qui ne sont en lien ni avec le système linguistique du CR, ni avec celui du français, et notamment des erreurs de type phonologique et une erreur de type discursive menant à l'incohérence de la phrase. L'enfant s'en tient uniquement à ce qu'il voit sur l'image et ne fait pas d'inférence : par exemple, la petite fille se rince le visage sur l'image, et elle ne se rince donc pas les cheveux pour lui. Les erreurs en lien avec la L1 concernent les formes verbales (présence de marqueurs préverbaux du CR, conjugaison différente des verbes etc.), mais également les omissions de phonèmes, dont le phonème [R] souvent omis en CR.

### 1.3 Corpus 3

Productions de l'enfant (Traduction mot à mot) <u>Productions attendues en français</u>	Analyse	Codes
i(ls) [zô] en train lancer le ballon (ils sont en train lancer le ballon) <u>ils sont en train de lancer le ballon</u>	- substitution de [s] par [z] : le phonème [s] est présent dans le système phonétique du CR, et acquis par le sujet. Il s'agit peut-être d'une surgénéralisation de la liaison avec un pronom personnel 3 pers. pl., ou de difficultés liées à un trouble structurel du langage.	PELL2 ou PETL de type phonologique

	- omission de la préposition dans la locution « être en train de » : la préposition « de » est rare en CR.	PELL1 → PEAMG
la [fitr] <u>la vitre</u>	- substitution de [v] par [f] : le phonème [v] est présent dans le système phonétique du CR, et acquis par le sujet. L'erreur n'est pas liée à la L1.	PETL de type phonologique
le ballon s'est cassé par la vitre <u>le ballon a cassé la vitre</u>	- incohérence de la phrase, qui peut être en lien avec des difficultés au niveau discursif.	PETL de type discursive
les garçons i dit « oups » <u>les garçons disent « oups »</u>	- mauvaise flexion du verbe : les verbes en CR n'ont généralement que deux formes (longue et brève). Ici, l'enfant utilise la forme brève du verbe, comme attendu dans une phrase en créole : <i>zot i di « oups »</i> / ils disent « oups ».	PELL1 → PEFV
« ne fais [py] des bêtises » (ne fais plus des bêtises) <u>ne fais plus de bêtises</u>	- omission du [l] : les groupes consonnantiques sont rares en CR.  - mauvais choix de l'article : en français, il est d'usage d'utiliser « de » devant le nom dans le cas d'une négation absolue. En outre, en CR, il y a une absence de déterminant ou l'utilisation de <i>bann</i> qui exprime le pluriel. Il pourrait s'agir d'une surgénéralisation de la règle, et l'utilisation du déterminant exprimant le pluriel.	PELL1 → PEOPH  PELL2
la [tit] fille en [trɛ̃n] danser dans la sa- dans le baignoire (la petite fille en train danser dans la sa- dans le baignoire) <u>la petite fille est en train de danser dans la salle de bain</u>	- forme atypique en français de l'adjectif : cela ressemble à une omission de syllabe, mais il s'agit de forme attestée en CR. On note qu'il n'y pas de genre morphologique CR et l'adjectif est ici accordée en genre.  - flexion erronée de l'article : le CR n'a pas de genre morphologique. Il existe des article défini <i>lo</i> et <i>la</i> , mais ils ne s'utilisent pas comme en français.  - mauvais choix de mots : « baignoire » n'est pas adéquate dans cette phrase. Le verbe « danser », est difficile à analyser, car il peut correspondre à l'image selon les points de vue. Ces productions peuvent être en lien avec des difficultés d'accès lexicales, qui se manifestent par des substitutions de mots.	PELL1 → PECM  PELL1 → PEAGM  PETL de type lexicale
elle en train peindre ses cheveux <u>elle est en train de peigner ses cheveux</u>	- omission du semi-auxiliaire et de la préposition, nécessaire dans la locution « être en train de » : dans son équivalent en CR, pas de prépositions, ni de semi-auxiliaire.  - mauvais choix de verbe : l'utilisation du verbe « peindre » rend ici le discours incohérent. A	PELL1 → PEFV ou PEAMG

	noter que le verbe « peindre » présente des similitudes phonologiques avec le verbe « peigner ». Ces productions peuvent être en lien avec des difficultés d'accès lexicales.	PETL de type lexicale
--	---	-----------------------

Tableau 9 : Productions de l'enfant 3 et analyses

Nous rappelons que notre 3<sup>e</sup> sujet est le plus âgé (8 ans), et le seul dont le diagnostic de TDL est posé. Nous remarquons dans ses productions, plus de difficultés en lien avec le TDL, au niveau phonologique, lexical et discursif. Les difficultés d'accès au lexique, et les substitutions de mots rendent son discours parfois incohérent. Nous rappelons qu'il est difficile d'affirmer que certaines « erreurs » sont spécifiquement dues aux caractéristiques du CR et non aux difficultés de langage des TDL : car le CR et les TDL présentent des similitudes (omissions des déterminants, pas d'accord en genre et en nombre avec le sujet etc.). Néanmoins cette analyse nous permet tout de même de repérer des « erreurs » que ne semblent pas influencées par le CR, montrant les difficultés réelles de l'enfant créolophone avec un TDL.

#### 1.4 Corpus 4

Productions de l'enfant (Traduction mot à mot) <u>Productions attendues en français</u>	Analyse	Codes
le [ti] garçon <u>le petit garçon</u>	- forme atypique en français de l'adjectif : cela ressemble à une omission de syllabe, mais il s'agit de forme attestée en CR.	PELL1 → PECM
[paskə] <u>parce-que</u>	- omission du [R] : le phonème est omis dans les groupes consonnantiques en CR. La conjonction « parce-que » en CR équivaut à <i>pask</i> .	PELL1 → PEOPH
bana a cassé le la vitre (ils a cassé le la vitre) <u>ils ont cassé la vitre</u>	- mauvaise flexion de l'auxiliaire : en CR l'auxiliaire est remplacé par un marqueur préverbal, et le verbe ne s'accorde pas directement avec le sujet. Cela a pu influencer la production du sujet.	PELL1 → PEFV
le papa i reconstruit un autre <u>le papa en reconstruit une autre</u>	- ajout du mot « i » entre le groupe nominal sujet et le verbe : il s'agit d'un marqueur préverbal en CR pour marquer le temps, le mode et l'aspect. - flexion erronée du déterminant : le CR n'a pas de genre morphologique. - absence du pronom complément « en » : ce pronom complément n'existe pas en CR. - mauvais choix de verbe : le verbe « reconstruire » est différent de « réparer » ou	PELL1 → PEFV  PELL1 → PEAGM  PELL1 → PEAMG

	« remplacer ». Cette production peut être en lien avec des difficultés d'accès lexicales, qui se manifestent par des substitutions de mots.	PETD de type lexicale
cheveux <u>les cheveux</u>	- omission du déterminant : les noms s'emploient couramment sans déterminant en CR.	PELL1 → PEAMG

Tableau 10 : Productions de l'enfant 4 et analyses

Ce corpus comporte moins d' « erreurs » que les autres. Nous notons qu'il s'agit de l'un des seuls corpus dans lequel le pronom personnel « elle » a été correctement utilisé, pour définir la petite fille de la seconde histoire, tout au long de la narration. Les verbes pronominaux ont tous été produits dans leur forme attestée en français (soit à l'aide du pronom réfléchi). Une seule erreur, non en lien avec le CR et le français, a été relevée : une erreur de type lexicale, avec le mauvais choix de verbe.

### 1.5 Corpus 5

Productions de l'enfant (Traduction mot à mot) <u>Productions attendues en français</u>	Analyse	Codes
[la] [atei] dans la [fənɛt] (a atterri dans la fenêtre) <u>le ballon a atterri dans la fenêtre</u>	- omission du [ʀ] dans « atterri » : le phonème est faible en position finale de syllabe en CR, ce qui le rend presque inaudible. Ici il est en position initiale de syllabe, et devrait donc être prononcé.  - omission du [ʀ] dans « fenêtre » : le phonème est omis dans les groupes consonnantiques en CR.  - omission du groupe nominal sujet : l'omission du pronom sujet ou du groupe nominal sujet de l'énoncé est rare en CR. L'erreur ne semble pas liée à la L1.	PETL de type phonologique  PELL1 → PEOPH  PETL de type morpho-syntaxique
« casse [py] la [vit] » <u>« casse plus la vitre »</u>	- omission du [l] : les groupes consonnantiques sont rares en CR.  - omission du [ʀ] : le phonème est omis dans les groupes consonnantiques en CR.	PELL1 → PEOPH  PELL1 → PEOPH
il est colère <u>il est en colère</u>	- omission de la préposition « en » : certaines prépositions sont omises en CR, il semble que ce soit le cas de « en ».	PELL1 → PEAMG
i(l) [arãz] la [fənɛt] <u>il répare la fenêtre</u>	- utilisation du verbe « arranger », qui signifie « réparer » en CR. Il s'agit ici d'un faux ami.	PELL1 → PFA

<p>[dabɔ] suis pas prête (d'abord suis pas prête) <u>d'abord je ne suis pas prête</u></p>	<p>- omission du [R] : le phonème est faible en position finale de syllabe en CR, ce qui le rend presque inaudible.</p> <p>- omission du pronom sujet : l'omission du pronom sujet ou du groupe nominal sujet de l'énoncé est rare en CR. L'erreur ne semble pas liée à la L1.</p> <p>- omission de l'adverbe de négation « ne » : en CR, la négation s'exprime uniquement grâce à l'adverbe « pas ».</p>	<p>PELL1 → PEOPH</p> <p>PETL de type morpho-syntaxique</p> <p>PELL1 → PEAMG</p>
<p>maman me [kwas] [ave] une [Rɛm] <u>maman me coiffe avec une crème</u></p>	<p>- substitution de [f] en [s] : le phonème [f] est présent dans le système phonétique du CR, et acquis par le sujet (comme en témoigne ses autres productions, dont « fenêtre »). Les difficultés en sont pas liées à la L1.</p> <p>- omission du phonème [k] : le phonème [k] est présent dans le système phonétique du CR, et acquis par le sujet (comme en témoigne ses autres productions, dont « coiffe »).</p>	<p>PETL de type phonologique</p> <p>PETL de type phonologique</p>
<p>quand [zə] me lave les [səvø] <u>quand je me lave les cheveux</u></p>	<p>- substitution de [ʒ] par [z] : absence du phonème [ʒ] en CR.</p> <p>- substitution de [ʃ] par [s] : absence du phonème [ʃ] en CR.</p>	<p>PELL1 → PEAPH</p> <p>PELL1 → PEAPH</p>
<p>un nouveau [lelastik] (un nouveau élastique) <u>un nouvel élastique</u></p>	<p>- mauvaise flexion de l'adjectif : le CR n'a pas de genre morphologique, la forme attestée de l'adjectif en créole est <i>nouvo</i>.</p> <p>- forme atypique du nom qui ressemble à une agglutination de « l'élastique » ou « un nouvel élastique » : en CR, il n'existe pas de nom commençant par une voyelle. Les noms français commençant par une voyelle ou un h muet, se retrouvent avec les accroches « z » ou « l ».</p>	<p>PELL1 → PECM</p> <p>PELL1 → PECM</p>
<p>elle rince à elle <u>elle se rince</u></p>	<p>- locution prépositionnelle utilisée pour exprimer le sens réfléchi. Il semble que la locution <i>a li/a lu</i><sup>19</sup> (à lui/à elle) soit attestée en CR</p>	<p>PELL1 → PEAMG</p>
<p>[sqi] ses [səvø] (essuie ses cheveux) <u>elle essuie ses cheveux</u></p>	<p>- omission du phonème [e] : ce phonème est présent dans le système phonétique du CR, et acquis par le sujet (comme en témoigne ses autres productions, dont « fenêtre »). La forme <i>sui</i> en CR du verbe « essayer » semble attestée.</p>	<p>PELL1 → PECM</p>

<sup>19</sup> Différences selon les régions de l'île : sur le littoral et dans le nord, préférence pour *li*, alors que dans les hauts et le sud, on entendra *lu*.

	- omission du pronom sujet : l'omission du pronom sujet ou du groupe nominal sujet de l'énoncé est rare en CR. L'erreur ne semble pas liée à la L1.	PETL de type morpho-syntaxique
--	---	--------------------------------

*Tableau 11 : Productions de l'enfant 5 et analyses*

Notre dernier corpus correspond à l'un de nos sujets les plus jeunes (5 ans). L'omission du sujet est fréquente, tout comme les déformations phonologiques qui ne sont en lien ni avec les particularités phonologiques du CR, ni avec celles du français. Nous observons que le pronom personnel « elle » est utilisée tout au long de la narration de la seconde histoire. Les détails sont nombreux et l'enfant fait des inférences.

## 2 Mise en commun des corpus et analyse de la fiche

### 2.1 Regroupement des « erreurs »

Dans le tableau suivant, sont regroupées les PELL1 et PELL2, soit les Possibles Erreurs liées à la L1 (CR) ou à la L2 (français). Les PELL1 sont des productions influencées par les caractéristiques intrinsèques du CR. Elles sont nombreuses, ce qui nous montre bien que la prise en compte de la première langue de l'enfant allophone est essentielle pour éviter les erreurs d'interprétation et la sur-identification.

Nous avons surligné en jaune, toute les « erreurs » interprétées grâce à la fiche. Celles qui ne sont pas surlignées, ont été interprétées grâce à nos connaissances personnelles de la langue et aux informations que nous avons recueillies dans le cadre de ce travail de mémoire. La fiche nous permet de comprendre la majorité des « erreurs » liées aux caractéristiques intrinsèques du CR.

Les productions interlangues sont celles dont la règle appliquée est issue de la première langue de l'enfant. Nous pouvons citer la double nasalisation du mot « train » dans la locution « être en train de », locution construite différemment en CR, notamment sans semi-auxiliaire et qui n'introduit pas nécessairement de verbe à l'infinitif. Nous pouvons également citer la construction originale du verbe pronominal, grâce à l'utilisation d'une locution prépositionnelle exprimant le sens réfléchi (« à elle »).

Il est cependant important de rappeler que le français et le créole réunionnais se mélangent et forment un interlecte, qui semble être de plus en plus répandu aujourd'hui. Comme le rappelle Noel (Noel, 2012), « 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 ».

PELL1	Phonologie	PEAPH	substitution de [ʒ] par [z] substitution de [ʃ] par [s]	
		PEOPH	omission du [ʀ] dans les groupes consonnantiques et faible en fin de syllabe omission du [l] dans les groupes consonnantiques	
		PENPH	substitution de [b] et [d] par [n] après une voyelle nasale	
	Lexique	PFA	utilisation du mot « arranger », qui signifie « réparer » utilisation du verbe « baigner », qui signifie « se laver »	
		PLS	forme atypique en français du pronom personnel « je »	
	Morpho-syntaxe	PEAGM	flexion erronée du déterminant, de l'article et du pronom personnel	
		PEAMG	omission des prépositions omission de l'adverbe de négation « ne » omission du pronom complément « en » omission du déterminant omission du pronom réfléchi	
			PEFV	ajout des mots « i » et « la » entre le groupe nominal sujet et le verbe utilisation d'une forme inconnue en français ( <i>sava</i> ) omission du pronom relatif omission de l'auxiliaire et du semi-auxiliaire forme erronée de l'auxiliaire et du semi-auxiliaire mauvaise flexion du verbe
				PECM
PELL2	ajout de la préposition « à » devant le verbe dire mauvais choix de l'article (des vs. de)			

Tableau 12 : Possibles Erreurs Liées à la L1 et à la L2

Il faut être prudent quant à l'interprétation de certaines « erreurs ». En effet, certaines font partie du système linguistique du CR, mais sont également significatives de troubles (c'est le cas des omissions de prépositions, de la mauvaise flexion des verbes etc.). Il est difficile de réellement déterminer si ces « erreurs » sont dues aux caractéristiques intrinsèques de la première langue, ou si elles relèvent du TDL.

Dans le tableau suivant, sont regroupées les PETL, soit les Possibles Erreurs liées à un Trouble du Langage. C'est-à-dire les productions que ne sont pas en lien avec la première langue (CR), ni la langue en apprentissage (français).

Les erreurs qui sont répertoriées dans ce tableau ont été, pour certaines, retrouvées de manière isolée dans des corpus particuliers. C'est le cas de la substitution de [l] par [j], par exemple, retrouvée uniquement dans notre 1<sup>er</sup> corpus, ou encore l'omission du phonème [k], retrouvé dans notre 2e corpus.

PETL	phonologique	substitution de [l] par [j] substitution de [k] en [t] substitution de [s] par [t] substitution de [s] en [z] substitution de [v] par [f] substitution de [f] en [s] omission du [a] omission du [k] omission du [r] en initial de syllabe
	lexical	mauvais choix de noms et de verbes
	morpho-syntaxe	omission du sujet
	discursif	incohérence de la phrase

*Tableau 13 : Possibles erreurs liées à un Trouble du Langage*

## 2.2 Analyse de la fiche

### 2.2.1 Des informations à compléter

En reprenant le tableau 12, nous remarquons que certaines informations n'ont pu être analysées avec la fiche. Il serait évidemment difficile de la rendre exhaustive, et le titre de la fiche nous indique bien qu'il s'agit de : « quelques contrastes pertinents pour l'acquisition du français langue seconde par des locuteurs réunionnais ». Mais il serait intéressant de la compléter avec des informations au niveau phonologique et lexical.

Au niveau lexical, la fiche principale ne permet pas une analyse précise car elle dispose uniquement d'informations phonologiques et morpho-syntaxiques. Nous avons conscience qu'il serait effectivement difficile de répertorier sur la fiche tous les mots du vocabulaire créole, et il est donc logique de se référer plutôt à un dictionnaire. Toutefois, nous trouverions intéressant d'aborder en quelques lignes les « faux amis » que l'on peut retrouver en créole réunionnais : c'est-à-dire ces mots qui ressemblent à des mots en français, mais qui ont une signification toute autre en créole. Nous avons répertorié quelques faux amis dans nos corpus, notamment « arranger » qui en créole signifie « réparer » ou « ranger », « baigner » qui signifie « se laver », ou encore « peigner » qui signifie « se coiffer ». Si dans notre seconde histoire, la petite fille tient un peigne à la main et donc se « peigne » les cheveux, il est fort probable que si cela avait été une brosse, les productions des enfants de notre corpus auraient été identiques. Cet aspect nous paraît important à souligner, car les orthophonistes peuvent mal interpréter ces « faux amis » et ainsi croire en des difficultés d'accès au lexique par exemple.

De plus amples informations au niveau grammatical, nous aiderait également à voir si les compétences langagières attendues dans une activité telle qu'une tâche de narration (utilisation de marqueurs temporels, de causalité et de conséquence, de prépositions et d'adverbes, de compléments circonstanciels etc.), sont possibles au vu des caractéristiques de la langue maternelle.

Nous avons tout de même réussi à analyser la majorité des productions morpho-syntaxiques qui nous questionnaient, grâce à la fiche. Nous avons vu que celles-ci relèvent majoritairement de difficultés liées aux caractéristiques du français, qui sont différentes du créole réunionnais. En effet, Noel (2012) montre dans son étude, que certaines catégories syntaxiques posent plus de difficultés aux jeunes enfants réunionnais en raison de la différence significative entre la syntaxe française et la syntaxe créole. Les acquisitions morpho-syntaxiques seront donc plus difficiles pour ces enfants.

Si l'orthophoniste doute quant à l'analyse de certaines erreurs, il est possible de se tourner vers les parents qui seront capable de l'informer sans doute plus spécifiquement que les fiches sur certaines caractéristiques (un phonème présent dans la L1 mais qui s'acquiert plus tardivement, des formes lexicales ou morpho-syntaxiques attestées en L1 etc.). De plus, cette coopération avec les parents permet la valorisation des langues, et la reconnaissance du rôle positif de la L1 dans la construction du langage de l'enfant. Grâce à ce dialogue ouvert sur les langues, c'est la reconnaissance de l'identité culturelle qui est en jeu.

### 2.2.2 Comparaison des fiches de Langues et grammaire en (Ile-de) France

Sur les 67 autres fiches présentes sur le site, toutes disposent d'une présentation générale de la langue, ainsi que des éléments phonologiques et morpho-syntaxiques. Les nombreux exemples permettent de mieux comprendre et de se représenter rapidement le fonctionnement de la langue et les difficultés que peuvent rencontrer les enfants allophones dans l'apprentissage du français.

Toutefois, des informations complémentaires au niveau de la grammaire, du lexique et de la phonologie sont disponibles sur le site, mais ne concernent que certaines langues. Pour le créole réunionnais, nous avons notamment quelques informations supplémentaires sur le lexique, avec une liste de pronoms personnels, interrogatifs ou encore de quelques adjectifs. Cependant des informations supplémentaires au niveau phonologiques notamment auraient été d'une aide précieuse, ainsi qu'une présentation annexe plus complète des éléments de grammaire pour notre analyse des compétences narratives. Certaines fiches langues sont plus fournies d'informations que d'autres, et permettent une analyse plus complète des productions des enfants.

Même si nous n'avons pas pu analyser les autres fiches à l'aide de corpus, nous sommes certains de leur utilité en pratique orthophonique. Les informations présentes permettent d'analyser une grande partie des productions des enfants et d'éviter les erreurs d'interprétation et le phénomène de sur-identification.

# DISCUSSION

Dans notre discussion nous vérifierons nos hypothèses, suite aux analyses et aux résultats que nous en avons tirés. Dans un second temps, nous ferons part de nos réflexions et des perspectives de recherche qui nous semblent intéressantes.

## 1 Vérification de nos hypothèses

Le but de cette étude était de vérifier que les fiches de Langues et grammaires en (Ile-de) France, destinées à de nombreux professionnels dont les orthophonistes, peuvent être des outils intéressants et notamment dans le cadre de prise en charge d'enfants allophones. Nous souhaitons étudier si ces fiches nous permettaient de repérer ce qui relève de difficultés de langage propres à un trouble structurel, et ce qui relève de l'apprentissage d'une seconde langue et donc de l'interlangue.

### 1.1 Hypothèse théorique 1

Nous avons pu mettre en exergue une grande partie des éléments phonologiques, morphologiques et syntaxiques du créole réunionnais grâce aux éléments contenus sur la fiche. C'est le cas notamment de l'omission des groupes consonantiques en fin de syllabes et de mots, ou encore des marqueur pré-verbaux « i » et « la ». Notre hypothèse 1.1 est donc validée : en effet grâce à l'analyse de nos corpus, nous avons pu relever des éléments propres à la phonologie et à la morpho-syntaxe du créole, éléments que l'on ne retrouve pas en français.

Sans prise en compte de la première langue de l'enfant, nous aurions interprété différemment les productions relevant du créole. Certaines productions restent difficiles à analyser dans ce contexte créole réunionnais-français, et l'analyse seule ne suffit pas. En effet, comme le montre Noel (2012), c'est l'analyse des production **et** la prise en compte de la dynamique linguistique de l'enfant réunionnais grâce au questionnaire parental et aux données anamnestiques, qui permettent de trancher. Cela est vrai pour toutes les langues : nous ne pouvons déterminer avec une analyse qualitative seule, les difficultés de langage liées à un trouble structurel. Cette analyse qualitative nous a néanmoins permis d'éviter la sur-identification des difficultés de l'enfant. Notre hypothèse 1.3 est donc partiellement validée : nous pouvons analyser aisément certaines productions, pour d'autres il est plus difficile de trancher en faveur du créole réunionnais ou de difficultés de langage.

**Nous estimons que notre hypothèse théorique 1 est validée** : les éléments phonologiques, morphologiques et syntaxiques présents sur la fiche nous ont effectivement permis de repérer les productions provenant du créole réunionnais. Toutefois certaines productions ont été plus difficiles à interpréter et ont suscité plus de réflexion, afin d'éviter toute erreur d'interprétation. Certaines caractéristiques du créole, présentant des similitudes avec des difficultés de langage, sont difficilement analysables sans d'autres données complémentaires sur l'enfant.

## 1.2 Hypothèse théorique 2

Nous avons réussi à interpréter, grâce à la fiche, certaines productions comme faisant partie de l'interlangue. Nous avons repéré ainsi plusieurs procédés interlangues et notamment des interférences, ainsi que des surgénéralisations, dans l'ensemble de nos corpus : notre hypothèse 2.1 est donc validée. Toutefois si le repérage des procédés interlangues est possible grâce à la fiche, il est difficile de déterminer avec assurance si les productions relèvent plus de l'interlangue ou de l'interlecte : telle est la difficulté avec le créole réunionnais. Nous pouvons émettre l'hypothèse que dans une autre langue, qui ne partage pas autant de caractéristiques avec le français, le repérage des procédés interlangues sera plus aisé car le contraste entre la langue et le français sera plus marqué.

Repérer ces interférences nous a permis de ne pas les confondre avec des productions en lien avec des difficultés de langage. Certaines productions n'appartiennent ni au système du créole réunionnais, ni à celui du français, et semblent donc être caractéristiques de difficultés de langage. Repérer les productions interlangues nous permet d'éviter le phénomène de sur-identification : notre hypothèses 2.2 est donc validée.

**Notre hypothèse théorique 2 est validée** : la fiche de Langues et grammaires en (Ile-de) France nous a permis de repérer les productions provenant de l'interlangue (ou de l'interlecte dans le contexte du créole réunionnais). Les connaissances que cette fiche nous a fournies, nous permettent de repérer rapidement ce qui ne fait partie ni du créole, ni du français. Ainsi nous avons pu repérer les interférences, qui par leur caractère « fautif », peuvent être considérées à tort comme des erreurs liées à des difficultés de langage ou un TDL. Or ce sont simplement des productions normales apparaissant dans le processus d'acquisition d'une nouvelle langue.

### 1.3 Hypothèse théorique 3

Si la fiche est relativement complète et permet une analyse assez fine des productions de l'enfant, l'aspect lexical manque. Nous sommes conscients, comme nous l'avons dit précédemment, que la fiche ne peut faire apparaître tous les mots du lexique réunionnais. Pour autant, il serait intéressant d'apporter quelques informations lexicales complémentaires. Les « faux amis », en particulier, peuvent être interprétés comme des difficultés d'accès au lexique alors qu'ils appartiennent au créole réunionnais. De même, au niveau phonologique, la prononciation faible du [R] en fin de syllabe peut être interprétée à tort comme une omission due à des difficultés de langage. Notre hypothèse 3.1 est donc validée : la fiche est très intéressante pour les orthophonistes, relativement complète et permet d'analyser la majeure partie des productions. Quelques éléments lexicaux et phonétiques complémentaires aideraient à compléter cette analyse.

En comparant les fiches, nous avons remarqué que certaines langues possèdent des informations annexes sur la phonologie, le lexique ou encore la grammaire. Ces informations ne sont pas disponibles dans toutes les langues. Dans une activité de narration, telle que celle que nous avons proposée, certaines compétences sont attendues. Des informations grammaticales complètes sont essentielles pour analyser ces compétences. Notre hypothèse 3.2 est donc validée.

**Notre hypothèse théorique 3 est validée** : les fiches de Langues et grammaires en (Ile-de) France sont des outils utiles et peuvent aider les orthophonistes dans leur pratique de prise en charge d'un enfant allophone. Elles permettent de mieux comprendre les caractéristiques intrinsèques de la langue première de l'enfant et le contraste entre celle-ci et le français. Ces outils sont très intéressants pour la pratique orthophonique mais doivent être associés à d'autres pour permettre une analyse fine des productions des enfants.

## 2 Réflexions et perspectives de recherches

Pour donner suite à cette étude, il est nécessaire d'évoquer les éventuels biais et perspectives de recherche qui ont émergé tout au long de ce travail.

### 2.1 Limites de l'étude et réflexions

Notre étude se base sur un petit échantillon, car au vu des nombreuses complications engendrées par la situation sanitaire, il nous a été difficile de recruter une plus large population. Toutefois il aurait été intéressant d'observer les productions d'un plus grand échantillon d'enfants. De plus, nos corpus étaient tout de même assez courts. Des corpus plus importants pour chaque sujet, apporteraient plus d'informations. L'activité de narration seule ne nous a pas permis de recueillir un panel varié de productions et nous ne pouvons évaluer avec précision les compétences langagières. Il serait intéressant de compléter cette activité par des questions, pour induire des réponses comportant des compléments circonstanciels, des propositions subordonnées relatives, la voix passive etc. et ainsi pouvoir analyser la maîtrise de ces compétences.

Nous précisons également que nous avons choisi de travailler sur le créole réunionnais, car nous connaissions la difficulté des orthophonistes présents sur l'île à caractériser les productions des enfants créolophones. Les résultats que nous avons obtenus ont été difficiles à analyser au vu de la situation linguistique de l'île et la présence d'un interlecte. Il nous semble donc qu'une partie des résultats retenus dans cette étude, ne peut être généralisé aux langues des enfants allophones de France métropolitaine. En effet, nous pouvons émettre l'hypothèse que la distinction entre une langue comme le turc et le français sera sans doute plus franche et l'analyse des processus interlangues plus assurée.

De plus, nous souhaitons discuter du temps que nous ont pris nos analyses. Après prise en main de la fiche et lecture attentive de celle-ci, l'analyse ne nous a pris qu'entre 20 et 40 minutes selon les corpus. Les corpus des plus jeunes sujets, âgés de 5 ans et 5 ans 1 mois, ont été les plus longs à analyser, du fait des nombreuses particularités phonologiques et morpho-syntaxiques retrouvées. Nous avons longuement hésité sur certaines productions, à savoir s'il fallait les qualifier comme faisant partie de l'interlangue, de l'interlecte ou alors de difficultés de langage. Mais ce qui nous a semblé le plus long, a été la transcription de nos corpus. En effet, c'est un exercice qui demande temps et précision, notamment lorsque certains mots sont prononcés différemment du français. Nous sommes conscients que les orthophonistes n'ont pas

nécessairement le temps d'effectuer des transcriptions comme celles que nous avons effectuées pour ce travail.

Il semble également évident que notre connaissance préalable et notre maîtrise du créole réunionnais nous a permis d'analyser nos corpus sans doute plus rapidement qu'un orthophoniste qui découvre la langue pour la première fois.

## 2.2 Perspectives de recherche

Nous avons décidé de travailler sur le créole réunionnais, car de nombreux orthophonistes métropolitains s'installent sur l'île pour y travailler et ne connaissent pas ou peu la langue. Ces fiches sont alors de vrais outils, qui peuvent permettre aux orthophonistes de comprendre les principales caractéristiques du créole réunionnais, et ainsi éviter les erreurs d'interprétation et le phénomène de sur-identification. Il serait intéressant d'étudier l'utilité de ces fiches dans le cadre d'autres langues représentées en France dans la population d'enfants allophones.

Il nous semble intéressant, du point de vue sociolinguistique, de comparer les productions des enfants en activités semi-dirigées (comme dans l'étude que nous avons menée) et en spontané. Nous avons pu porter notre attention sur les paroles spontanées des enfants lors des séances, avant ou après les enregistrements, et celles-ci sont intéressantes. Les enfants semblent produire en spontané plus de productions interlangues, ou interlectales. Les orthophonistes nous ont confié que certains enfants ont associé la langue du cabinet d'orthophonie avec le « français », et leurs productions lors d'activités peuvent donc différer de leurs productions en langage spontané. Ce phénomène est moins important chez nos plus jeunes sujets. Il serait donc intéressant d'analyser également les productions en langage spontané.

## CONCLUSION

Les orthophonistes reçoivent dans leurs cabinets de plus en plus de patients allophones, dont la langue première n'est pas le français. Comment évaluer le langage d'un enfant lorsque nos évaluations orthophoniques sont élaborées et normées pour une population monolingue francophone ? Comment faire lorsqu'on ne maîtrise pas la langue première de l'enfant ? Nous l'avons vu, en cours de l'apprentissage d'une seconde langue se développe l'interlangue, ce système linguistique propre à chaque apprenant, qui se situe entre la L1 et la L2. Dans cette interlangue, se retrouvent des interférences avec la L1 que l'on peut considérer à tort comme des erreurs liées à un trouble du langage. Or il s'agit du processus normal dans l'acquisition d'une nouvelle langue. Les orthophonistes sont conscients de la nécessité d'analyser les productions de ces enfants allophones avec précaution, au vu des erreurs que peut engendrer une sur-identification. Afin de les analyser avec précision, même sans connaissance préalable de la langue, des outils tels que des fiches d'aide aux contrastes des langues sont une véritable ressource pour les orthophonistes.

Dans cette étude nous avons choisi d'étudier l'utilité de ces fiches dans le cadre de la prise en charge d'enfants créolophones. Les orthophonistes exerçant sur l'île rencontrent des difficultés à caractériser les productions de leurs patients : sont-elles le reflet de difficultés de langage dues à une compétence minimale en français ? Sont-elles normales car faisant partie de l'interlangue de l'enfant et donc du processus normal dans l'acquisition d'une seconde langue ? Ou sont-elles caractéristiques de difficultés de langage, voire de troubles langagiers ? La proximité entre le créole réunionnais et le français rend encore plus complexe cette analyse, tant la situation linguistique de l'île est représentée aujourd'hui par un interlecte, une parole dite « mélangée ». Notre étude a montré que la fiche présentant les caractéristiques du créole réunionnais de Langues et grammaire en (Ile-de) France, est un véritable outil d'aide pour les orthophonistes de l'île. La connaissance des caractéristiques intrinsèques d'une langue, nous permet de nous questionner quant à l'interprétation des productions d'enfants allophones. Cette réflexion est essentielle dans la pratique, pour éviter les erreurs d'interprétation et de diagnostic. Néanmoins cette analyse seule ne peut permettre à l'orthophoniste de trancher sur l'origine de certaines difficultés de l'enfant.

Les fiches de langues et grammaires en (Ile-de) France sont des outils intéressants du point de vue du contraste des langues, pour permettre aux orthophonistes d'acquérir plus de

connaissances sur la langue première de leur patient dans le cadre de prise en charge d'enfants allophones. Pour une analyse plus complète et fine des productions, il sera nécessaire de se reporter aux informations annexes au niveau phonologique, lexicale et syntaxique, proposées pour certaines langues sur le site. Nous avons utilisé ces fiches dans le cadre d'activité de narration, mais elles peuvent aussi être grandement utiles pour comprendre les productions des enfants lors d'un bilan et de la passation d'évaluations normées. Il serait intéressant d'étudier l'utilité de ces fiches avec des enfants dont la langue première est une langue qui ne partage pas ou peu de caractéristiques avec le français, contrairement au créole réunionnais. Nous pensons que la distinction entre l'interlangue et les difficultés de langage spécifiques à un trouble, chez ces enfants, en sera plus aisée.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. La Découverte.
- Adelin, E., & Lebon-Eyquem, M. (2009). L'enseignement du créole à la Réunion, entre coup d'éclat et réalité. *Tréma*, 31, 121-132. <https://doi.org/10.4000/trema.991>
- Apruzzese, C., Marynberg, S. (2016). *Quand l'orthophonie rencontre l'alophonie : Enjeux professionnels et sociopolitiques de la prise en charge des enfants plurilingues scolarisés en maternelle*. [mémoire, Université Claude Bernard (Lyon)].
- Armon-Lotem, S. (2012). Introduction : Bilingual children with SLI – the nature of the problem. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 1-4. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000599>
- Bassano, D. (2000). Chapitre 5. La constitution du lexique : Le « développement lexical précoce ». In M. Kail & M. Fayol, *L'acquisition du langage. Vol. I* (p. 137). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.01.0137>
- Bennabi-Bensekhar, M., & Moro, M. R. (2017). Un test pour évaluer le langage de l'enfant bilingue. L'ELAL d'Avicenne. *Pratiques Psychologiques*, 23(4), 377-389. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2016.08.001>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE : A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Boerma, T., & Blom, E. (2017). Assessment of bilingual children : What if testing both languages is not possible? *Journal of Communication Disorders*, 66, 65-76. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.04.001>

- Boerma, T., Chiat, S., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2015). A Quasi-Universal Nonword Repetition Task as a Diagnostic Tool for Bilingual Children Learning Dutch as a Second Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 58(6), 1747-1760. [https://doi.org/10.1044/2015\\_JSLHR-L-15-0058](https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0058)
- Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment : Implications for clinical practice. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(6), 626-638. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12234>
- Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie*. Ortho Edition.
- Calvet, L.-J. (2013). *La sociolinguistique: Vol. 8e éd.* Presses Universitaires de France.
- Chao, K.-W. C. (2014). Les erreurs des apprenants précoces du français comme L2. *Revista de linguas modernas*, (20), 149-166. <https://www.semanticscholar.org/paper/Les-erreurs-des-apprenants-pr%C3%A9coces-du-fran%C3%A7ais-L2-Chao/940263b23a73a14f03a8a38e0740560ff6279fea>
- Chiat, S. (2015). Non-Word Repetition. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Éds.), *Methods for assessing multilingual children : Disentangling bilingualism from Language Impairment* (p. 125-150). Multilingual Matters. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781783093137-008/html>
- Constitution du 4 octobre 1958.
- De Lamo White, C., & Jin, L. (2011). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children : *SLT assessment approaches with bilingual children*. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(6), 613-627. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00049.x>

- de Almeida, L., Ferré, S., Morin, E., Prévost, P., dos Santos, C., Tuller, L., & Zebib, R. (2016). L'identification d'enfants bilingues avec Trouble Spécifique du Langage en France. *SHS Web of Conferences*, 27, 10005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162710005>
- Delamotte, R., & Akinci, M.-A. (2012). Enfant de migrants et enfants créolophones : Un défi pour les orthophonistes. In P. Gatignol, S. Topouzkhania, Rencontres d'orthophonie, & Union nationale pour le développement de la recherche et de l'évaluation en orthophonie, *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Ortho édition
- Dewaele, J.-M. (2004). Compte rendu – hommage : L'œuvre de L. Selinker. *Linx*, 49, 153-159. <https://doi.org/10.4000/linx.564>
- Di Meo, S., & Camara, H. (2018). Les parcours langagiers des enfants de migrants, un bilinguisme pluriel. *Soins Pédiatrie/Puériculture*, 39(303), 10-13. <https://doi.org/10.1016/j.spp.2018.05.002>
- Di Meo, S., Sanson, C., Simon, A., Bossuoy, M., Rakotomalala, L., Rezzoug, D., Serre, G., Baubet, T., & Moro, M. R. (2014). Le bilinguisme des enfants de migrants. Analyse transculturelle. In H.-A. Bijleveld, F. Estienne, & F. Vander Linden, *Multilinguisme et orthophonie : Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe* (p. 149-182). Elsevier Masson.
- Di Meo, S., van den Hove, C., Serre-Pradère, G., Simon, A., Moro, M. R., & Baubet, T. (2015). Le mutisme extra-familial chez les enfants de migrants. Le silence de Sandia. *L'information psychiatrique*, 91(3), 217. <https://doi.org/10.3917/inpsy.9103.0217>
- Dubois, M., Kamber, A., & Dekens, C. S. (2014). Tenir compte des langues premières dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes. *Mélange CRAPEL* (35).
- Dufeutrell, S. (2021). L'accueil du multilinguisme en orthophonie : Un carrefour transculturel complexe: *L'Autre*, Volume 22(1), 81-94. <https://doi.org/10.3917/lautr.064.0081>

- Elizur, Y., & Perednik, R. (2004). Prevalence and Description of Selective Mutism in Immigrant and Native Families : A Controlled Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 1451-1459.  
<https://doi.org/10.1097/00004583-200312000-00012>
- Europarat (Éd.). (2020). *Common European framework of reference for languages : Learning, teaching, assessment ; companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Estienne, F., & Vander Linden, F. (2014). Problématique et champs d'action : Les orthophonistes face au multilinguisme—Résultats d'une enquête. In H.-A. Bijleveld, F. Estienne, & F. Vander Linden, *Multilinguisme et orthophonie : Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*. Elsevier Masson.
- Gendron, J.-D., & Québec . Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec. (1972). *Rapport de la commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec*. l'éditeur officiel du Québec.
- Georger, F., Prudent, L.-F. (2011). *Créole et français à La Réunion : Une cohabitation complexe* [thèse de doctorat, Université de la Réunion].
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J. L. Nicol (Éd.), *One mind, two languages : Bilingual language processing*. Blackwell Publishing.
- Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XXIII(2), 7-14.
- Hao, Y., Wang, X., & Yu, Q. (2021). Typological characteristics of interlanguage : Across native language types and L2 proficiency levels. *Lingua*, 257.  
<https://doi.org/10.1016/J.LINGUA.2021.103085>
- Haute Autorité de Santé. (2017). *Interprétariat dans le domaine de la santé—Référentiel de compétences, formation et bonnes pratiques*.

- Hilaire-Debove, G., Chalumeau, S., & Efthymiou, H. (2012). Acquisition du français dans le cadre du bilinguisme précoce et consécutif : Étude sur les populations lusophones, turcophones et russe. In P. Gatignol, S. Topouzkhianian, Rencontres d'orthophonie, & Union nationale pour le développement de la recherche et de l'évaluation en orthophonie, *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* Ortho édition.
- Jamet, C. (2005). Identification de problèmes et contrastivité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 38(3), 95-113.
- Jugand, V., Mapelli, A., Serre-Pradère, G., & Baubet, T. (2018). La place de la langue maternelle dans la prise en charge orthophonique. *Soins Pédiatrie/Puériculture*, 39(303), 17-21. <https://doi.org/10.1016/j.spp.2018.05.004>
- Laloi, A., Guedin-Dumont, M., Céleste, B., & ACLC (FGw). (2013). Le trouble spécifique du langage oral chez les enfants bilingues. *Sixièmes journées de formation et d'étude: Bilan neuropsychologique et démarches pédagogiques*. [https://dare.uva.nl/personal/pure/en/publications/le-trouble-specifique-du-langage-oral-chez-les-enfants-bilingues\(7ef5e48f-0aae-4030-af23-7b1555229bc3\).html](https://dare.uva.nl/personal/pure/en/publications/le-trouble-specifique-du-langage-oral-chez-les-enfants-bilingues(7ef5e48f-0aae-4030-af23-7b1555229bc3).html)
- Lefebvre, F. (2014). Multilinguisme : Quels enjeux pour l'orthophonie ? Du bilan à la prise en charge orthophonique transculturelle. In H.-A. Bijleveld, F. Estienne, & F. V. Linden, *Multilinguisme et orthophonie : Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*. Elsevier Masson.
- Lefebvre, F., & Clouard, C. (2008). *Orthophonie et bilinguisme : Élaboration d'un livret d'information à l'usage des orthophonistes* [mémoire, Université de Nantes].
- Manus, J.-M. (2019). DSM-5—Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. *Revue Francophone des Laboratoires*, 2019(513), 14. [https://doi.org/10.1016/S1773-035X\(19\)30277-1](https://doi.org/10.1016/S1773-035X(19)30277-1)

- Meilleur, I., Proulx, A., Bachelet, T., & Arsenault, A. (2016). *Au-delà des mots : Le trouble du langage chez l'enfant*. Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Melaouhia Ben Hamadi, H. (2014). Diversités culturelles et problèmes d'interférences. *Multilinguales*, 3, 159-170. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.1642>
- Mémet, M. (1997). Klaus Vogel : « L'Interlangue : La langue de l'apprenant. (Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung) » (Book Review). *System*, 25(1), 121-125. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)89732-1](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)89732-1)
- Ministère de l'intérieur. (2020). *Publication des Statistiques annuelles en matière d'immigration, d'asile et d'acquisition de la nationalité française*. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Actualites/Communique/Publication-des-Statistiques-annuelles-en-matiere-d-immigration-d-asile-et-d-acquisition-de-la-nationalite-francaise>
- Noel, A. (2012). *Intérêt de l'analyse des représentations linguistiques et des pratiques langagières à la Réunion dans la pratique orthophonique. Pour une meilleure évaluation des enfants réunionnais*. [mémoire, Université de la Réunion].
- Noel, A. (2013). *Evaluation du langage oral en milieu créolophone : Problématique, enjeux, solutions*. Troubles spécifiques du langage oral chez l'enfant, Saint Gilles les Bains. <https://doczz.fr/doc/2274262/evaluation-du-langage-oral-en-milieu-cr%C3%A9olophone>
- Noël, A. (2014). La théorie du macrosystème interlectal et l'acquisition langagière en contexte plurilingue : Réflexion sur la situation réunionnaise. *SHS Web of Conferences*, 8, 1701-1717. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801050>
- Noel, A., Tuller, L. (2011). *Evaluation de l'enfant bilingue français-créole réunionnais : Intérêt et pertinence d'un questionnaire parental* [mémoire, Université de Tours].

- Orban, L. (2008). Le multilinguisme en Europe. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 47, 37-45. <https://doi.org/10.4000/ries.358>
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 227-252. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990373>
- Peng, Y. (2012). *L' interlangue, aspects linguistiques et culturels (cas du français, langue indo-européenne et du chinois)* [thèse de doctorat, Université de Limoges]. <http://www.theses.fr/2012LIMO2014>
- Rezzoug, D., Simon, A., & Moro, M. R. (2018). Un outil pour l'évaluation langagière des enfants bilingues. *Soins Pédiatrie/Puériculture*, 39(303), 14-16. <https://doi.org/10.1016/j.spp.2018.05.003>
- Rezzoug, D., Simon, A., Radjack, R., & Moro, M. R. (2020). L'Elal d'avicenne. *L'école des parents*, n° 635(2), 47-49.
- Sanson, C. (2010). Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme. *Enfances Psy*, n° 48(3), 45-55.
- Sanson, C., Serre, G., & Moro, M. R. (2008). Les langues de Krishna : L'orthophoniste face au bilinguisme. *L'Autre, Volume*. 9(2), 195-202.
- Souprayen-Cavery, L. (2010). *L'interlecte réunionnais : Approche sociolinguistique des pratiques et des représentations*. L'Harmattan, DL 2010.
- Thordardottir, E., & Brandeker, M. (2013). The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores. *Journal of Communication Disorders*, 46(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.08.002>

## **ANNEXES**

## 1 Annexe 1 : Présentation de l'étude aux participants

### Participation à une étude clinique

#### Titre de l'étude

Analyse de productions orales d'enfants allophones : mieux connaître les processus interlingues pour mieux les distinguer de la pathologie.

Par Mlle Quinn Louise  
Master 2 – Ecole d'orthophonie de Nancy

[louise.quinn@orange.fr](mailto:louise.quinn@orange.fr)

07.82.60.24.60

Encadrée par Mme Antheunis Paulette, orthophoniste

#### Objectifs de l'étude

Notre étude vise à analyser la pertinence en pratique de certains outils accessibles aux orthophonistes, et ici les fiches d'aide à la compréhension du contraste des langues telles que les fiches du projet Langues et Grammaire en (lle de) France.

À l'aide de ces fiches, nous analyserons le discours d'enfants créolophones et suivis pour difficultés de langage ou Trouble Développementale du Langage.

Des entretiens enregistrés seront proposés à ces enfants, incluant une activité de narration. Après analyse de ces enregistrements, nous tenterons de différencier ce qui relève du trouble et ce qui relève de la mise en place d'une seconde langue.

#### Procédure

L'entretien durera une quinzaine de minutes, et se déroulera dans le cabinet de l'orthophoniste de l'enfant.

L'entretien débutera par quelques questions posées à l'enfant pour faire connaissance (prénom, âge, classes). Une activité de narration (pendant laquelle l'enfant devra raconter une petite histoire) sera ensuite proposée. Cet entretien sera enregistré, et les données seront ensuite exploitées et analysées uniquement dans le cadre de ce mémoire.

Les données recueillies seront anonymisées : le nom de l'enfant, ainsi que celui de l'orthophoniste le prenant en charge ne seront pas mentionnés. Nous préciserons néanmoins l'âge, le sexe, ainsi que le diagnostic orthophonique ou la raison du suivi en orthophonie dans cette étude.

#### Informations complémentaires

Nous vous informons que votre participation ne fera l'objet d'aucune rétribution.

Pour toutes questions relatives à l'étude et au déroulement de l'entretien, vous pouvez contacter Mlle Quinn Louise.

Vous êtes libre d'accepter ou de refuser, et votre décision ne changera en rien vos relations avec l'orthophoniste.

## 2 Annexe 2 : Formulaire de consentement de participation à l'étude

### **Consentement de participation à l'étude**

Je soussigné(e) \_\_\_\_\_,

certifie avoir pris connaissance des informations précisant le déroulement de l'étude dans le cadre du mémoire d'orthophonie de Mlle Quirin Louise, dont le but est d'analyser le discours d'enfants allophones et/ou plurilingues pour différencier la pathologie de la mise en place d'une seconde langue.

J'ai eu la possibilité de poser toutes les questions qui me paraissaient utiles, et la personne a répondu à toutes les questions que je souhaitais lui poser.  
J'ai disposé d'un délai de réflexion suffisant avec de prendre ma décision.

On m'a précisé que je suis libre d'accepter ou de refuser, que ma décision ne changera en rien mes relations avec le ou les soignants.

Dans ces conditions, j'accepte de participer à cette étude dans les conditions précisées.

Je pourrai à tout moment demander toute information complémentaire à l'examineur.

**Lieu et date :** \_\_\_\_\_

**Signature :**

### 3 Annexe 3 : Formulaire d'autorisation pour l'enregistrement audio et l'exploitation des données

#### **Autorisation pour l'enregistrement audio et l'exploitation des données**

Dans le cadre de son mémoire d'orthophonie, Mlle Louise Quirin a proposé à mon enfant de participer à une étude dont le but est l'analyse du discours d'enfants allophones pour différencier la pathologie de la mise en place d'une seconde langue. Cette étude n'est possible que grâce au consentement des parents, autorisant l'enregistrement de leur enfant au cours d'un court entretien.

Je soussigné(e) \_\_\_\_\_,

- autorise par la présente Mlle Louise Quirin à enregistrer en audio mon enfant

(Nom Prénom) \_\_\_\_\_.

- autorise l'utilisation de ces données, sous leur forme enregistrée aussi bien que sous leur forme transcrite et anonymisée : à des fins de recherche scientifique (mémoire de fin d'étude d'orthophonie).
- prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront anonymisées. Ceci signifie que les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants.

Lieu et date : \_\_\_\_\_

Signature :

4 Annexe 4 : fiche de Langues et grammaires en (Ile-de) France concernant le créole réunionnais



LANGUES ET GRAMMAIRES  
EN (ILE DE) FRANCE

ULRIKE ALBERS, Laboratoire Parole et Langage (Univ. d'Aix),  
HELENE FARAH et ANNE ZRIBI-HERTZ, SFL/UP8-CNRS

## LE CRÉOLE RÉUNIONNAIS (réyoné)

[quelques contrastes pertinents pour l'acquisition du Français  
Langue Seconde par des locuteurs du créole réunionnais]



### LGIDE

Le projet Langues et Grammaires en (Île-de) France propose :

- o un **SITE INTERNET** (<http://lgidf.cnrs.fr/>) conçu par des linguistes, des didacticiens et des professionnels de l'Éducation nationale contenant des informations linguistiques sur diverses langues parlées en (Ile-de) France, des descriptions scientifiques des propriétés graphiques, phonologiques et grammaticales, une histoire et un lexique traduits et enregistrés dans toutes les langues étudiées, des jeux linguistiques, des ressources bibliographiques pour chaque langue et des liens conduisant à d'autres sites pertinents
- o des **FICHES LANGUES** qui présentent une description contrastive et les particularités spécifiques de chaque langue pour les professionnels francophones en charge de publics allophones
- o des outils « **EN FRANÇAIS ET AILLEURS** » sur des thématiques du français, avec des activités pédagogiques « **REGARDONS NOS LANGUES** ».

## **PRÉSENTATION GÉNÉRALE**

Le créole réunionnais (CR) est un créole à base française parlé à l'île de la Réunion, située dans l'Océan Indien, à 950 km à l'est de Madagascar. La Réunion est devenue en 1951 un département français d'Outre-Mer, où le créole a longtemps été relégué au statut de "langue basse" des échanges populaires informels, face au français, langue nationale des canaux écrits et officiels. Aujourd'hui, l'emploi alterné du créole et du français est devenu monnaie courante. Le créole a fait son apparition dans les médias, et comme matière d'enseignement depuis qu'il a acquis le statut de "langue régionale" en 2001 — ceci justifiant la création d'un "CAPES créole". Toutefois, aucune graphie officielle n'a encore été arrêtée à la Réunion, et plusieurs systèmes d'écriture continuent donc à coexister : nous utilisons pour cette fiche les conventions de 1983. Parmi les créoles à base française parlés dans le monde, le CR occupe une place à part — il est sensiblement différent des autres créoles français de l'Océan Indien (mauricien et seychellois), et encore plus distinct de ceux de la zone américano-caribbe.

## **ÉLÉMENTS DE PHONOLOGIE**

Comme dans les autres créoles à base française, les voyelles antérieures arrondies du français ([y], [ø], [œ]) sont absentes, du moins dans certaines variétés du CR, et correspondent, dans les mots transparents, soit à des antérieures non arrondies [i] (*la lne* 'la lune') ou [e] (*ln pé* 'un peu'), soit à des arrondies postérieures comme [o] (*soval* 'cheval'). Les voyelles nasales [ɔ̃], [ɛ̃] et [ɜ̃] sont en revanche présentes en CR (comme en français), en tant que sons indépendants, ainsi que [ũ] dans des mots d'origine indo-portugaise comme *mouroung* [mũrũg] 'moringa' — espèce d'arbre). Les paires de consonnes [s]/[ʃ] (Fr. casse /cache) et [z]/[ʒ] (Fr. case/cage) ne sont pas bien distinguées en CR et risquent donc d'être réalisées indifféremment en français. Les groupes de consonnes sont rares en CR, notamment en fin de syllabe, et les consonnes finales [b] et [d] précédées d'une voyelle nasale sont nasalisées, par ex. *tonm* [tõm] pour 'tombe', *antann* [õtõn] pour 'entend(r)e'.

## **ÉLÉMENTS DE GRAMMAIRE**

### **1. Verbe et Phrase**

Les constituants principaux de la phrase CR canonique suivent l'ordre Sujet-Verbe-Complément(s), comme en français. Contrairement au verbe français, le verbe CR ne s'accorde pas en personne-nombre avec le sujet. Le Temps-Mode-Aspect (TMA) est le plus souvent exprimé par des marqueurs préverbaux indépendants du verbe (1a, b, c, d). Toutefois, le futur et l'hypothétique sont, ou peuvent être, exprimés par des suffixes sur le verbe (1d,e). Le marqueur *i*, qui apparaît dans certains contextes (comme (1f)), est caractéristique du CR et couramment appelé *marqueur préverbal* (glosé : MP):

CRÉOLE RÉUNIONNAIS	FRANÇAIS
(1a) <i>Lili la manz kabri.</i> Lili PRF manger cabri	(1a') <i>Lili a mangé du cabri.</i>
(1b) <i>Zot la manz kabri.</i> 3PL PRF manger cabri	(1b') <i>Ils/elles ont mangé du cabri.</i>
(1c) <i>Lili la pou manz kabri.</i> Lili PRS.PROG manger cabri	(1c') <i>Lili {mange/est en train de manger} du cabri.</i>
(1d) <i>Lili té pou manz kabri.</i> Lili PAS PROG manger cabri	(1d') <i>Lili {mangeait/était en train de manger} du cabri.</i>
(1e) <i>Lili {va manz /i manz-ra pa} kabri.</i> Lili FUT manger/MP manger-FUT NEG cabri	(1e') <i>Lili {ne} mangera (pas) du cabri.</i>
(1f) <i>Lili i manz-ré byin kabri.</i> Lili MP manger-HYP bien cabri	(1f') <i>Lili mangerait bien du cabri.</i>

La position sujet est généralement remplie en CR par un groupe nominal ou un pronom, mais il existe aussi des phrases sans sujet visible, interprétées comme impersonnelles, comme les exemples (2) où l'élément initial *i* n'est pas un pronom (comme le français *il*), mais un marqueur grammatical (le "marqueur préverbal" MP) obligatoire avec certaines formes verbales.

(2a) <i>I biès.</i> MP blesser	(2a') <i>C'est dangereux.</i>
(2b) <i>I rès in gigine.</i> MP rester un tout.petit.peu	(2a') <i>Il en reste un tout petit peu.</i>

Un trait caractéristique du réunionnais, commun aux autres créoles à base française de l'Océan Indien — mauricien, seychellois — est que certains verbes ont deux formes, respectivement longue et brève. Le choix de l'une ou de l'autre est sensible à la façon dont le verbe se relie à son contexte. À certains temps (comme le présent ou le passé en *té*), le verbe est toujours à la forme courte ; à d'autres, la forme courte apparaît notamment devant certains types de compléments (3b, d) ou devant le pronom sujet postverbal de l'impératif (4e), et la forme longue ailleurs — notamment quand le verbe termine le groupe verbal, comme en (3a,c).

(3a) Mwin la <b>manzé.</b> 1SG PRF manger	(3a') J'ai mangé.
(3b) Mwin la <b>manz</b> kabri. herbe PRF pousser	(3b') J'ai mangé du cabri.
(3c) Zèrb la <b>pousé.</b> herbe PRF pousser	(3c') L'herbe a poussé.
(3d) Zèrb la <b>arpous</b> par déryèr li. herbe PRF repousser par derrière 3SG	(3d') L'herbe a repoussé derrière {lui/elle}.

Les pronoms personnels occupent dans la phrase CR les mêmes positions que les groupes nominaux de même fonction. Certains ont une forme réduite en position sujet quand ils sont immédiatement suivis du marqueur préverbal vocalique *i* (4b). Les pronoms ont par ailleurs une forme longue qui apparaît en position complément (4c) et en position disjointe préverbale (4d). C'est aussi la forme longue du pronom sujet qu'on peut ajouter à droite du verbe à l'impératif (4e). Il n'existe pas en CR, comme il y en a en français, de "verbes pronominaux" obligatoirement augmentés d'un pronom (4f).

(4a) {Mwin/ou/li/nou/zot/banna} la manzé.	(4a') Je/tu/il. elle/nous/vous/ils. elles {ai/as/a/avons/avez/ont} mangé.
(4b) {M'} /ou i-t'i-x'i /n'i} manz. 1SG-MP/2SG-MP /1PL-MP manger	(4b') {Je/tu/nous} {mange(s)/mangeons}.
(4c) Ou té wa <b>azot</b> , ou ? 2SG PAS voir 3PL 2SG	(4c') Tu les voyais, toi ?
(4d) Ou, fé pa lo malin ! 2SG faire NEG lo malin	(4d') Toi, ne fais pas le malin !
(4e) Manz <b>azot</b> ! manger 2PL	(4e') Mangez donc !
(4f) M'i lèv. 1SG-MP lever	(4f') Je me lève.

La négation de phrase est exprimée par les mots *pa* 'pas', *pwîn* 'point', *pi* 'plus' ou *pankor* 'pas encore', qui, selon les marqueurs TMA, se placent après le verbe (5a)/(5d) ou entre TMA et le verbe (5b)/(5c). La négation *pa* apparaît (comme *ne* en français standard) en présence des mots négatifs comme 'rien' ou 'personne' (5c, d)

(5a) Mwin té <i>i</i> sant <b>pa</b> (maloya). 1SG PAS MP chanter NEG maloya	(5a') Je <b>ne</b> chantais <b>pas</b> (Je maloya).
(5b) Mwin la <b>pa</b> sant maloya. 1SG PRF NEG chanter maloya	(5b') Je <b>n'ai pas</b> chanté le maloya.
(5c) Mwin la <b>pa</b> di <b>riyin</b> . 1SG PRF NEG dire rien	(5c') Je <b>n'ai rien</b> dit.
(5d) Nou té annui <b>pa</b> <b>pérsonne</b> . 1PL PST ennuyer NEG personne	(5d') On <b>n'ennuyait personne</b> .

Les questions totales sont signalées par la seule intonation (6a) — l'inversion verbe-sujet n'a pas cours en CR (6b). Les expressions interrogatives des questions partielles (*kisa* 'qui', *kosa* 'quoi', *kansa* 'quand', *koman* 'comment', *ousa* 'où', *kombien* 'combien', etc.) se placent à l'initiale de la phrase interrogative (6c), comme en français standard :

(6a) Ou sava lékol ? 2SG aller école	(6a') Tu vas à l'école ? [informel] (6a'') Est-ce que tu vas à l'école ?
(6b) *Sava ou lékol ?	(6b') Vas-tu à l'école ? [formel]
(6c) Kosa ou fé la ? quoi 2SG faire là	(6c') Qu'est-ce que tu fais là ?

Les phrases d'identificationnelles contiennent le démonstratif *sa* en position finale (7) :

(7a) Sa do lo <b>sa</b> . DEM eau DEM	(7a') (Ça) c'est de l'eau.
(7b) Sé bann Réyoné <b>sa</b> . DEM PL Réunionnais DEM	(7b') Ce sont des Réunionnais.

## 2. Domaine nominal

Comme les autres créoles à base française, et contrairement au français, le CR n'a pas de genres morphologiques. Le cardinal singulier *in* 'un(e)' s'emploie aussi comme déterminant indéfini, comme en français (8a/a'). *In* [ɛ] et sa forme longue *inn* [in] ne sont pas distingués par leur genre (comme *un/une* en français) mais par leur distribution dans les phrases : *inn* apparaît devant l'adjectif *ti* (*inn ti téras* 'une petite terrasse', *inn ti galé* 'un petit galet') et en position accentuée ("pronominale") (8b).

(8a) <i>ŋ ny la pɛrd sɔn sɔusɔu.</i> un(e) fille PRF perdre POSS.3SG sousou	(8a') <i>Une fille a perdu son chouchou.</i>
(8b) <i>Tɛ ː mɔnk ankɔr { *ŋ/ɛn }.</i> PAS MP manquer encore un(e)	(8b') Il en manquait encore (un/une).

La grammaire des déterminants est très différente en CR et en français. Les noms CR s'emploient couramment nus (sans déterminant), avec des interprétations diverses (définie, indéfinie, générique), là où le français requiert un déterminant :

(9a) <i>Gazon ː pɔus pɔ.</i> gazon NP pousser NEU	(9a') <i>Le gazon ne pousse pas.</i>
(9b) <i>Mwin na ː dɔulɛr.</i> 1SG avoir douleur	(9b') <i>J'ai { de la / des } douleur(s).</i>
(9c) <i>li tɛ ː tɛr kɔnɛ ɛk kamijon.</i> 3SG PAS MP enlever canne avec camion.	(9c') <i>Il enlevait la canne avec un camion.</i>
(9d) <i>Amwin, mʔ kɔnɛ savon tɛ bon.</i> 1SG 1SG-MP savoir savon être bon.	(9d') <i>Moi, je sais que le savon c'est bon.</i>

Les noms CR commencent toujours par une consonne. Ils peuvent aussi être précédés de *lo* ou *la*, graphiés comme des mots séparés et issus des articles définis *le* et *la* du français, mais dont les conditions d'emploi sont différentes de celles de l'article défini en français. Placé juste avant le nom, *lo* peut avoir un rôle purement phonologique (il permet d'"alourdir" certains monosyllabes trop légers), il n'a alors pas d'effet "défini" sur l'interprétation : *lo N* s'interprète comme un nom nu quelconque (10a) ; mais séparé du nom (10b,c), *lo* produit un certain type d'interprétation définie ; par ailleurs, *lo* peut se combiner avec le marqueur de pluriel *bann* (10c) et n'est donc pas intrinsèquement singulier (contrairement au français *le*) :

(10a) <i>Banna la ɔr ː lo klɔu.</i> 3PL PRF enlever la clou	(10a') <i>Ils/elles ont enlevé { les / des } clous.</i>
(10b) <i>Banna la tɛr ː lo ɔ klɔu.</i> 3PL PRF enlever la petit clou.	(10b') <i>Ils/elles ont enlevé le petit clou.</i>
(10c) <i>Mwin la vɛ ː lo bann kaz ː Saint-Paul.</i> 1SG PRF voir la PL maison Saint-Paul	(10c') <i>J'ai vu les maisons de Saint-Paul.</i>

Malgré sa graphie séparée, le marqueur prénominal *lo* du CR n'est pas un déterminant mais un préfixe, qui ne s'attache qu'à des noms d'entités inanimés et n'est intrinsèquement ni "défini", ni "singulier" (11). Le CR dispose par ailleurs d'un déterminant *-la*, qui s'attache à la fin du groupe nominal et s'interprète comme un démonstratif, cf. *pɛi-la* en (11b).

(11a) <i>Or sa ː sɛ la miɛk sa ː</i> oh DEM sɛ la musique DEM	(11a') <i>Oh ! Ça c'est de la musique !</i>
(11b) <i>Dann pɛi-la, nana ː la kaz partɔu.</i> dans pays-DET y.avoir la maison partout.	(11b') <i>Dans ce pays, il y a des maisons partout.</i>

Le pluriel peut être signalé dans le groupe nominal par le marqueur indépendant *bann* (10c), mais le CR emploie beaucoup plus largement que le français des noms non pluralisés compris comme indifférenciés en nombre (9b). Il n'y a pas d'accord en nombre en CR entre le nom et ses dépendants, comme il y en a en français écrit.

Il existe en CR des déterminants et pronoms possessifs, mais leurs propriétés sont différentes de celles de leurs homologues en français. Les déterminants possessifs ne varient qu'en personne (pas de genre) et peuvent se combiner avec le marqueur de pluriel *bann* (12b) ; les pronoms possessifs (12c) ont des formes compactes aux personnes 1, 2SG et 3SG, et des formes composées aux personnes 2PL et 3PL.

(12a) <i>mon/out/son/nout/zot/zot zanfan</i>	<i>mon/ton/son/votre/leur enfant</i>
(12b) <i>mon/out/son/nout/zot (bann) zanfan</i>	<i>mes/tes/ses/vos/leurs/ enfants</i>
(12c) <i>lémyinn ; lévot ; lesyinn ; sèt zot ; sèt banna</i> <i>le.la.mien(ne) ; le.la.tien(ne) ; le.la.sien(ne) ; le.la.vôtre ; le.la.leur</i>	

#### ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

[lgidf.cnrs.fr/sites/ligidf.cnrs.fr/files/images/bibli0%20CRE%CC%81OLE%20RE%CC%81UNIONNAIS.pdf](http://lgidf.cnrs.fr/sites/ligidf.cnrs.fr/files/images/bibli0%20CRE%CC%81OLE%20RE%CC%81UNIONNAIS.pdf)

**GLOSSAIRE DES ABBREVIATIONS** : DET = déterminant ; FUT = futur ; HP = hypothétique ; MP = marqueur préverbal ; NEG = négation ; PL = pluriel ; POSS = possessif ; PRF = parfait ; PRS = présent ; PROG = progressif ; SG = singulier ; 1, 2, 3 = personne grammaticale.

REPERANCE HAL-02457419 - 2020

Logo : Stanca Soere. Illustration : [pedagogie.net/telechargement/13449/13449main.html](http://pedagogie.net/telechargement/13449/13449main.html)



Quirin Louise

## **Analyse de productions orales d'enfants allophones : mieux connaître les processus interlangues pour mieux les distinguer de la pathologie**

**Résumé :** La migration grandissante des populations en Europe et dans le monde, amène les orthophonistes à accueillir de plus en plus d'enfants allophones. Ces enfants, dont la langue maternelle n'est pas le français, doivent apprendre rapidement la langue à leur arrivée en France ou à l'entrée à l'école. Au cours de l'apprentissage d'une nouvelle langue se forme l'interlangue, un système langagier unique entre la L1 et la L2. Les orthophonistes rencontrent des difficultés à caractériser les productions de ces enfants, à déterminer si celles-ci relèvent de l'interlangue ou de difficultés de langage liées à un Trouble Développementnel du Langage. Une connaissance des caractéristiques intrinsèques de la langue maternelle des enfants est nécessaire pour analyser leurs productions avec précision. Des fiches d'aide au contraste des langues, dont celles proposées par le projet Langues et grammaires en (Ile-de) France, permettent de mieux comprendre le système linguistique de la langue maternelle de l'enfant. Notre étude évalue donc l'utilité de ces fiches en pratique orthophonique. Des corpus audios d'enfants créolophones sur une activité de narration, nous ont permis de distinguer les productions interlangues, des productions liées aux difficultés de langage. Connaître les processus interlangues et les caractéristiques intrinsèques de la L1 permet d'évaluer l'enfant allophone plus justement, d'éviter les erreurs d'interprétation et le phénomène de sur-identification.

**Mots-clés :** Enfants allophones – Interlangue – Trouble Développementnel du Langage – Bilinguisme – Langage oral

**Abstract :** With the growing migration of populations in Europe and in the world, speech therapists take care of more and more allophone children. These children, whose native language is not french, must learn this new language quickly as soon as they arrived in France or entering school. During the learning process of a new language, a language system between L1 and L2 named interlanguage, is formed. Speech therapists have difficulties to characterize the oral productions of these children, to determine whether these relate to interlanguage or difficulties linked to a Developmental Language Disorder. Knowledge of the inherent characteristics of children's first language is required to analyse their oral productions with precision. Cards that helps in languages contrast, including those developed by the Languages and Grammar in (Ile-de) France project, provide a better understanding of the language system of the child's first language. Hence our study assesses the utility of these cards in speech therapy practice. Audio corpus of creole speaking children on a storytelling activity allowed us to highlight interlanguage productions, and those linked to language difficulties. Knowing interlanguage processes and the inherent characteristics of L1, enable a more precise assessment of allophone children, to prevent interpretation's errors and over-identification phenomenon.

**Keywords :** Allophone children – Interlanguage – Developmental Language Disorder – Bilingualism – Oral language