

Fiche d'information



T-REP : Tâche d'évaluation du récit d'expérience personnelle chez l'enfant (3-5 ans)

Marylène Dionne, Ph. D., M.P.O.

Marianne Paul, Ph. D., M.P.O.

Natacha Trudeau, Ph. D., M.P.O.

Stefano Rezzonico, Ph. D.

Transfert de connaissances

Ce document est une production de l'Institut universitaire sur la réadaptation en déficience physique de Montréal (IURDPM), de la Direction de l'enseignement universitaire et de la recherche du Centre intégré universitaire de santé et des services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal (CCSMTL).

Adresse

Institut universitaire sur la réadaptation en déficience physique de Montréal
CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal
6300 avenue de Darlington
Montréal (Québec), H3S 2J4
<https://www.iurdpm.ca>

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2026
ISBN (version électronique) : 978-2-555-03060-2

La reproduction, par quelque procédé que ce soit, la traduction ou la diffusion de ce document, même partielles, sont interdites sans l'autorisation préalable de l'IURDPM, CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. Cependant, la reproduction de ce document et son utilisation à des fins personnelles, cliniques, d'enseignement et de recherche scientifique, non commerciales, sont permises à condition d'en mentionner la source.

Élaboration des contenus

- Marylène Dionne, Ph.D., MPO, Professeure adjointe de clinique, Université de Montréal.
- Marianne Paul, Ph.D., MPO, Professeure agrégée, Université du Québec à Trois-Rivières
- Natacha Trudeau, Ph.D., MPO, Professeure titulaire, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal, chercheuse régulière CRIR et IURDPM.
- Stefano Rezzonico, Ph.D, Professeur agrégé, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal, chercheur régulier CRIR et IURDPM.

Soutien à la conception

Frédéric Messier, chargé de projets en transfert de connaissances, IURDPM.

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les participantes et participants au projet de recherche, leur famille ainsi que le personnel clinique qui a facilité nos activités et l'équipe de l'IURDPM. Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont travaillé dans le laboratoire pendant l'élaboration des deux versions de la tâche, notamment Sandrine Thérout-Morin, MPO, qui a largement contribué à l'élaboration de la première version de la tâche. Nous remercions également Marion Daubonne pour sa contribution aux documents de transfert de connaissance dans le cadre d'un stage d'initiation à la recherche au laboratoire de Stefano Rezzonico.

Financement du projet de recherche

Les données proviennent d'études financées par des fonds octroyés au Pr. Stefano Rezzonico par le CRIR (Fonds de démarrage) et par l'IURDPM (soutien aux responsables de créneau) ainsi qu'à Marylène Dionne (bourse doctorale du Fonds de recherche Québec - Société et Culture, no 2020-B2Z-272247).

Pour citer ce document

Dionne, M., Paul, M., Trudeau, N., & Rezzonico, S. (2026). *T-REP : Tâche d'évaluation du récit d'expérience personnelle chez l'enfant (3-5 ans)*. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal.

Rédaction inclusive

En conformité avec la Charte d'engagement sur l'inclusion des personnes de la diversité sexuelle et de genre adoptée par le Comité de direction du CCSMTL le 22 juin 2021, ce document est rédigé autant que possible de façon inclusive. Ainsi, l'emploi du masculin générique n'est plus privilégié puisqu'il ne permet pas de représenter les personnes s'identifiant au genre féminin et non binaire.

Mots clés

Évaluation, développement du langage, récit d'expérience personnelle, discours, préscolaire

Table des matières

ABRÉVIATIONS	1
CONTEXTE D'UTILISATION	1
DÉVELOPPEMENT ET VALIDATION DE L'OUTIL	2
PERTINENCE SOCIALE ET CLINIQUE DU REP ET DE L'ANALYSE PAR POINT FORT.....	2
ÉTAPES DE DÉVELOPPEMENT.....	2
QUALIFICATIONS REQUISES POUR ADMINISTRER L'OUTIL	3
COMMENT UTILISER CET INSTRUMENT?	3
DIRECTIVES GÉNÉRALES POUR L'ADMINISTRATION DE LA TÂCHE	3
ÉTAPE 1 : RACONTEZ LE RÉCIT MODÈLE À L'ENFANT.....	3
ÉTAPE 2 : DEMANDEZ À L'ENFANT DE RACONTER UN RÉCIT À SON TOUR	4
ÉTAPE 3 : COTATION	5
<i>Directives générales pour la cotation</i>	5
<i>Cotation de la Section A : « Contexte initial » et B « Déroulement de l'histoire »</i>	5
<i>Cotation de la Section C : « Profil de l'enfant »</i>	7
<i>Cotation de la Section D : « Interprétation et conclusions »</i>	11
ÉTAPE 4 : INTERPRÉTATION	12
<i>Données probantes et limites des connaissances</i>	12
<i>Recommandations de l'équipe de recherche</i>	14
<i>Pour l'interprétation de la T-REP en contexte clinique</i>	15
BIBLIOGRAPHIE	16
ANNEXE 1 : HISTOIRES MODÈLE ADDITIONNELLES	18
ANNEXE 2 : DEUX ÉTUDES DE CAS FICTIVES	21
ÉTUDE DE CAS 1 : ROMY.....	21
ÉTUDE DE CAS 2 : OLIVIA.....	27
<i>Intégration clinique (Olivia)</i>	34
ANNEXE 3 : VERSION IMPRIMABLE DE LA T-REP	35

Liste des tableaux et figures

Tableau 1: Définition des éléments évalués à la section A du formulaire T-REP	6
Tableau 2: Définition des éléments d'un récit classique.....	8
Tableau 3: Définition des scores d'organisation du récit	10
Tableau 4: Caractéristiques des participants au projet de recherche.....	13
Figure 1. Distribution des enfants ayant un développement typique en fonction du stade narratif et des groupes d'âge	14

À qui s'adresse cet outil?

L'outil s'adresse principalement aux personnes qui évaluent le langage chez des enfants d'âge préscolaire, à des fins cliniques (p. ex. orthophonistes) ou de recherche.

Abréviations

DT : Développement typique.

REP : Récit d'expérience personnelle.

T-REP : Tâche d'évaluation du récit d'expérience personnelle.

TDL : Trouble Développementale du Langage.

Contexte d'utilisation

Le **récit d'expérience personnelle (REP)**, aussi appelé anecdote personnelle, est un récit d'événements réels vécus dans le passé. Il est généralement raconté par la personne qui a vécu ces événements, à partir de sa mémoire, à un interlocuteur qui n'était habituellement pas présent au moment des faits. La **Tâche d'évaluation du récit d'expérience personnelle (T-REP)** est une tâche structurée conçue pour systématiser la collecte et l'analyse des récits d'expérience personnelle chez les enfants de 3 à 5 ans. La **tâche**, les **récits modèles**, la **grille de cotation** et les **directives d'interprétation** des observations (ci-après « **la T-REP** » ou « **l'outil** ») ont été développés par notre équipe de recherche pour permettre une évaluation systématique des compétences narratives d'un enfant à partir d'un cadre rigoureux appliqué à une pratique clinique couramment utilisée en orthophonie (demander à un enfant de produire un REP). Les directives visent à soutenir la production d'un enfant puis à classer le type de récit qu'il produit et à faciliter une analyse fine des éléments discursifs plus difficiles et du profil langagier d'un enfant. La passation requiert environ 5 à 10 minutes.

L'interprétation de la T-REP devrait être envisagée comme un complément d'information destiné à mieux orienter le travail d'évaluation. Ainsi, l'équipe de recherche recommande que la tâche ne soit pas utilisée seule à des fins de dépistage ou d'évaluation diagnostique, mais bien en conjonction aux autres outils d'évaluation habituellement utilisés en clinique et en recherche. La T-REP sert à identifier précisément les forces et les défis de l'enfant en matière d'organisation du récit (macrostructure) et le niveau d'aide requis pour produire le discours. En analysant ce qu'un enfant produit et ses difficultés narratives, l'orthophoniste peut dégager des cibles d'intervention concrètes pour favoriser son développement optimal. La T-REP peut aussi servir en contexte de réévaluation. Dans ce contexte, elle peut servir à suivre les progrès de l'enfant, à vérifier la généralisation de certaines habiletés ou d'évaluer la performance dans d'autres domaines (p. ex. phonologie, morphosyntaxe).

Développement et validation de l'outil

Pertinence sociale et clinique du REP et de l'analyse par point fort

Les habiletés à raconter des expériences personnelles seraient un bon prédicteur de la socialisation et des compétences sociales d'un enfant (McCabe et Rollins, 1994; Dionne et Rezzonico, 2025). Raconter une expérience personnelle captivante permet aux enfants de s'engager dans les conversations et de susciter l'intérêt de leurs pairs. En milieu de garde ou à l'école, on s'attend à ce que les enfants puissent raconter ce qu'ils ont fait pendant leurs vacances ou leur fin de semaine. Par exemple, si un enfant se blesse, on s'attend à ce qu'il puisse expliquer l'événement de façon suffisamment claire. Les enfants qui éprouvent des difficultés à raconter un REP sont donc à risque de subir des impacts fonctionnels dans leur quotidien.

L'analyse par point fort examine la macrostructure des récits d'expérience personnelle (REP) afin d'en repérer les moments charnières. Cette méthode a servi de base au système de cotation de la T-REP, qui s'appuie sur le protocole de Bliss et al. (1998) adapté par Paul et al. (2025a). Plus précisément, la T-REP évalue la complexité de l'organisation structurelle du récit pour situer l'enfant par rapport aux stades narratifs attendus pour son âge. Cette démarche clinique permet de mieux cerner les forces et les défis langagiers propres à chaque enfant.

Étapes de développement

- De 2015 à 2017, des **histoires modèles** ont été développées pour soutenir la production des récits dans le cadre de travaux étudiants effectués à la maîtrise professionnelle en orthophonie. Ces travaux ont fait l'objet d'une affiche scientifique (Théroux-Morin, Rezzonico et Trudeau, 2017).
- Une **étude de faisabilité** a ensuite été réalisée auprès de **21 enfants de 5 ans** (monolingues et bilingues, avec et sans TDL) (Rezzonico et al., 2024).
- **Dans le cadre des études doctorales de Marylène Dionne** (Dionne, 2023), la T-REP a été utilisée avec **56 enfants de 3 à 5 ans**, dont **11 enfants avec un TDL probable**. Dans ce cadre, de nouvelles histoires modèles simplifiées ont été développées; elles sont fournies à l'Annexe 1. **Le processus de cotation** a fait l'objet d'un processus de **révision interjuge** pour assurer la fiabilité. La procédure d'administration a été globalement bien accueillie par les enfants et les personnes évaluatrices qui l'ont pilotée. Les données d'acceptabilité ont fait l'objet d'une publication distincte (Dionne et Rezzonico, 2025).
- Aucun de ces projets n'avait pour objectif de développer des valeurs de référence ou de valider les qualités psychométriques de la T-REP. Pour cela, le développement est **toujours en cours**. Si la T-REP est accueillie favorablement par les milieux cliniques concernés, l'équipe de recherche prévoit **recueillir des données normatives** dans les prochaines années.

Pour plus d'information sur les méthodes, consultez les articles cités en référence ou communiquez avec les auteurs.

Qualifications requises pour administrer l'outil

Seul le personnel qualifié et autorisé à évaluer les enfants en vue de détecter un trouble du langage peut utiliser la T-REP à cette fin. Par ailleurs, toutes les personnes responsables d'évaluations du langage chez les enfants peuvent utiliser cet outil, à condition de respecter les limites de leur champ de pratique et les types d'évaluation pour lesquels elles sont qualifiées.

Comment utiliser cet instrument?

Directives générales pour l'administration de la tâche

- Prévoyez environ 5 à 10 minutes pour la passation de la tâche.
- Assurez-vous que l'évaluation se déroule dans un environnement calme et sans distraction.
- Choisissez parmi les cinq histoires modèles fournies à l'Annexe 1 un récit qui sera offert en modèle à l'enfant en fonction de son âge et de ses intérêts.
- Préparez le matériel nécessaire :
 - **L'histoire modèle** (p. ex., « Le bricolage » ou autre histoire fournie à l'Annexe 1)
 - Un **formulaire** T-REP en papier (imprimez l'Annexe 3).
 - Une **enregistreuse** (recommandé).
 - Les **directives** d'administration et de cotation de la T-REP (imprimez les pp. 3-11 du présent document).
- Votre but sera d'amener l'enfant à produire un récit à partir d'une situation qu'il a déjà vécue.
- L'équipe de recherche vous recommande fortement de prévoir l'enregistrement audio du récit de l'enfant afin de pouvoir le réécouter aux fins d'analyse.

Étape 1 : Racontez le récit modèle à l'enfant

- Quand l'enfant est prêt à commencer la tâche, dites : « Maintenant, j'aimerais te raconter quelque chose de spécial qui m'est déjà arrivé. » Lisez ensuite à l'enfant le récit modèle que vous avez choisi.
- Si l'enfant fait des commentaires ou pose des questions sur votre récit pendant que vous le racontez, répondez-lui brièvement ou à l'aide d'un commentaire non spécifique (ex. : « Ah oui », « Hmm hmm », « D'accord »), puis revenez au récit. Si l'enfant tente de changer de sujet, dites-lui : « Je n'ai pas fini de raconter mon histoire, tu pourras me raconter la tienne après » (ou « On pourra parler de cela après »), puis complétez votre récit.

- Pour une première passation, l'équipe de recherche recommande d'utiliser le récit « Le bricolage ». C'est le récit qui a été utilisé dans les travaux de développement scientifique. Il devrait permettre d'obtenir des résultats similaires dans d'autres milieux.
- Pour une passation supplémentaire ou une réévaluation à un moment ultérieur, l'équipe recommande d'utiliser l'un des récits additionnels fournis à l'Annexe 1. Ceci permettra d'éviter une impression de redondance ainsi qu'une habitude à la tâche chez l'enfant qui pourrait influencer les résultats.

Étape 2 : Demandez à l'enfant de raconter un récit à son tour

- À la fin de votre récit d'adulte observateur, attendez trois secondes pour voir si l'enfant raconte spontanément un récit à son tour. Si non, dites-lui : « Et toi, est-ce qu'il t'est déjà arrivé quelque chose de spécial ? ».
- Si l'enfant dit « non » ou ne raconte rien, faites un lien avec son vécu, autant que possible (p. ex. « Tantôt tu m'as dit que tu avais un chat, est-ce qu'il est déjà arrivé quelque chose de spécial avec ton chat? »).
- Si nécessaire, il est aussi possible d'administrer la tâche une seconde fois à un moment ultérieur pour obtenir un résultat plus fidèle aux capacités de l'enfant (p. ex., en passant à une autre tâche d'évaluation avant de proposer un nouveau récit modèle et de réessayer de susciter un REP).
- Utilisez des stratégies d'écoute active (ex : maintenez un bon contact visuel avec l'enfant, hochez la tête, signifiez-lui votre intérêt, etc.). Encouragez verbalement l'enfant lorsqu'il raconte son récit afin de maintenir sa motivation (ex : « Wow c'est une belle histoire, peux-tu m'en dire plus? Merci de m'avoir raconté ton histoire! ») et encouragez-le à poursuivre son récit avec des expressions non spécifiques telles que « ah oui ? », « hmm hmmm », « dis-moi en plus », « et après », « et ... », « et puis... ».
- Évitez de faire des commentaires précis en lien avec le récit de l'enfant, car ils amènent de nouvelles informations et enrichissent les narrations des enfants.
- Commencez à compléter la grille de cotation imprimable de l'Annexe 3 pendant ou immédiatement après le récit de l'enfant. Vérifiez d'abord si tous les éléments attendus sont présents. S'il manque un ou plusieurs éléments identifiés dans la grille de cotation, attendez la fin du récit pour lui poser des questions d'élicitation, afin de ne pas l'interrompre.
- Considérez que la fin du récit est atteinte et donc que l'enfant a fini de raconter:
 - (a) lorsque la fin est clairement énoncée par l'enfant (p. ex. « C'est tout », « j'ai fini »)
 - **ou** (b) quand vous aurez fait trois (3) relances non spécifiques pendant des temps morts. Validez alors que la fin de son récit est bien atteinte.
- Si vous remarquez qu'il manque effectivement un ou plusieurs éléments, invitez l'élicitation des composantes manquantes en posant une question ouverte (p.ex. « C'était avec qui ? » ou « Qu'est-ce qui était différent? ») puis, si besoin, une question à choix (p.ex. « c'était avec maman ou papa ? » ou « Est-ce qu'il y a eu un problème comme X ou Y ? »). Laissez du temps à l'enfant (3 - 5 secondes) pour répondre à chacune de vos questions additionnelles.

Étape 3 : Cotation

Directives générales pour la cotation

- Il est possible d'effectuer la cotation à partir du **souvenir** de la conversation (moins fiable) ou de **l'enregistrement audio** (plus fiable). Si vous avez enregistré le REP, envisagez de faire la **transcription** du récit afin de faciliter son analyse (optimal).
- Tenez compte de **l'ensemble** du récit produit par l'enfant. Ceci inclut ce que l'enfant raconte seul et ce qu'il ajoute avec l'aide de l'adulte (à la suite des questions posées).
- Si l'enfant a raconté **plus** qu'un récit (par exemple, s'il a commencé un récit puis l'a abandonné pour raconter autre chose), faites la cotation du récit qui a pu être **terminé**, avec ou sans l'aide de l'adulte. En présence de plusieurs récits incomplets, faites la cotation du récit que vous jugez **le plus développé** sur le plan des éléments contextuels (quoi, qui, où et quand) et du point fort.
- La cotation porte sur deux aspects du REP : **l'autonomie** de l'enfant et le **point fort** de l'histoire.
 - L'analyse de **l'autonomie** d'un enfant s'intéresse au degré d'aide dont celui-ci a eu besoin pour produire les différents éléments d'un récit. S'il ne les produit pas de façon autonome, la grille de cotation permet d'indiquer s'il énonce ces éléments suite à une **question ouverte**, suite à une **question à choix multiples** ou s'il ne les énonce **pas du tout** même après des questions d'élicitation.
 - L'analyse par **point fort** s'intéresse à la macrostructure du REP raconté par l'enfant. La méthode de cotation de la T-REP est basée sur le protocole de Bliss, McCabe et Miranda (1998) adapté par Paul et al. (2025a), une technique qui vise à identifier le stade narratif de l'enfant.
 - Pour les deux cotations (analyse de l'autonomie et analyse par point fort), il faut tenir compte de **l'ensemble** du récit produit par l'enfant, incluant ce qui est raconté seul et ce qui est ajouté avec l'aide de l'adulte. Ces deux analyses doivent ensuite être jumelées afin de permettre une appréciation complète des habiletés discursives de l'enfant.

Cotation de la Section A : « Contexte initial » et B « Déroulement de l'histoire »

- Sur le formulaire T-REP imprimable, remplissez les sections A et B en cochant « Oui » pour chaque élément narratif que l'enfant fournit dans le contexte initial de son REP et précisez s'il fournit ces éléments de manière autonome ou suite à des questions (qu'elles soient des questions ouvertes ou à choix multiples). La définition de tous ces éléments est fournie au Tableau 1.

- Laissez les boîtes vides (ne **cochez pas** la case « oui ») si l'enfant :
 - Ne fournit pas l'élément de contexte en production autonome (absence de l'élément).
 - Ne mentionne pas l'élément, même avec aide de l'adulte.
 - Répond seulement oui ou non à une demande d'élicitation (ex : est-ce qu'il y a eu un problème comme X ou Y? oui/non).
 - Produit une réponse hors-sujet ou qui découle d'une incompréhension de la question posée (ex : si l'enfant répète la question, si l'enfant répond « un lieu » à la question « c'était quand? », etc.).

TABEAU 1: DÉFINITION DES ÉLÉMENTS ÉVALUÉS À LA SECTION A DU FORMULAIRE T-REP

Élément à repérer	Définition
Cochez cet élément s'il est présent dans le récit de l'enfant	
Quoi?	L'enfant décrit l'action principale de son histoire.
Qui?	L'enfant identifie la ou les personnes impliquées dans son histoire.
Où?	L'enfant décrit le lieu de l'action.
Quand?	L'enfant décrit le moment de l'action de son histoire (p.ex., « hier », « quand je serai grand »).
Déclencheur / Point fort?	L'enfant décrit l'événement perturbateur ou le point fort de son histoire.
Solution?	L'enfant décrit l'action entreprise en réponse à l'événement perturbateur ou au point fort de son histoire.
État final?	L'enfant décrit la conclusion ou la situation à la fin de son histoire.

Production autonome?	Cochez cette boîte si l'enfant énonce par lui-même l'élément de l'histoire.
Production guidée par une question ouverte? Production guidée par une question fermée / à choix multiples?	Cochez l'une ou l'autre de ces boîtes si l'enfant fournit l'élément narratif en réponse à une question ouverte ou à une question fermée ou à choix multiples.

Cotation de la Section C : « Profil de l'enfant »

- Tel que résumé par Hughes et al. (1997), un **récit classique** devrait contenir des éléments spécifiques (grammaire de récit), mais ces éléments ne constituent pas nécessairement des énoncés différents. Plusieurs éléments peuvent être inclus dans un même énoncé produit par l'enfant (ex. si l'enfant dit « Hier, je suis allé au cinéma avec mes parents », il nomme dans un même énoncé les éléments « quand, quoi, où, qui »). Les définitions des éléments d'un récit classique sont fournies au [Tableau 2](#).
- Sur le formulaire T-REP imprimable, remplissez la **Section C**. À l'aide de vos observations et des informations consignées aux étapes précédentes, attribuez le score d'organisation du récit, ou macrostructure, en choisissant le niveau qui représente le mieux la performance de l'enfant sur une échelle allant de 0 à 7. Cette échelle s'appuie sur les éléments d'un récit classique qui se base sur les travaux de William Labov (cf. Labov, 2004, pour une synthèse), Peterson et McCabe (1983) et McCabe et al. (2008). L'échelle intègre également les réflexions de Paul et al. (2025b). Les définitions des scores d'organisation du récit sont fournies au [Tableau 3](#).
- Sur l'échelle de cotation de la T-REP (Section C), un score de 0 indique l'absence de récit. Les niveaux suivants caractérisent les récits à un seul événement (score de 1), à deux événements (score de 2), des récits dits « désorientés » (score de 3), « coq-à-l'âne » (score de 4) ou chronologiques (score de 5). Enfin, les scores les plus élevés sont attribués aux récits se terminant au point fort (score de 6) ou aux récits classiques (score de 7).
- Cette notation permet de classer la production selon **trois** stades distincts (Paul et al., 2025b): le stade « **narratif immature** » (scores de 0 à 4), le stade « **narratif chronologique** » (score de 5) et le stade « **narratif complet** » (scores de 6 ou 7).
- Divers éléments peuvent être observés et peuvent guider l'adulte lors de son analyse du REP d'un enfant. Dans la section « Autres observations », consignez vos observations si vous jugez qu'elles contribuent à votre raisonnement clinique et à vos conclusions. Voici une liste d'observations possibles :
 - Prise en compte du contexte : l'enfant comprend que l'adulte n'était pas en présence lors de l'événement partagé, le récit de l'enfant est compréhensible.
 - L'enfant reprend le récit de l'adulte avec ou sans modifications : comment l'enfant reprend-il le modèle? est-ce une stratégie aidante pour l'enfant?

- Le récit est vraisemblable : l'enfant raconte un événement qui peut réalistement avoir été vécu par un enfant ou qui ne contient pas d'éléments fantastiques.
 - Présence de connecteurs (temporaux ou causaux) : les différentes parties du récit sont reliées par des marqueurs de relation, ceux-ci sont utilisés de manière appropriée et pertinente.
 - Présence d'énoncés évaluatifs (« c'était dangereux », « mon frère a été courageux »).
 - Introduction des référents et chaînes anaphoriques (réutilisation des référents) : les personnes, les animaux ou les objets sont introduits de façon appropriée, leurs référents sont repris de façon appropriée (on sait à qui ou quoi correspond le pronom).
 - Tout autre aspect langagier (forme, contenu).
- Rappel : Pour les deux cotations (analyse de l'autonomie et analyse par point fort), il faut tenir compte de l'ensemble du récit produit par l'enfant, incluant ce qui est raconté seul et ce qui est ajouté avec l'aide de l'adulte.

TABLEAU 2: DÉFINITION DES ÉLÉMENTS D'UN RÉCIT CLASSIQUE

Élément de récit à repérer dans le REP de l'enfant (d'après Hughes et al., 1997)	Définition
Introduction	Au départ, l'enfant attire l'attention de l'autre ou donne un bref résumé de l'événement. Par exemple, « je suis déjà tombé au parc » ou « tu sais ce qui m'est arrivé à la ferme? ».
Orientation	L'enfant donne l'information nécessaire pour situer l'autre, pour établir le contexte (qui, où, quoi, actions initiales, quand,).
Point fort	L'enfant rapporte les actions ou événements qui mènent au « point fort ». Le « point fort » est un élément qui mérite d'être raconté. C'est l'élément central du récit. Il s'agit souvent d'un problème ou d'une péripétie, mais il peut également s'agir d'un élément « surprenant » ou « spécial » vécu par la personne qui raconte. Par exemple « j'ai essayé de grimper dans l'échelle, mais j'ai

	glissé et je suis tombé » ou « à la ferme j'ai vu des poules et je les ai nourries! ».
Évaluation du point fort	L'enfant fait des commentaires évaluatifs ou porte un jugement émotionnel à propos du point fort. Par exemple « j'avais vraiment mal à la jambe, je pleurais beaucoup » ou « j'aimais ça nourrir les poules, elles étaient drôles! ». L'enfant peut toutefois inclure dans son récit des marques évaluatives non liées au point fort, mais pour que le récit soit jugé classique, le point fort doit être évalué.
Résolution du point fort	L'enfant résume les événements qui ont permis de résoudre ou qui ont suivi le point « point fort ». Par exemple « ma mère m'a mis un pansement » ou « je lançais des petites graines aux poules ».
Coda / fin	L'enfant termine le récit, il fait le pont entre la fin et le contexte. Par exemple « À la fin j'étais contente » ou « j'avais aimé ça aller au zoo ». Cet élément est parfois considéré comme étant moins important que les autres (i.e. qu'il est possible d'avoir une narration classique sans avoir une coda clairement exprimée).

TABEAU 3: DÉFINITION DES SCORES D'ORGANISATION DU RÉCIT

Score et niveau d'organisation du récit	Définition
0 – Pas de récit	L'enfant ne produit rien ou ne produit aucun événement au passé.
1 – Patron à un seul événement	Le discours ne contient qu'un seul événement au passé, ce qui ne le qualifie pas de récit. (P.ex., « J'ai mangé »).
2 – Récit à deux événements	Le récit contient deux événements passés qui sont rapportés avec détails, mais ils ne se dirigent pas vers un point culminant. (P.ex., « J'ai mangé et j'ai couru »).
3 – Récit « désorienté »	Le récit contient plus de deux événements passés, mais ces événements ne sont pas reliés par des liens logiques ou causaux.
4 – Récit “coq-à-l'âne” (ou <i>leap-frog</i> , « saute-grenouille » dans l'article de Paul et al., 2025)	Le récit saute d'un événement à un autre au sein d'une expérience intégrée. Il manque plusieurs éléments importants ou la séquence chronologique n'est pas respectée. L'adulte doit faire beaucoup d'inférences ou poser plusieurs questions pour comprendre le récit.
5 -Récit chronologique	Le récit respecte une séquence chronologique d'événements, l'enfant n'inclut pas l'éléments « évaluation ». L'enfant peut nommer le point fort, mais cet élément n'est pas « évalué », l'adulte ne sait pas en quoi ce point fort est important ou comment l'enfant s'est senti-e. La résolution ou la fin du récit peuvent tout de même être présentes.

6 – Récit qui se termine au point fort	Le récit se termine au point culminant, le point fort. L'enfant n'inclut pas l'élément « résolution ». Le récit doit inclure l'élément « évaluation » du point fort et respecter la séquence chronologique.
7 – Récit classique	La narration est complète. Le récit oriente l'adulte vers les éléments « qui, quoi, quand et où » un événement s'est produit. L'enfant rapporte des événements qui culminent jusqu'à un point fort. L'enfant s'attarde sur le point fort de manière évaluative; il ou elle explique à l'adulte « le point fort », pourquoi c'est important ou comment il ou elle s'est senti-e. L'enfant résout le point fort (explique les solutions ou les actions qui ont suivi le point fort).

Cotation de la Section D : « Interprétation et conclusions »

- Sur le formulaire T-REP imprimable, remplissez la Section D. À l'aide de vos observations et des informations consignées à la Section A (« Contexte initial »), à la Section B (« Déroulement de l'histoire »), au score de la Section C (« Profil de l'enfant ») et des autres observations que vous aurez prises en note. Indiquez les forces et les défis que vous percevez chez l'enfant.

Étape 4 : Interprétation

Bien que la T-REP repose sur une démarche rigoureuse de développement scientifique, l'outil fait toujours l'objet de travaux de validation et d'amélioration (voir la section « Étapes de développement » ci-dessus). Par souci de transparence, l'équipe de recherche juge important de souligner les limites actuelles des connaissances sur l'outil. La section suivante présente donc de façon nuancée certaines données de références à prendre en considération afin de favoriser une analyse judicieuse et responsable des contenus d'un REP. Une section distincte présente ensuite des recommandations en ce sens. L'équipe rappelle que la T-REP vise à permettre une appréciation nuancée du niveau de développement narratif de l'enfant en complément à d'autres évaluations orthophoniques.

Le formulaire de la T-REP fourni à l'Annexe 3 inclut une section pour consigner votre interprétation. Pour vous soutenir, l'équipe de recherche propose ci-après des recommandations pour faciliter l'analyse clinique des forces, des défis et des cibles d'intervention de l'enfant. Ces recommandations peuvent également guider l'analyse observationnelle en contexte de recherche. Enfin, deux études de cas fictives (basées sur une série de passations réelles) sont fournies à l'Annexe 2 pour fournir un exemple d'interprétation de la T-REP.

Données probantes et limites des connaissances

Il n'existe actuellement pas de données normatives auxquelles comparer le stade narratif d'un enfant qui aurait été évalué à l'aide de l'échelle de cotation proposée ici. Il existe cependant des données de référence susceptibles d'orienter globalement le raisonnement clinique du personnel qui administre la T-REP. Les données ci-après ont été obtenues dans le cadre des travaux doctoraux de Marylène Dionne (Dionne, 2023). Ces travaux s'intéressaient plus largement au développement typique et atypique des compétences pragmatiques et sociales; ils proposaient en outre des interventions de groupe en milieu de garde pour les enfants à risque de présenter un TDL. Ces données de référence ont été développées à partir d'une collecte effectuée auprès d'enfants de 3 à 5 ans dans des milieux de garde de la région de Montréal et de Laval, au Québec. Au total, 45 enfants au développement langagier typique et 11 enfants à risque de présenter un TDL ont complété la T-REP, administrée avec l'histoire modèle « Le bricolage ». Des groupes d'âge 3 – 4 ans et 4 – 5 ans ont été formés pour les besoins du projet de recherche. Les caractéristiques des enfants sont présentées dans le Tableau 4. Aucune différence statistique n'a été trouvée entre les groupes d'enfants au développement langagier typique et à risque d'un TDL sur le plan de l'âge, du sexe attribué à la naissance, du statut linguistique et du statut socio-économique (Dionne, 2023).

TABEAU 4: CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS AU PROJET DE RECHERCHE

Groupe d'enfants	Groupe d'âge	Sexe attribué à la naissance	Statut linguistique
Développement langagier typique (n = 45)	3 – 4 ans (n = 23)	12 filles 11 garçons	14 unilingues francophones 9 bilingues
	4 – 5 ans (n = 22)	9 filles 13 garçons	18 unilingues francophones 4 bilingues
À risque de présenter un TDL (n = 11)	3 – 4 ans (n = 4)	2 filles 2 garçons	2 unilingues francophones 2 bilingues
	4 – 5 ans (n = 7)	2 filles 5 garçons	1 unilingues francophones 6 bilingues

Comparaison des groupes sur le plan du stade narratif

Les données de Rezzonico et collaborateurs (en préparation) reflètent un profil développemental similaire pour les deux groupes d'enfants, soit le groupe de 3-4 ans et le groupe de 4-5 ans. Aucune variable (bilinguisme, niveau socio-économique, etc.) ne semble influencer les données. La Figure 1 présente la distribution des enfants ayant un développement typique en fonction du stade narratif et de leur groupe d'âge.

En général, on remarque que :

- La **majorité** des enfants typiques (plus de 50%) produit un récit au stade narratif chronologique (score = 5) ou au stade narratif complet (score = 6 ou 7).
- Une faible proportion d'enfants typiques ne produit aucun récit ou un récit immature à un ou 2 événements. Ainsi, un **score de 0, 1 ou 2** pourrait être considéré comme des **difficultés narratives** pour lesquelles un soutien supplémentaire serait requis.
- Certains enfants typiques (environ 23% chez les deux groupes) produisent un récit immature du type désorienté ou coq-à-l'âne. Ainsi, un **score de 3 ou 4** pourrait être considéré comme reflétant des productions narratives **à surveiller**.
- En tout, 9 enfants sur 11 ayant un TDL (probable) ont obtenu un score entre 0 et 4. Cependant, deux enfants ayant un TDL (probable) ont produit des REP chronologiques (score de 5) ou complets (score de 6 ou de 7).

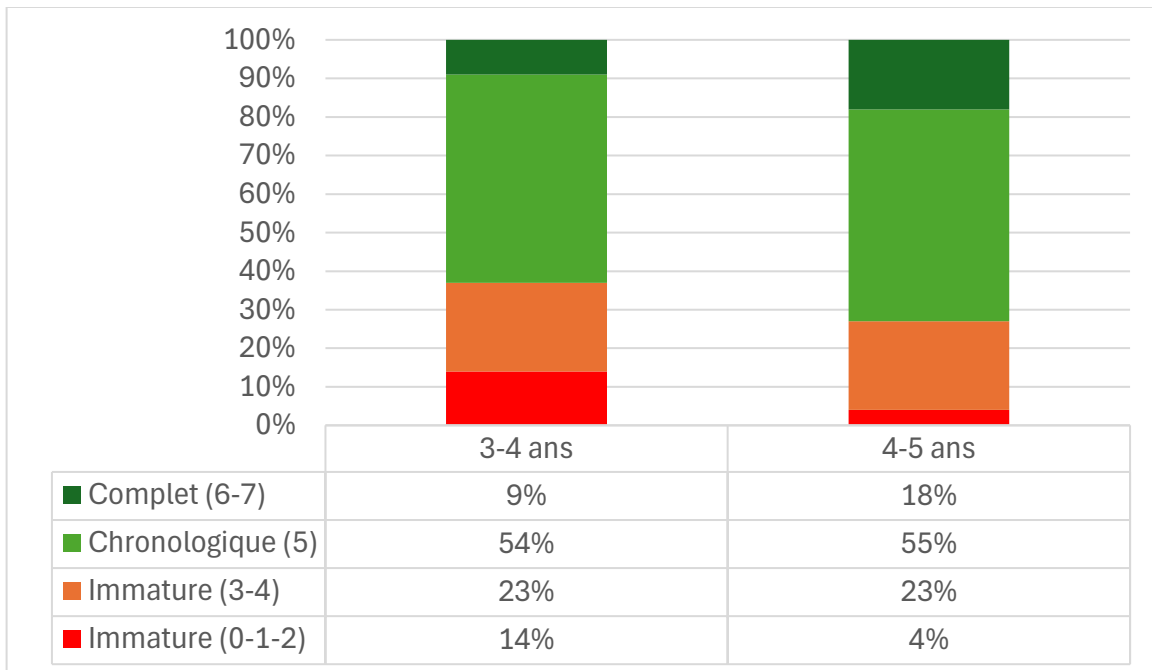


FIGURE 1. DISTRIBUTION DES ENFANTS AYANT UN DÉVELOPPEMENT TYPIQUE EN FONCTION DU STADE NARRATIF ET DES GROUPES D'ÂGE

Autonomie narrative et réactions aux supports offerts

Si les enfants ayant un TDL (probable) tendent à avoir besoin de davantage de soutien, les données de Rezzonico et collaborateurs (en préparation) montrent que **l'ensemble** des enfants a reçu du support de la part de l'adulte. Plus précisément, ces travaux montrent que 20 % des enfants au développement typique (DT) de 3-4 ans et 65 % des enfants au DT de 4-5 ans qui produisent un déclencheur/point fort le font spontanément. L'analyse de l'autonomie permet alors de situer les productions de l'enfant dans la progression vers l'autonomie et de lui offrir un support approprié (cf. Étude de cas en annexe).

Recommandations de l'équipe de recherche

En tenant compte des limites des connaissances et à partir de ces données de référence, l'équipe de recherche a défini les recommandations suivantes pour faire l'interprétation des REP. Lorsque des avancées scientifiques le justifieront, le présent document sera révisé et une nouvelle édition sera déposée sur le site iurdpm.ca.

Choix de l'histoire modèle

Tel que mentionné, les données comparatives ont toutes été collectées avec l'histoire modèle « le bricolage ». L'équipe croit que l'utilisation des autres récits modèle ne devrait pas influencer la qualité des REP, mais ceci n'a pas encore été corroboré par des données probantes.

Utilisation judicieuse de la T-REP

Attention : Les résultats à la T-REP ne devraient pas être utilisés seuls pour poser un diagnostic. Les résultats détaillés ci-dessus montrent qu'une certaine proportion d'enfants typiques peut présenter des fragilités narratives et que des enfants ayant un TDL (probable) peuvent produire des récits complets. Ainsi, un chevauchement est observé entre les résultats des groupes d'enfants ayant un TDL (probable) et les enfants typiques.

Pour l'interprétation de la T-REP en contexte clinique

À partir des résultats rapportés aux sections A-B-C du formulaire T-REP, il est possible d'analyser les données recueillies sous différents angles :

- Autonomie (Section A et Section B): Si l'enfant produit un récit complet, a-t-il eu besoin de soutien pour le faire ? Si l'enfant produit un récit incomplet, est-ce que certains éléments ont été particulièrement difficiles à produire malgré le soutien apporté? Ces éléments peuvent contribuer à identifier des éléments pour lesquels l'enfant a besoin de soutien professionnel.
- Organisation du récit (Section C): Est-ce que l'enfant peut produire un récit chronologique ou complet? Quelles composantes ont été produites? Ce score peut être interprété comme reflétant une zone de difficulté ou non.
- Observations : Plusieurs observations portant sur le récit peuvent contribuer aux forces et défis de l'enfant. P.ex., Est-ce que les difficultés discursives sont en partie liées à des difficultés morphosyntaxiques ou lexicales? Est-ce que le récit est vraisemblable? Est-ce qu'il est un copier-coller du récit modèle? Est-ce que l'enfant utilise des connecteurs pour clarifier les connexions causales ou temporelles? Est-ce que l'enfant prend en compte le contexte et le savoir partagé? Est-ce que la référenciation (premières mentions et mentions subséquentes d'un référent) est appropriée?
- Interprétation et conclusions (Section D): L'ensemble de ces éléments devraient servir à guider vos conclusions quant aux forces et aux défis sur le plan des habiletés narratives de l'enfant. Vous pouvez alors intégrer ces informations dans votre raisonnement clinique en fonction de l'objectif de l'évaluation.

Bibliographie

Bliss, L. S., McCabe, A. et Miranda, A. E. (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 31(4), 347-363.

Dionne, M. (2023). *Pragmatique et compétence sociale au préscolaire : étude d'une mise en pratique d'une intervention de groupe auprès d'enfants ayant un trouble développemental du langage probable ou non* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus : Dépôt institutionnel de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.71781/30997>

Dionne, M. et Rezzonico, S. (2025). The relationship between language and social competence in 3- to 5-year-old children at risk of and without developmental language disorder. *Behavioral Sciences*, 15(11), article 1536. <https://doi.org/10.3390/bs15111536>

Hughes, D. L., McGillivray, L. et Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Thinking Publications.

Labov, W. (2004). Ordinary events. Dans *Sociolinguistic variation: Critical reflections* (p. 31-43). [Éditeur non mentionné].

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Lawrence Erlbaum Associates.

McCabe, A., Bliss, L., Barra, G. et Bennett, M. (2008). Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 194-206.

McCabe, A. et Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.

Parisse, C. et Morgenstern, A. (2010). Transcrire et analyser les corpus d'interactions adulte-enfant. Dans E. Veneziano, A. Salazar Orvig et J. Bernicot (dir.), *Acquisition du langage et interaction* (p. 201-222). L'Harmattan.

Paul, M., Mercier, N., Girard, S. et Rezzonico, S. (2025a). Exploration d'une tâche d'anecdote personnelle pour évaluer les habiletés langagières d'enfants francophones d'âge préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 59(2). <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v59i2.9996>

Paul, M. J., Mercier, N., Girard, S. et Rezzonico, S. (2025b). L'évaluation des habiletés langagières d'enfants francophones d'âge préscolaire : comparaison de l'anecdote personnelle et de la conversation lors d'un jeu symbolique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 59(2), 265-289.

Peterson, C. et McCabe, A. (1983). High point analysis. Dans *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative* (p. 29-47). Springer US.

Rezzonico, S., Dionne, M., Paul, M. et Trudeau, N. (2024, 9-11 septembre). *Assessing personal narrative in 5-year-old French-speaking children with and without DLD* [Communication orale]. International Developmental Language Disorder Research Conference.

Rezzonico, S., Dionne, M., Paul, M. et Trudeau, N. (en préparation). *Personal narrative in 3-5 years old in Laurentian French: Data from a task with systematic support*.

Théroux-Morin, S., Rezzonico, S. et Trudeau, N. (2017, 1er juin). *Comparaison des récits d'expérience personnelle produits par les enfants québécois d'âge préscolaire ayant un trouble primaire du langage ou un développement typique* [Communication par affiche]. Carrefour des connaissances en déficience motrice, sensorielle et du langage, Montréal, QC, Canada.w

Annexe 1 : Histoires modèle additionnelles

Le récit « Le bricolage » est celui qui a été utilisé pour l'analyse spécifique des REP (Rezzonico et al., en préparation). Des adaptations sont proposées entre crochets à l'intention des milieux européens.

Récit du bricolage (ORIGINAL)

« Maintenant, j'aimerais te raconter quelque chose de spécial qui m'est déjà arrivé. La semaine passée, je travaillais dans une autre garderie [ou école]. Je suis allée dans le groupe des soleils pour faire un bricolage de maison. Chaque enfant devait coller des bâtons de bois sur une feuille pour construire une maison. Il fallait prendre la colle liquide avec un pinceau et la mettre sur les bâtons. J'ai fait une maison moi aussi, mais j'ai pas fait attention quand j'ai pris le pinceau et j'ai renversé plein de colle sur ma feuille! J'étais fâché-e d'avoir gâché mon bricolage. Heureusement, l'éducatrice des soleils m'a donné une nouvelle feuille et les ami-e-s du groupe m'ont aidé à recommencer ma maison. J'étais très content-e d'avoir pu terminer mon bricolage de maison. »

À la fin, attendre 3 secondes pour voir si l'enfant raconte spontanément un récit. Si non, lui dire « Et toi, est-ce qu'il t'est déjà arrivé quelque chose de spécial à la garderie [école]? ».

Récit de la peinture

« Maintenant, j'aimerais te raconter quelque chose de spécial qui m'est déjà arrivé. La semaine passée, je travaillais dans une autre garderie [école]. Je suis allée dans le groupe des papillons pour faire un bricolage de dinosaure. Chaque enfant devait découper et peindre [peindre] son dinosaure. J'ai fait un dinosaure moi aussi et je voulais le peindre [peindre] en orange. Quand j'ai voulu prendre la peinture, j'ai pas bien regardé et j'ai renversé tout le pot sur mes pantalons [mon pantalon], ils étaient [il était] plein[s] de peinture orange ! J'étais fâché d'avoir sali mes pantalons [mon pantalon]. Heureusement, l'éducatrice des papillons m'a prêté une autre paire de pantalon [un autre pantalon]. J'étais très contente de pouvoir retourner chez moi avec un pantalon propre et mon bricolage. »

À la fin, attendre 3 secondes pour voir si l'enfant raconte spontanément un récit. Si non, lui dire « Et toi, est-ce qu'il t'est déjà arrivé quelque chose de spécial à la garderie [école]? ».

Récit du jeu brisé

« Maintenant, j'aimerais te raconter quelque chose de spécial qui m'est déjà arrivé. La fin de semaine passée, je suis allée chez mon frère pour jouer à des jeux et j'ai apporté mon jeu préféré. Quand je suis arrivée chez mon frère, j'ai mis le jeu sur la table, mais je n'avais pas fait très attention et la boîte du jeu est tombée par terre! Quand je l'ai ouverte, j'ai vu que les bonhommes s'étaient cassés en deux ... J'étais vraiment triste d'avoir brisé mon jeu, c'était mon jeu préféré. Heureusement, mon frère avait de la colle et j'ai pu réparer les bonhommes. On a attendu un peu que la colle sèche, et après on a pu jouer au jeu. J'étais vraiment contente d'avoir réussi à réparer mon jeu. »

À la fin, attendre 3 secondes pour voir si l'enfant raconte spontanément un récit. Si non, lui dire « Et toi, est-ce ça t'est déjà arrivé d'avoir un jouet brisé ? Raconte-moi ce qui s'est passé ? ».

Récit du chien au parc

« Maintenant, j'aimerais te raconter quelque chose de spécial qui m'est déjà arrivé. Vendredi, j'étais au parc avec mon frère parce qu'on voulait jouer au soccer [foot]. On jouait avec notre ballon, tranquilles. Mais, tout à coup, un gros chien est apparu et a volé notre ballon! Mon frère a couru après le chien et a réussi à l'attraper, mais il avait dégonflé notre ballon. J'étais fâchée contre le chien parce que je venais juste d'acheter ce nouveau ballon. Heureusement, le maître du chien l'a vu faire et il est venu s'excuser. On a parlé un peu. Lui, il avait apporté un frisbee. Finalement, on a décidé de jouer ensemble au frisbee avec le chien. J'avais jamais joué au frisbee avec un chien, c'était très amusant. »

À la fin, attendre 3 secondes pour voir si l'enfant raconte spontanément un récit. Si non, lui dire « Et toi, vas-tu souvent au parc ? Raconte-moi quelque chose de spécial qui t'est arrivé au parc ? ».

Récit des vacances d'hiver

« Maintenant, j'aimerais te raconter quelque chose de spécial qui m'est déjà arrivé. Cet hiver, je suis allée en vacances à Valcartier [dans les Alpes] pour glisser sur la neige. J'étais très excitée d'aller glisser! Quand on est arrivés, mon frère et moi on est allé se mettre en ligne [faire la queue] pour aller faire les plus grosses glissades. On a glissé toute la journée sur des tubes gonflés [bouées] et des tapis [luges] qui vont sur la neige. Mais, quand j'ai terminé la dernière glissade, j'ai vu un enfant qui s'était cogné le genou en glissant. Il avait très mal et il pleurait. Ses parents étaient plus loin et ils ne l'ont pas vu tomber. J'ai aidé l'enfant à se relever et je l'ai aidé à retrouver ses parents. Ses parents m'ont remercié d'avoir aidé leur enfant et pour me dire merci, ils m'ont acheté un bon chocolat chaud. Je suis retournée voir ma famille et j'étais contente d'avoir passé une très belle journée à glisser sur la neige. »

À la fin, attendre 3 secondes pour voir si l'enfant raconte spontanément un récit. Si non, lui dire « Et toi, est-ce que tu aimes l'hiver ? Raconte-moi quelque chose de spécial qui t'est déjà arrivé en jouant dans la neige ? ».

Récit des vacances d'été

« Maintenant, j'aimerais te raconter quelque chose de spécial qui m'est déjà arrivé. L'été dernier, je suis allée en vacances en Gaspésie [Provence] pour aller à la plage avec ma famille. J'étais contente de me baigner à la plage, en plus il faisait très chaud. Dans l'eau, je jouais au ballon avec mon frère. Tout à coup, j'ai entendu un enfant crier! Je suis allé le voir et j'ai vu qu'un crabe lui avait pincé l'orteil ! Il avait très mal et je l'ai aidé à sortir rapidement de l'eau. Je l'ai aidé à retrouver ses parents et ils ont regardé son orteil. Il était un peu rouge alors ils ont mis de la glace sur l'orteil pour que ça fasse moins mal. Les parents m'ont dit merci d'avoir aidé leur enfant et je suis retournée jouer dans le sable avec mon frère. J'étais très contente, car on a fait un gros château de sable. »

À la fin, attendre 3 secondes pour voir si l'enfant raconte spontanément un récit. Si non, lui dire « Et toi, est-ce que tu aimes l'été? Raconte-moi quelque chose de spécial qui t'est déjà arrivé l'été ? ».

Annexe 2 : Deux études de cas fictives

Afin d'expliciter la procédure et les analyses possibles, nous présentons deux études de cas.

Étude de cas 1 : Romy

Romy (prénom fictif), âgée de 3 ans et 8 mois, présente un développement du langage jugé typique. Elle interagit avec une orthophoniste qu'elle ne connaît pas encore beaucoup. Romy est unilingue francophone. Vous avez à votre disposition :

- *La transcription* : avec les conventions CHAT (MacWhinney, 2000; Parisse et Morgenstern, 2010) présentant l'observatrice (OBS) et l'enfant (ENF). Les questions posées par l'observatrice sont commentées en MAUVE et les éléments narratifs produits par l'enfant sont commentés en VERT.
- *La fiche d'accompagnement remplie*

Transcription

*OBS: ça c' [: ce] est quelque chose de spécial qui m' [: me] est déjà arrivé.

*OBS: toi est-ce qu'[: que] il t' [: te] est déjà arrivé quelque chose de spécial à la garderie?

*120: &euh non.

*OBS: non (.) est-ce qu'[: que] il y a quelque chose que tu veux me raconter?

*120: [l'enfant ne répond pas].

*OBS: tantôt tu m' [: me] as parlé que tu t' [: te] étais fait mal à la maison.

*OBS: est-ce que tu veux me raconter qu' [: que] est-ce qui est arrivé?

QUOI : QUESTION OUVERTE

*120: je m' [: me] ai cogné le mur sur mon coude.

QUOI & DÉCLENCHEUR (voir remarques) *

*OBS: oui hein@i et ensuite?

*120: maman <elle a> [//] &euh elle m' [: me] a mis de l'eau.

SOLUTION

*120: et puis c' [: ce] est tout.

Fin du récit clairement énoncée par l'enfant.

*OBS: mais ça c' [: ce] était où?

OÙ : QUESTION OUVERTE

*120: *à la maison!*

*OBS: *à la maison et il y avait qui aussi?*

QUI : QUESTION OUVERTE

*120: *maman.*

*OBS: *juste toi et maman, il n'[: ne] y avait personne d'[: de] autre?*

QUESTION DE VALIDATION

*120: *[l'enfant fait non de la tête].*

*OBS: *ok.*

*120: *oui mais papa il était parti.*

*OBS: *papa il était parti d'accord.*

*120: *il était parti ranger la voiture au garage.*

*OBS: *oh@i comme dans notre jeu.*

*OBS: *est-ce que tu te rappelles c'[: ce] était quand?*

QUAND : QUESTION OUVERTE

*120: *oui c'[: ce] était tantôt.*

QUAND

*OBS: *c'[: ce] était aujourd'hui ce matin?*

*120: *oui.*

*OBS: *ah@i c'[: ce] est ce matin que tu t'[: te] es cogné le coude.*

*120: *oui.*

*OBS: *ah@i et comment t'[: te] as fait pour te cogner le coude?*

DÉCLENCHEUR : QUESTION OUVERTE

*OBS: *qu'[: que] est-ce qui est arrivé?*

*120: *j'[: je] avais la tête qui tourne.*

*120: *j'[: je] avais les yeux voyait pas bien.*

*OBS: *ah@i ça c'[: ce] est après que tu t'[: te] es cognée.*

*OBS: *mais après comment t'[: tu] as fait pour te cogner?*

*OBS: *est-ce que tu courrais trop vite?*

*OBS: *est-ce que t' [: tu] avais pas regardé le mur?*

*OBS: *est-ce que quelqu'un t' [: te] a poussée?*

DÉCLENCHEUR : QUESTION À CHOIX

*OBS: *qu' [: que] est-ce qui est arrivé?*

*120: *<j' [: je] ai &um j' [: je] ai j' [: je] ai> [/] j' [: je] ai pas regardé le mur.*

DÉCLENCHEUR

*OBS: *et maman elle a mis de l' [: la] eau?*

*120: *oui et puis c' [: ce] est tout.*

*OBS: *et puis c' [: ce] est tout.*

*120: *oui*

*OBS: *à la fin c' [: ce] était comment?*

FIN : QUESTION OUVERTE

*120: *bien.*

FIN

*OBS: *bien hein@i quand maman elle t' [: te] a mis &euh de l' [: la] eau tu étais comment?*

FIN & MARQUE ÉVALUATIVE : QUESTION OUVERTE

*120: *bien.*

FIN & MARQUE ÉVALUATIVE

*OBS: *tu étais contente.*

*OBS: *et tu n' [: ne] avais plus mal?*

*120: *non.*

*OBS: *super est-ce qu' [: que] il y avait autre chose que tu veux me raconter?*

*120: *non.*

Remarques :

Les marques d'écoute active ont été effacées pour faciliter la lecture

DÉCLENCHEUR : L'enfant nomme un déclencheur (se cogner le coude) au début du récit, mais celui-ci n'est pas très élaboré. Une question ouverte puis une question à choix multiples ont été posées plus tard pour aider l'enfant à donner davantage de détails.

Nom : Romy (fictif)	Section A: Contexte initial			
	Quoi ?	Qui ?	Où ?	Quand ?
Production autonome?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui
Questions d'élicitation (exemples)	Tu faisais quoi ... ?	C'était avec qui ?	C'était où ?	C'était quand ?
Production guidée par une question ouverte?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Oui
Questions d'élicitation (exemples)	Est-ce que tu faisais X ou Y ?	Est-ce que X ou Y étaient là ?	Est-ce que c'était à X ou chez Y ?	Est-ce que c'était en X ou en Y ?
Production guidée par une question à choix multiples?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Oui
L'enfant n'a rien produit ou toute autre information pertinente				

Section B: Déroulement de l'histoire			
	Déclencheur / Point fort ?	Solution?	Etat final?
Production autonome?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui
<i>Questions d'élicitation (exemples)</i>	<i>Qu'est-ce qui était différent ?</i>	<i>Comment avez-vous réglé le problème ?</i>	<i>Comment c'était à la fin ?</i>
Production guidée par une question ouverte?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Oui
<i>Questions d'élicitation (exemples)</i>	<i>Est-ce qu'il y a eu un problème comme X ou Y ?</i>	<i>Est-ce que vous avez utilisé X ou Y ?</i>	<i>Est-ce que tu étais X ou Y ?</i>
Production guidée par une question à choix multiples?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Oui
<i>L'enfant n'a rien produit ou toute autre information pertinente (p. ex., évaluation du point fort)</i>			

Section C : Profil de l'enfant

Score d'organisation du récit (basée sur l'analyse par point fort de McCabe et al.; 2008) :

- Récit complet : Récit classique (7) Récit qui se termine au point fort (6) Récit chronologique (5)
- Récit immature (à surveiller): Saute-grenouille (4) Récit désorienté (3)
- Récit immature (en difficulté) : Récit à deux événements (2) Patron à un seul événement (1)
- Pas de récit : Pas de récit (0)

Autres observations : L'enfant produit le niveau de récit attendu pour son âge, soit un récit de type « chronologique ». Le déclencheur/point fort n'est toutefois pas évalué (ex. Romy n'explique pas comment elle s'est sentie quand elle s'est faite mal), ce qui ne permet pas d'attribuer un score de 6 ou 7.

Section D : Interprétation et conclusions

Forces :

Romy nomme tous les éléments du contexte initial et du déroulement de l'histoire avec un peu de soutien (principalement à la suite de questions ouvertes), et ce en suivant un ordre logique.

Défis :

Bien que le déclencheur et la solution soient nommés, ceux-ci contiennent peu de détails.

Étude de cas 2 : Olivia

Olivia (prénom fictif), âgée de 4 ans et 10 mois, présente un TDL probable. Elle interagit avec une orthophoniste qu'elle ne connaît pas encore beaucoup. Olivia est bilingue avec le français comme langue dominante et l'anglais comme langue seconde.

Cet exemple a été choisi parce qu'il présente des complexités dans le déroulement et l'interprétation typiques des passations avec des enfants avec un TDL (probable). Vous avez à votre disposition :

- *La transcription* : avec les conventions CHAT (MacWhinney, 2000; Parisse & Morgenstern, 2010) présentant l'observatrice (OBS) et l'enfant (ENF). Les questions posées par l'observatrice sont commentées en MAUVE et les éléments narratifs produits par l'enfant sont commentés en VERT.
- Parisse, C. & Morgenstern, A (2010). *Transcrire et analyser les corpus d'interaction adulte-enfant*. In E. Veneziano, A. Salazar Orvie 734 et J Bernicot (ed), *Acquisition du langage et interaction* (p 201-222). L'Harmattan
- *La fiche d'accompagnement remplie*

Transcription

*OBS: *puis là j' [: je] étais très contente d' [: de] avoir pu terminer mon bricolage .*

*ENF: *est-ce que ça [?] c' [: ce] est fini ?*

*OBS: *oui .toi est-ce que ça t' [: te] est déjà arrivé quelque_chose de spécial à la garderie ?*

QUESTION INITIALE

*ENF: *non.*

*OBS: *non ?*

*OBS: *ou à la maison ?*

RELANCE

*ENF: *à la maison dans xxx vais aller à chalet.*

*OBS: *c' [: ce] est vrai ? est-ce que tu es déjà allée dans un chalet ?*

*ENF: *oui.*

*OBS: *oui.*

*ENF: *j' [: je] ai déjà allée .*

*OBS: *ça c' [: ce] est spécial .*

*OBS: *qu' [: que] est qui était arrivé ?*

QUOI : QUESTION OUVERTE

*OBS: *veux tu me le raconter ?*

*ENF: *O . %com: hoche non .*

*OBS: *non ?*

*OBS: *mais moi j' [: je] aimerais ça savoir qu' [: que] est-ce qui était arrivé .je suis jamais allée dans un chalet .*

RELANCE

*ENF: *dans un chalet .dans chalet <a@i la> [/] a@i a deux lits .*

*OBS: *d'accord .*

*ENF: *et mon papa il dire . on peut jouer avec nos toutous .*

EVENEMENT 1.a QUOI

*OBS: *oui puis après ?*

*ENF: *le maman de moi on peut le dire . on peut sortir . pour [/] pour [/] pour aller manger .*

EVENEMENT 1.b

*OBS: *ah@i ! et ensuite ?*

RELANCE NON-SPÉCIFIQUE

*ENF: *c' [: ce] est fini .*

FIN du récit clairement énoncée par l'enfant

*OBS: *d'accord .*

*OBS: *et ça c' [: ce] était avec qui ?*

QUI : QUESTION OUVERTE

*ENF: *avec papa et maman xxx [prénom fratrie] .*

QUI

*OBS: *ça est-ce que c' [: ce] est tes frères ou tes sœurs ?*

*ENF: *oui .*

*OBS: *d'accord .*

*OBS: *puis c' [: ce] était où ?*

OÙ: QUESTION OUVERTE

*ENF: *<c' [: ce] était> [/] c'était [/] &euh <c' [: ce] était dans> [/] c'était beaucoup de &euh de arriver .*

*OBS: *d'accord .*

*OBS: *c' [: ce] était au chalet ?*

OÙ: QUESTION FERMÉE (voir remarques)

*ENF: *oui c' [: ce] était au chalet .*

OÙ

*OBS: *d'accord.*

*OBS: *puis c' [: ce] était quand ?*

QUAND : QUESTION OUVERTE

*ENF: *c' [: ce] était quand ?*

*ENF: *dix-neuf dodos.*

*OBS: *oui est-ce que c' [: ce] était l' [: le] été ou l' [: le] hiver ?*

QUAND : QUESTION À CHOIX

*ENF: *l' [: le] été .*

QUAND

*OBS: *ah@i d'accord puis il y a avait quoi de spécial au chalet ?*

DÉCLANCHEUR : QUESTION OUVERTE

*ENF: *spécial de chalet.*

*OBS: *oui ?*

*ENF: *<on peut> [/] on peut écouter de la musique.*

*DÉCLANCHEUR (voir remarques) **

*OBS: *oui .*

*OBS: *puis à la fin tu étais comment ?*

FIN : QUESTION OUVERTE

*ENF: *<j' [: je] étais> [/] j' [: je] étais à [/] à la fin <j [: je] étais> [/] étais allée dans ma maison parce_que était trop de Covid .*

ÉVÉNEMENT 2 (même si en réponse à une question sur FIN)

*OBS: *oh@i lala@i . mais est-ce que tu avais aimé ça aller au chalet ? ou tu étais fâchée ?*

FIN MARQUE ÉVALUATIVE: QUESTION À CHOIX

*ENF: *<je [: je] étais aimé> [/] j' [: je] étais aimé aller au chalet .*

FIN MARQUE ÉVALUATIVE

**OBS: tu avais aimé au chalet.*

Remarques :

Les marques d'écoute active ont été effacées pour faciliter la lecture

Où :

- *Est-ce que le où est produit de manière autonome : non, parce que la mention du chalet a été faite dans un énoncé qui n'était pas au passé et qui n'était clairement associé à un récit.*
- *Est-ce que le où est produit suite à une question ouverte : non, l'enfant ne répond pas à la question ouverte (la réponse est hors sujet)*
- *La question à choix aurait pu être « est-ce que c'était au chalet ou à la maison? ». Compte tenu du fait que le chalet avec déjà été évoqué par l'enfant, une question fermée a été posée à titre de validation et un point a été attribué dans ce cas.*

Déclencheur : l'enfant produit une réponse à la question sur le déclencheur qui n'est pas « acceptable » comme déclencheur. Cependant, puisque l'enfant a répondu, il n'y a pas plus de questionnement sur les déclencheurs mais la colonne n'a pas été cochée.

Solution : puisque la personne évaluatrice n'a pas considéré que le déclencheur était acceptable, des questions pour solliciter une solution n'ont pas été posés.

Fin : en arrimage avec l'analyse par point fort, une marque évaluative est importante. Pour cela, l'observatrice pose une deuxième question sur comment l'enfant se sent à la fin de l'événement raconté parce qu'elle répond avec un événement à la question « à la fin tu étais comment »

Nom : Olivia (fictif)	Section A: Contexte initial			
	Quoi ?	Qui ?	Où ?	Quand ?
Production autonome?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui
Questions d'élicitation (exemples)	Tu faisais quoi ...?	C'était avec qui ?	C'était où ?	C'était quand ?
Production guidée par une question ouverte?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui
Questions d'élicitation (exemples)	Est-ce que tu faisais X ou Y ?	Est-ce que X ou Y étaient là ?	Est-ce que c'était à X ou chez Y?	Est-ce que c'était en X ou en Y?
Production guidée par une question à choix multiples?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Oui
L'enfant n'a rien produit ou toute autre information pertinente				

Section B: Déroulement de l'histoire			
	Déclencheur / Point fort ?	Solution?	Etat final?
Production autonome?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui
Questions d'élicitation (exemples)	<i>Qu'est-ce qui était différent ?</i>	<i>Comment avez-vous réglé le problème ?</i>	<i>Comment c'était à la fin ?</i>
Production guidée par une question ouverte?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui
Questions d'élicitation (exemples)	<i>Est-ce qu'il y a eu un problème comme X ou Y ?</i>	<i>Est-ce que vous avez utilisé X ou Y ?</i>	<i>Est-ce que tu étais X ou Y ?</i>
Production guidée par une question à choix multiples?	<input type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Oui
<i>L'enfant n'a rien produit ou toute autre information pertinente (p. ex., évaluation du point fort)</i>			

Section C : Profil de l'enfant

Score d'organisation du récit (basée sur l'analyse par point fort de McCabe et al.; 2008) :

- Récit complet : Récit classique (7) Récit qui se termine au point fort (6) Récit chronologique (5)
- Récit immature (à surveiller): Saute-grenouille (4) Récit désorienté (3)
- Récit immature (en difficulté) : Récit à deux événements (2) Patron à un seul événement (1)
- Pas de récit : Pas de récit (0)

Autres observations :

L'enfant ne produit pas le niveau de récit attendu pour son groupe d'âge en produisant un récit de type « à deux événements ». Olivia nomme deux éléments, mais ceux-ci ne sont pas clairement reliés entre-eux. Olivia ne produit aucune composante sans le support de l'adulte : un support faible (question ouverte) est nécessaire pour produire le QUOI et le QUI et un support plus important pour produire le OÙ, le QUAND et la FIN. Elle n'est pas en mesure de produire un déclencheur/point fort ni de solution.

Section D : Interprétation et conclusions

Forces :

Olivia peut raconter des événements du passé avec de l'aide. Avec de l'aide, elle sait fournir toutes les composantes du contexte initial (QUOI, QUI, OÙ et QUAND).

Défis :

Olivia produit une fin avec de l'aide mais son récit ne présente ni de déclencheur ni de solution. Son récit ne suit pas forcément une structure chronologique. Olivia aura besoin de soutien et de pratique pour produire un événement de manière organisée et par la suite pour continuer sa progression vers un récit avec structure narrative complète.

Intégration clinique (Olivia)

Évaluation initiale : Vous avez administré la T-REP lors de l'évaluation orthophonique initiale d'Olivia. Olivia obtient des scores sous le premier écart-type pour la majorité des autres tâches standardisées (en français et en anglais) et vous notez des difficultés langagières multiples dans le corpus spontané produit par l'enfant.

- En intégrant les résultats obtenus à la T-REP aux données provenant d'autres sources d'informations (tests standardisés, entretien avec les parents, commentaires de l'éducatrice), il est possible de conclure qu'Olivia est à risque de présenter un TDL. Vous pouvez préciser le profil communicatif de l'enfant en indiquant que les difficultés langagières touchent les habiletés discursives, et plus précisément la narration personnelle.
- Les résultats à la T-REP suggèrent que l'enfant présente des difficultés discursives spécifiques (ex. produit un récit immature, n'arrive pas à produire un déclencheur même avec de l'aide). La production narrative nécessite un soutien important de la part de l'adulte.
- L'analyse du récit montre également que les difficultés discursives de l'enfant sont liées en partie à des limitations morphosyntaxiques (ex. Olivia a de la difficulté à produire les temps de verbes au passé composé, ce qui a un impact sur sa capacité à raconter clairement des événements passés).
- Afin de soutenir les habiletés d'Olivia, il pourrait être pertinent d'intervenir à la fois sur les habiletés morphosyntaxiques qui sont en jeu (ex. flexions verbales) et les habiletés discursives (ex. l'amener à produire un déclencheur/point fort avec aide).
- La narration personnelle étant associée à la compétence sociale, il peut être pertinent de documenter les impacts fonctionnels qui pourraient découler des difficultés discursives (ex. Olivia peut-elle participer à la causerie à la garderie ? Peut-elle rapporter un problème dans une situation de conflit avec ses pairs ?)

Réévaluation langagière : Vous connaissez Olivia depuis environ 1 an. Lors de l'évaluation initiale, vous aviez administré la T-REP et Olivia avait obtenu un score de 0 (elle n'a produit aucun récit à la tâche, elle n'arrivait pas à raconter). Vous avez offert un suivi orthophonique à l'enfant pour travailler, notamment, les habiletés discursives. Vous administrez à nouveau la T-REP et Olivia produit le récit transcrit plus haut.

- Comparativement à l'évaluation initiale, le récit d'Olivia présente une certaine évolution. L'enfant est maintenant en mesure de produire un récit. Certains éléments du contexte initial peuvent être produits avec le soutien de l'adulte.
- Des difficultés significatives demeurent toutefois présentes au niveau des habiletés discursives d'Olivia. Malgré l'évolution, le récit reste immature pour l'âge.
- La persistance de difficultés discursives significatives à la suite de l'intervention peut contribuer à confirmer la présence d'un trouble développement du langage chez Olivia, en cohérence avec les données issues d'autres sources d'informations (ex. autres tâches d'évaluation, discussions avec les parents et l'éducatrice).

Annexe 3 : Version imprimable de la T-REP



Tâche d'évaluation du récit d'expérience personnelle

Prénom et nom de l'enfant : _____

Date de naissance : _____ Âge : _____

Personne qui administre l'outil : _____ Date de passation : _____

Quel récit avez-vous utilisé?

Récit du bricolage

« Maintenant, j'aimerais te raconter quelque chose de spécial qui m'est déjà arrivé. La semaine passée, je travaillais dans une autre garderie. Je suis allée dans le groupe des soleils pour faire un bricolage de maison. Chaque enfant devait coller des bâtons de bois sur une feuille pour construire une maison. Il fallait prendre la colle liquide avec un pinceau et la mettre sur les bâtons. J'ai fait une maison moi aussi, mais j'ai pas fait attention quand j'ai pris le pinceau et j'ai renversé plein de colle sur ma feuille! J'étais fâché·e d'avoir gâché mon bricolage. Heureusement, l'éducatrice des soleils m'a donné une nouvelle feuille et les ami·e·s du groupe m'ont aidé à recommencer ma maison. J'étais très content·e d'avoir pu terminer mon bricolage de maison. »

Un autre récit (spécifiez) : _____

[Attendez trois secondes]

« Et toi, est-ce qu'il t'est déjà arrivé quelque chose de spécial à la garderie? ».

Nom de l'enfant:				
Section A: Contexte initial				
	Quoi ?	Qui ?	Où ?	Quand ?
Production autonome?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui
Questions d'élicitation (exemples)	Tu faisais quoi ... ?	C'était avec qui ?	C'était où ?	C'était quand ?
Production guidée par une question ouverte?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui
Questions d'élicitation (exemples)	Est-ce que tu faisais X ou Y ?	Est-ce que X ou Y étaient là ?	Est-ce que c'était à X ou chez Y ?	Est-ce que c'était en X ou en Y ?
Production guidée par une question à choix multiples?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui
L'enfant n'a rien produit ou toute autre information pertinente				

Notes : _____

Nom de l'enfant:			
Section B: Déroulement de l'histoire			
	Déclencheur / Point fort ?	Solution?	Etat final?
Production autonome?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui
Questions d'élicitation (exemples)	<i>Qu'est-ce qui était différent ?</i>	<i>Comment avez-vous réglé le problème ?</i>	<i>Comment c'était à la fin ?</i>
Production guidée par une question ouverte?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui
Questions d'élicitation (exemples)	<i>Est-ce qu'il y a eu un problème comme X ou Y ?</i>	<i>Est-ce que vous avez utilisé X ou Y ?</i>	<i>Est-ce que tu étais X ou Y ?</i>
Production guidée par une question à choix multiples?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Oui
<i>L'enfant n'a rien produit ou toute autre information pertinente (p. ex., évaluation du point fort)</i>			

Notes : _____

Nom de l'enfant:

Section C : Profil de l'enfant

Score d'organisation du récit (basée sur l'analyse par point fort de McCabe et al.; 2008) :

- Récit complet : Récit classique (7) Récit qui se termine au point fort (6) Récit chronologique (5)
- Récit immature (à surveiller): Saute-grenouille (4) Récit désorienté (3)
- Récit immature (en difficulté) : Récit à deux événements (2) Patron à un seul événement (1)
- Pas de récit : Pas de récit (0)

Autres observations (p.ex., Est-ce que les difficultés discursives sont en partie liées à des difficultés morphosyntaxiques ou lexicales? Est-ce que le récit est vraisemblable? Est-ce qu'il est un copier-coller du récit modèle? Est-ce que l'enfant utilise des connecteurs pour clarifier les connexions causales ou temporelles? Est-ce que l'enfant prend en compte le contexte et le savoir partagé? Est-ce que la référénciation (premières mentions et mentions subséquentes d'un référent) est appropriée?)

Nom de l'enfant:

Section D : Interprétation et conclusions

Forces :

Défis :
