

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

MARIANNE J. PAUL, NOÉMIE MERCIER, STÉPHANIE GIRARD *Université du Québec à Trois-Rivières*

STEFANO REZZONICO *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Le but de cet article est d'explorer le développement des habiletés langagières en comparant la performance lors d'une anecdote personnelle à celle de 25 énoncés en conversation lors d'un jeu symbolique. Des 28 enfants franco-québécois unilingues évalués à 3 ans, 19 ont également été évalués à 4 ans. La longueur moyenne des énoncés et la diversité lexicale des échantillons ont été calculées et le stade narratif de l'anecdote a été déterminé. Les résultats montrent un impact du contexte discursif sur les caractéristiques de l'échantillon. La longueur moyenne des énoncés est statistiquement plus élevée en narration à 3 ans seulement. Utiliser l'anecdote personnelle pour évaluer le langage d'enfants de 3 ans est envisageable, malgré une évolution très variable du stade narratif.

ASSESSING FRENCH-SPEAKING PRESCHOOL CHILDREN'S LANGUAGE SKILLS: COMPARING PERSONAL NARRATIVE WITH CONVERSATION DURING SYMBOLIC PLAY

ABSTRACT. This article aims to explore language development abilities by comparing a personal narrative with a sample of 25 utterances extracted from a conversation during symbolic play. From the 28 French-speaking unilingual children assessed at age 3, 19 were also assessed at age 4. Mean length of the utterances and lexical diversity of the language samples were calculated and the personal narrative structure was identified. The results show an impact of discourse on the sample's characteristics. Mean length of utterances is statistically higher in narration at age 3 only. Despite the high variability of the narrative structure's evolution, the use of personal narrative to assess language from age 3 is conceivable.

Le consensus international sur la terminologie et les critères diagnostiques pour l'identification des troubles du langage de Bishop et al. (2017) inclut la recommandation de juger la sévérité du trouble par son impact fonctionnel. Cette proposition est considérée comme étant un défi tant en anglais (Bishop et al., 2017) qu'en français (Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec [OOAQ], 2018). Une avenue possible pour considérer l'impact fonctionnel d'un trouble est d'utiliser des tâches semi-écologiques, c'est-à-dire semblables à celles de la vie courante, telles que la narration personnelle. En effet, la capacité à narrer des anecdotes personnelles a une grande importance dans les relations sociales (Melzi et Caspe, 2017) et ces anecdotes sont fréquemment utilisées par les enfants (Preece, 1987). De plus, le jugement de la qualité de la narration peut être effectué par des personnes n'ayant pas une formation spécifique en orthophonie, bien que la cause exacte des difficultés observées puisse ne pas être identifiée précisément (McCabe et Rollins, 1994). Pour maximiser l'utilité des anecdotes personnelles lors d'une évaluation du langage, il est important de déterminer comment le jugement global de qualité et les analyses détaillées des habiletés langagières sont interreliées – et de quelle manière ces habiletés se comparent à celles observées dans un autre contexte d'échanges fréquents, soit lors d'une conversation pendant un jeu.

Les habiletés narratives

L'inclusion d'une tâche narrative lors de l'évaluation des habiletés langagières est envisageable dès un jeune âge. En effet, les habiletés narratives émergeraient très tôt chez l'enfant, vers 2 ans et demi (Miller et Sperry, 1988), se développeraient particulièrement rapidement entre 3 et 4 ans (Melzi et al., 2013) et continueraient à se développer chez l'enfant d'âge scolaire (par exemple, pour l'introduction des référents, voir Schneider et Hayward, 2010). L'intérêt d'évaluer les anecdotes personnelles est justifié par le fait que cette capacité a une grande importance dans les relations sociales (Melzi et Caspe, 2017). En effet, Preece (1987) a montré que 52 % des narrations chez les enfants de maternelle et de première année étaient des anecdotes personnelles, alors que 14 types étaient répertoriés. De plus, ce type de narration a été proposée par Hirsh et al. (2013) comme le plus haut élément du modèle cognitif « hierarchical predictive processing account » de Clark (2013), car cette tâche implique l'intégration de nombreuses capacités cognitives (p. ex. relations causales, planification, contenu émotionnel), tout en étant influencée par la culture pour le choix du schéma narratif à utiliser.

Actuellement, l'utilisation d'une narration fictive basée sur des images lors d'une évaluation orthophonique est facilitée par la disponibilité de procédures et de matériel standardisé en français québécois. Notamment, l'*Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI : Schneider et al., 2005) est normé chez les enfants francophones de 4-5 ans (Elin Thordardottir et al., 2010) et de 7-9 ans (Gagné et Crago, 2012). En revanche, il n'existe pas de normes en français québécois pour les anecdotes personnelles. Or, Shiro (2003) et Bliss et McCabe (2006) proposent d'utiliser des échantillons de langage variés lors d'une évaluation orthophonique approfondie, puisque les différents genres narratifs ne sont pas liés aux mêmes difficultés cognitives et linguistiques (Allen et al., 1994; Bliss et McCabe, 2006). En effet, il n'y a pas une forte corrélation entre la qualité d'une narration personnelle et celle d'une narration basée sur des images (McCabe et al., 2008). De plus, les effets de l'âge et du statut socio-économique sont plus forts sur les narrations fictives que sur les narrations d'anecdotes personnelles chez des enfants vénézuéliens (Shiro, 2003).

Dans leur revue comparant différents types de discours, Bliss et McCabe (2006) proposent de commencer l'évaluation par une anecdote personnelle, qui serait plus difficile que la conversation et le script, mais plus facile que l'explication. Plusieurs éléments peuvent expliquer la différence de difficulté des types de discours, notamment une importance variable de la mémoire, leur fréquence d'utilisation et leur importance pour le développement social ou académique (Westby et Culatta, 2016). Or, le manque de données normatives francophones propre aux anecdotes personnelles pourrait conduire certains orthophonistes à ne considérer que la narration fictive comme source d'information ou à utiliser, à titre indicatif, des données anglophones. Cependant, raconter une anecdote personnelle demande l'organisation d'un souvenir sous une forme adéquate dans la culture de l'individu (Haden et al., 1997). De plus, des différences sur le plan des ressources linguistiques d'une langue (notamment la variété des temps des verbes et la diversité des adjectifs et adverbes) peuvent influencer la structure et le contenu des narrations, du moins celles basées sur des images (Minami, 2008). Or, il existe de nombreuses différences linguistiques entre le français et l'anglais, notamment sur l'utilisation du temps et de la modalité (Celle, 2006). Aussi, des différences significatives entre les enfants parlant anglais ou français vivant à Montréal (Canada) ont été identifiées sur les plans du vocabulaire et de la morphosyntaxe, en contexte de conversation lors d'un jeu (Elin Thordardottir, 2005). La comparaison de la performance des enfants francophones avec des données normatives anglophones devrait donc être évitée.

L'anecdote personnelle comme échantillon de langage

Lors de l'évaluation orthophonique, le langage de l'enfant est analysé avec différentes tâches évaluant sa compréhension (p. ex. identifier une image qui correspond à un mot ou à une phrase, réaliser l'action demandée dans une consigne) et ses habiletés expressives (p. ex. dénommer le mot représenté sur une image, compléter une phrase pour reproduire une structure proposée en modèle, échanger lors d'une conversation). Ces tâches visent généralement des structures spécifiques dans un contexte d'évaluation formel et standardisé. Cependant, plusieurs auteurs soulignent l'importance d'analyser aussi un échantillon de langage semi-écologique, que certains qualifient de « langage spontané », collecté lors d'une tâche semblable à une activité de la vie quotidienne ou scolaire (Eisenberg et al., 2001; Miller et al., 2016; Paul et al., 2018). Ces échantillons de langage peuvent être de différents types de discours (p. ex. explication, argumentation, conversation, narration). Pour ces différents types, plusieurs domaines du langage peuvent être évalués (Bishop et al., 2017; Paul et al., 2018): la sémantique (p. ex. les mots utilisés, le réseau sémantique), la morphosyntaxe (p. ex. les structures de phrases et les accords), la phonologie (p. ex. précision articulatoire) et la pragmatique (p. ex. régie de l'échange).

L'analyse du discours comporte traditionnellement l'appréciation de l'organisation globale et locale des énoncés. L'analyse globale s'effectue par l'appréciation de la planification et de la macrostructure, alors que l'analyse locale s'effectue en considérant la façon dont les mots permettent d'exprimer le contenu, notamment par la productivité et la microstructure (de Weck, 2005; Justice et al., 2006). L'observation des composantes linguistico-discursives, aussi appelée « textualisation », permet de s'attarder sur l'utilisation des marques linguistiques qui contribuent à la cohésion du texte (de Weck et Marro, 2010). Selon la situation d'énonciation et le genre de discours utilisé, les caractéristiques attendues et la difficulté de la tâche peuvent varier (Bronckart, 1996; de Weck et Marro, 2010). Par exemple, peu importe le type de discours, l'utilisation adéquate des marqueurs de cohésion est un aspect particulièrement difficile à maîtriser, son acquisition n'étant pas complète avant l'âge de 11 ans (Hickmann et al., 2015). En revanche, les types de récits peuvent avoir des caractéristiques différentes en matière d'utilisation des expressions référentielles (p. ex. premières mentions, utilisation de pronoms à la première personne pour les anecdotes et à la troisième personne pour les narrations fictives) et des connecteurs, ainsi que la cohésion dans l'emploi des temps verbaux. Ces différences entre types de récit s'expliquent par le fait que les narrations fictives sont des situations disjointes par rapport à

la situation d'énonciation, c'est-à-dire que les références de temps et d'espace se calculent par rapport à un point d'origine défini par le narrateur, par exemple « il était une fois dans un pays lointain... » (Bronckart, 1996; de Weck et Marro, 2010). Les anecdotes et les conversations, quant à elles, sont des situations conjointes à la situation d'énonciation : les références de temps et d'espace se font à partir de l'ICI et MAINTENANT de la situation d'énonciation. Finalement, notamment chez des enfants d'âge scolaire, des éléments d'évaluation comme les termes d'état mentaux, l'utilisation de l'ironie ou des métaphores peuvent également permettre de caractériser les différents types de discours (Drijbooms et al., 2017).

L'analyse de la macrostructure

L'analyse de la macrostructure comprend l'appréciation de la cohérence, des idées incluses, de leur complexité et de leur ordre de présentation (Gagné et Crago, 2012). La cohérence est généralement analysée en considérant la structure narrative (« *story grammars* ») de l'histoire, qui varient selon les critères culturels (Shapiro et Hudson, 1991). Il existe plusieurs types d'analyse, chacune ayant ses particularités. Peterson et McCabe (1983) ont en effet montré que les trois analyses considérées dans leur étude (nommément l'analyse par point fort focalisant sur le noyau émotionnel de l'histoire, l'analyse des dépendances focalisant sur l'organisation syntaxique des énoncés et l'analyse épisodique focalisant sur le but des protagonistes) donnent un éclairage différent sur la narration, bien qu'elles soient interreliées. McCabe et Rollins (1994) ainsi que Peterson et McCabe (1983) proposent que l'analyse par point fort soit la plus appropriée pour l'appréciation des anecdotes personnelles. Le développement des habiletés des enfants selon cette analyse est bien documenté chez les enfants anglophones (McCabe et Rollins, 1994). Ces données montrent qu'à l'âge de 3 ans et demi, seulement 6 % des enfants produisent une anecdote personnelle ayant une bonne structure narrative et 20 % une anecdote présentant une suite chronologique, une structure commune même chez les adultes, sans pour autant être une narration complète. À l'âge de 5 ans, la structure de l'anecdote personnelle est acquise par la majorité des enfants, avec 75 % utilisant une narration complète ou chronologique. En revanche, si les francophones québécois présentent, ou non, le même profil développemental n'est pas documenté.

L'analyse de la microstructure

Les analyses de la microstructure visent généralement à mesurer la sémantique/le vocabulaire et la morphosyntaxe (de Weck, 2005; Hughes et al., 1997). Du côté du vocabulaire, la littérature présente des analyses

du nombre de mots utilisés, de diversité lexicale ou encore de la diversité des catégories sémantiques utilisées. L'évaluation de la morphosyntaxe, de son côté, inclut notamment des mesures de complexité syntaxique, l'utilisation des accords des noms (genre et nombre) et des verbes (personne et temps) ainsi que l'utilisation des suffixes (Parisse, 2009). Ces analyses peuvent être effectuées avec différents types d'échantillon de langage, bien que le type d'échantillon utilisé influence la performance des enfants. Par exemple, en français, Canut (2014) a montré des différences entre les pourcentages de constructions complexes en conversation lors d'un jeu et ceux obtenus lors d'une tâche de rappel d'histoire soutenue par la présentation des illustrations. Cette différence varierait entre l'âge de 3-4 ans et 5 ans : ce n'est qu'à 5 ans que la narration permettrait une plus grande utilisation de phrases complexes.

La longueur moyenne des énoncés (LMÉ) est une mesure souvent extraite des échantillons de langage (Paul et al., 2018). Pour pouvoir utiliser les données normatives qui y sont associées, la LMÉ doit être extraite d'un échantillon de langage collecté et analysé selon les mêmes procédures, notamment la façon de segmenter l'échantillon en énoncés et en mots (pour une discussion, voir Foster et al., 2000), ainsi que les éléments à exclure (Eisenberg et al., 2001). La LMÉ est une mesure jugée utile pour décrire les habiletés de langage en anglais, en particulier lorsqu'accompagnée d'autres mesures décrivant l'échantillon comme le nombre de mots différents (pour une revue, voir Paul et al., 2018). Chez les enfants québécois francophones de la maternelle à la 3^e année primaire, la LMÉ augmente avec l'âge chez les enfants d'âge préscolaire (Elin Thordardottir, 2016; Sylvestre et al. 2020) et scolaire (Mimeau et al. 2015). D'ailleurs, Mimeau et al. (2015) ont trouvé que la LMÉ serait corrélée avec le vocabulaire et le score obtenu à l'*Edmonton Narrative Norms Instrument*, une tâche de narration basée sur des images. De plus, ce serait la LMÉ, plus que l'âge, qui permettrait de mieux prédire la diversité des morphèmes présents dans un échantillon de langage chez les enfants francophones (Elin Thordardottir, 2005). Finalement, une faible LMÉ à 3 ans chez les enfants francophones serait associée à un plus haut risque de présence d'un trouble de langage à l'âge de 4 ans (Sylvestre et al., 2018).

Objectifs

L'objectif général de la présente recherche est d'explorer le développement des habiletés langagières des enfants franco-québécois unilingues lors de la narration d'une anecdote personnelle. Plus spécifiquement, l'étude vise à 1) décrire les habiletés narratives sur le plan de la macrostructure des enfants de 3 ans, en utilisant l'analyse par point fort, et à documenter leur

évolution un an plus tard afin d'en faire la comparaison avec les données normatives anglophones et 2) explorer les liens entre des mesures langagières de longueur et de diversité extraites d'une narration d'une anecdote personnelle ou en conversation lors d'un jeu symbolique, afin de déterminer quelle mesure favoriser à 3 ans.

Cette étude est la première étape d'une programmation de recherche portant sur les habiletés narratives, plus particulièrement l'utilité d'une tâche narrative en contexte d'évaluation du langage pour l'identification de la présence d'un trouble de langage. En effet, chez les enfants anglophones, des atteintes au niveau de la microstructure et de la macrostructure, incluant des difficultés avec le point fort, peuvent être observées chez ceux ayant un trouble de langage (Westby et Culatta, 2016). La présente étude vise donc à documenter la capacité de l'enfant à effectuer la tâche sans soutien, mais avec un partenaire intéressé, comme les enfants ont souvent à le faire dans leur quotidien.

MÉTHODOLOGIE

Cette étude constitue une analyse secondaire des données d'un projet de recherche en deux phases. Un certificat éthique émis par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières a été obtenu pour chacune des phases. Les parents pouvaient indiquer dans le formulaire de consentement s'ils acceptaient l'utilisation des données pour des projets d'analyses secondaires portant sur le développement du langage. Lors de la phase 2, le recrutement a été limité aux participants de la phase 1 dont le parent avait accepté d'être recontacté; l'enfant devait avoir 4 ans au moment de l'évaluation.

Participants

La phase 1 du projet comprenait 30 enfants franco-québécois unilingues francophones (exposés à une autre langue pendant cinq heures ou moins par semaine) tout-venant de 3 ans provenant de la Mauricie et du Centre-du-Québec; l'âge corrigé a été utilisé pour les enfants nés prématurément ($n = 2$). Trois participants (11 %) ont été identifiés par la première auteure, orthophoniste membre de l'OOAQ, comme étant à haut risque d'avoir un trouble du langage. Ces enfants n'ont pas été exclus, car cette proportion est semblable à la prévalence du trouble de langage, qui se situe entre 5,33 % et 10,66 % (Norbury et al., 2016). Tous les enfants ont obtenu à 3 ans un score standard supérieur à 75 au *Leiter international performance scale - Third edition* (Roid et al., 2013), excluant la présence de difficultés intellectuelles (Roussy et al., 2007). Un participant a été exclu car il a refusé d'exécuter la tâche de narration et un autre, car son parent

n’a pas autorisé les analyses secondaires. L’échantillon final de la phase 1 comprend donc 28 enfants de 3 ans.

La majorité des participants ($n = 25$) ayant accepté d’être contactés pour participer à d’autres études, une phase 2 a été développée. Celle-ci a permis de réévaluer 20 des enfants de la phase 1, cinq n’ayant pas été rejoints ou ayant déjà atteint l’âge de 5 ans au moment du contact. Un participant a été exclu, car son parent n’a pas donné l’autorisation pour les analyses secondaires. L’échantillon final de la phase 2 est donc constitué de 19 enfants de 4 ans, incluant les trois enfants identifiés à haut risque d’avoir un trouble du langage à la phase 1.

Le niveau d’éducation maternelle a été déterminé sur la base du plus haut niveau diplôme obtenu, autorapporté au début de l’étude. Les diplômes des mères correspondent à un diplôme d’études secondaires ou professionnelles (équivalent au brevet d’études professionnelles en Europe), d’un diplôme de CÉGEP technique (équivalent à un brevet de technicien supérieur), d’un certificat de premier cycle (équivalent à une licence 1) ou d’un baccalauréat (équivalent à une licence 3), ou d’études de deuxième ou troisième cycle. Tous les participants avaient une mère ayant au moins un diplôme d’études secondaires ou professionnelles, soit l’équivalent de 11-12 ans d’études (voir le Tableau 1).

TABLEAU 1. Description des participants à l’âge de 3 ans (phase 1) et du sous-groupe réévalué à 4 ans (phase 2)

		À 3 ans	À 4 ans
Âge (en mois)	Nb de participants	28 (13 filles, 15 garçons)	19 (7 filles, 12 garçons)
	M (ÉT)	41,07 (3,37)	53,37 (3,04)
	Min.-max.	36-47	49-59
Leiter-3 à 3 ans (score standard)	Nb de participants	24	16
	M (ÉT)	99,96 (8,65)	100,25 (7,35)
	Min.-max.	78-113	87-111
Niveau éducation maternelle (nb de participants)	Secondaires/Professionnelles	7	4
	CÉGEP	6	5
	Universitaire 1 ^e cycle	9	6
	Universitaire 2 ^e ou 3 ^e cycle	6	4

Note. Leiter-3 : 3^e édition du Leiter international performance scale;

nb = nombre;

M = moyenne;

ÉT = écart-type

Procédures

Les données des deux phases ont été collectées par des étudiantes à la maîtrise en orthophonie lors d'une entrevue individuelle filmée d'une durée de 90 à 120 minutes. Le consentement de participation était signé par les parents avant l'évaluation de l'enfant. Les questionnaires étaient remplis au maximum une semaine avant la rencontre.

Instruments de mesure

Seuls les instruments de mesure pertinents aux analyses secondaires sont présentés.

Échantillon de langage – tâche d'anecdotes personnelles

La narration de trois anecdotes personnelles sur trois thèmes différents a été obtenue selon une procédure semblable à celle présentée dans McCabe et Rollins (1994). Pour que l'enfant ne soit pas conscient d'être évalué, la collecte des anecdotes s'est faite alors qu'il jouait avec de la pâte à modeler ou, pour certains enfants de 4 ans, lorsqu'ils dessinaient. L'interlocuteur a fait mention d'un événement passé visant à introduire le thème visé (p. ex. « Ce matin, je suis tombée et je me suis blessée au genou. Est-ce que ça t'est déjà arrivé de tomber et te faire mal? »). L'ordre de présentation des thèmes a été contrebalancé. Le rythme conversationnel de l'enfant était suivi et, au besoin, jusqu'à deux questions neutres étaient posées à l'enfant (« Dis-moi en plus », « Qu'est-ce qui est arrivé? »). Une question était également posée à la fin de l'anecdote (« Tu n'as rien de plus à me dire? »). Une pause d'environ 30 secondes où l'enfant continuait de jouer à la pâte à modeler ou à dessiner séparait chaque collecte.

Échantillon de langage - conversation lors d'un jeu

Un échantillon de langage en conversation d'une durée de 10 à 15 minutes a été collecté lors d'un jeu symbolique utilisant des figurines et un château selon les recommandations présentées dans Elin Thordardottir (2016) : suivre les intérêts de l'enfant, favoriser les questions ouvertes, laisser du temps entre chaque question posée, et utiliser le jeu parallèle en commentant son jeu ou celui de l'enfant. Par contre, certains éléments devaient être intégrés le plus naturellement possible lors du jeu : des mots-questions permettant d'évaluer la compréhension (p. ex. c'est quoi, comment il s'appelle, combien, où), des termes de localisation (p. ex. derrière, entre, loin) ou de temporalité (p. ex. en premier, avant) ou permettant d'obtenir des réponses plus élaborées (p. ex. pourquoi, comment). Au besoin, ces questions étaient posées dans un échange légèrement plus dirigé.

ANALYSE DES DONNÉES

Analyse du stade narratif

La sélection de la narration pour l'analyse a été faite en suivant les recommandations de McCabe et Rollins (1994) : l'enfant devait avoir lui-même vécu l'anecdote et s'en rappeler (exclusion des événements racontés par une tierce personne) et la narration personnelle la plus longue a été analysée. Si l'anecdote déviait ou était recommencée après une question de l'adulte, la narration était jugée comme se terminant juste avant cette question. Si deux narrations étaient de même longueur, celle avec la plus grande cohérence était sélectionnée. Pour déterminer la longueur de la narration, les énoncés inintelligibles, les interjections et les adverbes employés seuls (p. ex. *oui*, *rien* et *non*) ont été exclus. Puisque l'élicitation de l'anecdote s'effectuait de manière informelle en effectuant une autre tâche, si l'enfant commentait cette tâche, ces commentaires étaient exclus.

L'analyse du stade narratif par point fort de Labov (1972), telle que citée dans Peterson et McCabe (1983), a été utilisée. Les stades narratifs ont ensuite été classés en trois catégories selon une analyse qualitative de leur description pour dégager des tendances plus générales. La première catégorie regroupe les trois stades *immatures* : le stade *désorienté* (la narration n'est pas compréhensible; *miscellaneous* en anglais), le stade *pauvre* (présence de seulement deux éléments plus ou moins longuement détaillés; *two-event* en anglais) et le stade *coq-à-l'âne* (l'ordre de présentation des événements ne suit pas un ordre logique; *leap-frog* en anglais). La deuxième catégorie inclut le stade *chronologique* (présentation en ordre des événements sans inclure de point fort), qui est très commun même chez les adultes sans pour autant être une narration complète. La troisième catégorie inclut les stades considérés comme des *narrations complètes* selon Labov (1972) : le stade *fin au point fort* (se termine au point fort, le nœud émotif de l'anecdote) et le stade *classique* (contient un point fort et sa résolution). L'analyse de la distribution des stades narratifs a été effectuée à 3 ans, suivie de l'analyse de la distribution des changements de catégorie entre 3 et 4 ans. En cas d'incertitude du classement de l'anecdote par l'étudiante à la maîtrise en orthophonie, la première auteure était consultée pour déterminer à quelle catégorie la rattacher.

Analyse des échantillons de langage des deux contextes d'élicitation

Pour permettre l'exploration des liens entre les mesures langagières en conversation lors d'un jeu ou en narration d'une anecdote personnelle, les échantillons de langage ont été transcrits à partir des enregistrements vidéo. La procédure courte pour clinicien proposée par Elin Thordardottir (2016) a été choisie, selon les conventions détaillées dans la

documentation du logiciel *Systematic Analysis of Language Transcripts* (SALT Software LLC) et Elin Thordardottir (2005). Tous les énoncés de la plus longue anecdote et 25 énoncés consécutifs de la conversation ont été transcrits selon ces conventions, puis vérifiés par une seconde personne. Les transcriptions ont ensuite été analysées avec la version 18 du logiciel SALT pour en extraire différentes mesures. En cohérence avec Paul et al. (2018), l'analyse de la LMÉ a été effectuée conjointement avec une analyse de la diversité, soit le nombre de mots différents et le *Moving average Type/Token ratio* (MATTR : Covington et McFall, 2010). Le MATTR correspond à la moyenne des rapports entre le nombre total de mots dits et le nombre de mots différents dits pour les suites de 100 mots de l'échantillon. Contrairement au nombre de mots différents d'un échantillon, la mesure MATTR est peu influencée par la longueur de l'échantillon (Fergadiotis et al., 2015; Kapantzoglou et al., 2019).

Des mesures de dispersion ont été calculées, des tests *t* de Student pour échantillons appariés et des corrélations de Pearson ont été effectués. Ces analyses statistiques ont été effectuées avec le logiciel IBM SPSS Statistics version 23. Pour contrôler les erreurs de comparaisons multiples, la procédure de Benjamini-Hochberg a été suivie en estimant le taux d'erreur à 0,05, en utilisant le chiffrier Excel 2016 fourni dans McDonald (2014).

RÉSULTATS

Les habiletés narratives à 3 ans

À l'âge de 3 ans ($n = 28$), un seul stade de la catégorie *immature* a été observé : le stade *pauvre*, utilisé par 47 % des participants ($n = 13$). Le stade *chronologique* a aussi été fréquemment utilisé avec 32 % d'utilisation ($n = 9$). La catégorie *narration complète* est présente pour 21 % des narrations : 7 % ($n = 2$) au stade *fin au point fort* et 14 % ($n = 4$) au stade *classique*.

L'évolution des habiletés narratives

L'évolution des stades narratifs a été évaluée avec les enfants ($n = 19$) ayant participé aux deux temps de collecte (voir le Tableau 2). Pour ce sous-groupe, le pourcentage de chacun des stades narratifs à 3 ans est semblable à ce qui est rapporté pour l'ensemble du groupe. À l'âge de 4 ans, plusieurs stades narratifs de la catégorie *immature* ont été observés (les stades *pauvre*, *désorienté* et *coq-à-l'âne*). Neuf participants ont fait une narration classée dans la même catégorie aux deux temps de mesure. Cinq enfants ont effectué une narration d'une catégorie plus élevée à 4 ans qu'à 3 ans. En revanche, cinq enfants ont raconté à 4 ans une anecdote personnelle classée dans la catégorie *immature* alors qu'à 3 ans ils avaient effectué une narration de la catégorie *chronologique* ($n = 3$) ou *narration complète* ($n = 2$).

Chaque astérisque ($n = 5$) indique un enfant qui a fait sa narration en dessinant plutôt qu'en jouant avec de la pâte à modeler.

TABEAU 2. Évolution du stade narratif selon l'analyse par point fort entre 3 et 4 ans

Catégorie du stade narratif de l'anecdote à 3 ans	Catégorie du stade narratif de l'anecdote à 4 ans			
	Immature ^b	Chronologique	Complète	Total 3 ans
Immature ^a	7 ^c	2*	-	9 (47 %)
Chronologique	3	1	3***	7 (37 %)
Complète	2	-	1*	3 (16 %)
Total 4 ans	12 (63 %)	3 (16 %)	4 (21 %)	19 (100 %)

Note. Chaque astérisque représente un enfant ayant dessiné plutôt que joué avec la pâte à modeler

^a À 3 ans, n'inclut que le stade *pauvre*

^b À 4 ans, inclut les stades *pauvre*, *désorienté* et *coq-à-l'âne*

^c Les trois enfants identifiés comme étant à risque d'avoir un trouble du langage ont produit une narration de stade *pauvre* à 3 et 4 ans

L'évolution des habiletés langagières selon le type d'échantillon

Pour les analyses en fonction du type d'échantillon de langage, un enfant a été exclu, car il a refusé de converser lors du jeu symbolique ($n = 18$). Le Tableau 3 présente les résultats obtenus aux différentes mesures selon l'âge et le type d'échantillon. Pour la mesure de longueur en nombre d'énoncés, une grande variabilité a été observée pour les anecdotes personnelles, avec en moyenne 14,4 énoncés à 3 ans et 16,5 à 4 ans; 25 énoncés ont pu être analysés en conversation pour tous les enfants. Concernant la LMÉ, une grande variabilité interindividuelle a été observée dans les deux contextes. Entre 3 et 4 ans, la LMÉ diminue légèrement pour l'anecdote personnelle, mais augmente en conversation. Concernant la diversité lexicale, on remarque une augmentation du MATTR et du nombre de mots différents dans les deux contextes. L'échantillon en conversation inclut un plus grand nombre de mots différents à 3 et 4 ans, comparativement à l'échantillon en narration.

TABEAU 3. *Moyenne, écart-type, plage de score pour différentes variables selon le contexte et l'âge*

		Nb d'énoncés	LMÉ	MATTR	Nb de mots différents
Narration d'une anecdote personnelle					
3 ans	M (ÉT)	14,4 (4,9)	6,0 (2,1)	0,52 (0,09)	37,3 (12,9)
	Plage	6-22	2,5-9,8	0,38-0,72	19-59
4 ans	M (ÉT)	16,5 (6,7)	5,7 (1,7)	0,61 (0,13)	49,1 (16,8)
	Plage	6-29	2,2-8,0	0,39-0,90	21-79
Conversation lors d'un jeu symbolique					
3 ans	M (ÉT)	25 (0)	4,1 (1,1)	0,53 (0,06)	50,3 (9,9)
	Plage	25	1,9-6,7	0,44-0,63	28-68
4 ans	M (ÉT)	25 (0)	5,2 (1,2)	0,55 (0,05)	64,3 (10,8)
	Plage	25	3,0-8,1	0,48-0,67	51-89

Note. n = 18. LMÉ = longueur moyenne des énoncés;

MATTR = *moving average type-token ratio*

nb = nombre;

M = moyenne;

ÉT = "écart-type"

Le Tableau 4 présente les résultats aux tests *t* pour échantillons appariés entre 3 et 4 ans. L'augmentation du nombre d'énoncés dans la narration n'est pas statistiquement significative ($p = 0,101$), ni la diminution de la LMÉ ($p = 0,504$), alors que l'augmentation de la LMÉ en conversation l'est ($p = 0,005$). La LMÉ est statistiquement plus élevée en narration qu'en conversation à 3 ans ($p < 0,001$), mais pas à 4 ans ($p = 0,128$). Il n'y a pas de différence significative pour le MATTR selon le contexte à 3 ans ($p = 0,957$) et à 4 ans ($p = 0,066$), malgré une augmentation statistiquement significative entre 3 et 4 ans en narration ($p = 0,022$), mais pas en conversation ($p = 0,060$). L'augmentation du nombre de mots différents entre 3 et 4 ans est statistiquement significative en narration ($p = 0,003$) et en conversation ($p = 0,001$), avec une différence statistiquement significative pour cette mesure selon le contexte à 3 ans ($p < 0,001$) et 4 ans ($p = 0,009$).

TABLEAU 4. Comparaison avec des tests *t* pour échantillons appariés de différentes mesures obtenues lors de la narration et de la conversation à 3 ans et 4 ans

	Nb d'énoncés	LMÉ	MATTR	Nb de mots différents
Narration 3 ans – narration 4 ans	$t(17) = -1,73$ $p = 0,101$	$t(17) = 0,68$ $p = 0,504$	$t(17) = -2,53$ $p = 0,022^{*†}$	$t(17) = -3,54$ $p = 0,003^{*†}$
Narration 3 ans – conversation 3 ans	$t(17) = -9,21$ $p < 0,001^{*†}$	$t(17) = 5,06$ $p < 0,001^{*†}$	$t(17) = -0,06$ $p = 0,957$	$t(17) = -4,35$ $p < 0,001^{*†}$
Narration 4 ans – conversation 4 ans	$t(17) = -5,378$ $p < 0,001^{*†}$	$t(17) = 1,602$ $p = 0,128$	$t(17) = 1,963$ $p = 0,066$	$t(17) = -2,932$ $p = 0,009^{*†}$
Conversation 3 ans – conversation 4 ans	-	$t(17) = -3,20$ $p = 0,005^{*†}$	$t(17) = -$ 2,02 $p = 0,060$	$t(17) = -4,26$ $p = 0,001^{*†}$

Note. $n = 18$. LMÉ = longueur moyenne des énoncés;

MATTR = moving average type-token ratio

* $p < 0,05$. † indique une valeur significative après la correction Benjamini-Hochberg ($\alpha = 0,05$)

nb = nombre

Afin de limiter le nombre de comparaisons lors des corrélations de Pearson, une seule mesure de longueur (la LMÉ) et de diversité (nombre de mots différents) a été utilisée (voir Tableau 5). Les corrélations entre la LMÉ en narration à 3 ans et les autres mesures sont statistiquement significatives (r entre 0,486 et 0,674 avec des valeurs de p entre 0,002 et 0,041), sauf avec le nombre de mots différents en narration à 4 ans ($r = 0,179$, $p = 0,478$). Par contre, une fois la correction Benjamini-Hochberg appliquée, les corrélations entre la LMÉ en narration à 3 ans et les mesures à 4 ans perdent leur significativité, sauf celle avec la LMÉ en narration ($r = 0,627$, $p = 0,005$). Concernant la LMÉ en conversation à 3 ans, la seule corrélation significative avec les mesures à 4 ans, qui le demeure après la correction Benjamini-Hochberg, est observée avec la LMÉ en narration ($r = 0,575$, $p < 0,013$).

TABEAU 5. *Corrélations de Pearson pour différentes variables selon l'âge et le type d'échantillon*

		Narr. 3 ans LMÉ	Narr. 3 ans Nb mots diff.	Conv. 3 ans LMÉ	Conv. 3 ans Nb mots diff.	Narr. 4 ans LMÉ	Narr. 4 ans Nb mots diff.	Conv. 4 ans LMÉ
Narr. 3 ans Nb mots diff.	r	0,601**	1					
	p	0,008						
Conv. 3 ans LMÉ	r	0,674**	0,384	1				
	p	0,002	0,116					
Conv. 3 ans Nb mots diff.	r	0,604**	0,405	0,803**	1			
	p	0,008	0,095	< 0,001				
Narr. 4 ans LMÉ	r	0,627**	0,447	0,575**	0,646**	1		
	p	0,005	0,063	0,013	0,004			
Narr. 4 ans Nb mots diff.	r	0,179	0,581**	0,363	0,522*	0,441	1	
	p	0,478	0,011	0,139	0,026	0,067		
Conv. 4 ans LMÉ	r	0,541*	0,330	0,258	0,157	0,518*	-0,198	1
	p	0,021	0,180	0,302	0,534	0,028	0,431	
Conv. 4 ans Nb mots diff.	r	0,486*	0,360	0,130	0,099	0,320	-0,239	0,859**
	p	0,041	0,142	0,608	0,697	0,195	0,340	< 0,001

Note. n = 18. Narr. = narration anecdote personnelle; Conv. = conversation lors d'un jeu symbolique; LMÉ = longueur moyenne des énoncés; Nb mots diff. = nombre de mots différents

* $p < 0,05$. † indique une valeur significative après la correction Benjamini-Hochberg ($\alpha = 0,05$).

DISCUSSION

Les tâches de narration d'anecdotes personnelles sont importantes sur le plan social, les rendant pertinent à considérer lors d'une évaluation du langage (Melzi et Caspe, 2017). Par contre, les habiletés narratives dans ce contexte sont peu documentées en français, ce qui limite leur utilité pour l'évaluation orthophonique et comme tâche de dépistage pour les éducateurs. Les objectifs de la présente recherche portent sur l'évaluation des habiletés de l'enfant lors d'une anecdote personnelle, lorsqu'il reçoit un minimum de soutien de la part de l'évaluateur. Le premier visait la documentation des habiletés narratives sur le plan de la macrostructure chez des enfants francophones de 3 ans, et leur évolution à 4 ans. Le deuxième visait la comparaison de certaines mesures de microstructures extraites d'une narration d'anecdote personnelle avec celles issues d'une conversation lors d'un jeu symbolique à 3 ans et à 4 ans.

Les résultats obtenus montrent que le stade narratif le plus fréquemment utilisé à 3 ans est le stade *pauvre* (47 % des participants), ce qui correspond aux données anglophones présentées dans McCabe et Rollins (1994). Cependant, aucun autre stade *immature* n'a été observé à cet âge en français, contrairement à l'anglais où 10 % des narrations étaient au stade *coq-à-l'âne*. Cette différence est en partie contrebalancée par un pourcentage plus élevé d'enfants ayant effectué une narration adéquate en français, avec 21 % contre seulement 6 % en anglais. Ces résultats semblent indiquer que les habiletés narratives sur le plan de la macrostructure sont meilleures chez les enfants francophones à 3 ans. La présence d'un effet de cohorte pourrait aussi expliquer ces résultats, considérant l'année de publication des données normatives anglophones, tout comme la présence de différences méthodologiques. En effet, des changements majeurs ont été apportés aux services offerts aux jeunes enfants dans les deux pays depuis la publication des données normatives anglophones. Par exemple, aux États-Unis, le système d'éducation a subi des modifications majeures en 2002 avec la loi *No Child Left Behind*, modifications qui ont été appliquées aux enfants du préscolaire, notamment par l'augmentation et l'uniformisation des attentes concernant le contenu éducatif des programmes (Stipek, 2006). Au Québec, des changements importants ont aussi été mis en place depuis 1997 dans les programmes éducatifs des services de garde financés par le gouvernement (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007). Des différences linguistiques ou culturelles/éducatives pourraient donc aussi expliquer une partie des résultats.

Concernant l'évolution des habiletés narratives sur le plan de la macrostructure chez les enfants ayant participé aux deux temps de mesures, une plus grande variété de stades *immatures* a été observée en français à 4 ans. Des résultats similaires peuvent être observés dans les données normatives anglophones, avec l'apparition du stade *désorienté* à cet âge. La proportion des stades *immatures* à 4 ans est similaire dans les deux langues (63 % en français et 62 % en anglais), mais avec une proportion légèrement supérieure dans la catégorie des *narrations complètes* en français (21 % contre 14 % en anglais). La présence d'une plus grande proportion de narrations de la catégorie *immatures* à 4 ans qu'à 3 ans indique la nécessité d'investiguer davantage la fiabilité de la tâche de narration. Il est en effet possible qu'il soit préférable d'analyser les trois narrations, plutôt que seulement la plus longue. Les résultats obtenus ne soutiennent donc pas l'utilisation du stade narratif comme mesure d'évaluation en contexte de dépistage, en utilisant la procédure utilisée dans la présente étude.

Par ailleurs, comme toutes les *narrations complètes* à 4 ans ont été observées lorsque l'enfant effectuait une tâche de dessin, plutôt qu'une activité de pâte à modeler, les répercussions du choix de l'activité sur la performance de l'enfant devrait être explorées davantage. D'un autre côté, les résultats de Canut (2014) indiquent qu'à 3 et 4 ans, lors d'une narration avec soutien de l'adulte (une tâche de rappel d'histoire basée sur des images), l'enfant n'utiliserait pas autant de phrases complexes qu'en conversation. Il est possible d'émettre l'hypothèse qu'une faible utilisation de phrases complexes en narration nuise à la clarté des narrations plus complexes. Ceci pourrait expliquer, du moins en partie, l'apparition de narrations jugées par l'interlocuteur comme étant confuses à l'âge de 4 ans. Cependant, des études complémentaires sont nécessaires pour vérifier cette hypothèse. Il serait aussi intéressant de comparer la performance d'un enfant lors d'anecdotes racontées avec ou sans soutien. La comparaison entre les deux contextes pourrait peut-être mettre en lumière des interactions entre le niveau de langage, la facilité à raconter une anecdote et la complexité de celle-ci. En effet, il est possible que le soutien de l'adulte permette de faire émerger la complexité de l'idée que l'enfant essaie d'exprimer. Ce type d'évaluation, qui considère l'amélioration des habiletés durant la période d'évaluation, se rapproche des procédures d'évaluation dynamique des habiletés narratives qui, elles, incluent une période d'enseignements (voir par exemple Peña, 2014; Petersen et al., 2017). Une narration avec soutien de l'interlocuteur serait d'ailleurs plus représentative du quotidien, puisque plusieurs recherches ont mis en

évidence le caractère dialogique du développement discursif, l'adulte offrant un soutien au besoin (de Weck, 2005).

Le deuxième objectif visait l'exploration des relations entre les variables issues des échantillons de langage en narration et en conversation, ce qui permettra de déterminer l'utilité de la tâche pour l'analyse du langage effectuée par l'orthophoniste. Les résultats montrent que, pour la LMÉ, la performance est supérieure en narration à l'âge de 3 ans, mais similaire à 4 ans, étant donné l'augmentation significative de la LMÉ en conversation. Cette augmentation concorde avec les résultats de plusieurs auteurs (voir Elin Thordardottir, 2016, et Sylvestre et al., 2020, pour le français québécois). La comparaison avec les résultats présentés dans Elin Thordardottir (2016) ne peut être effectuée directement, car les groupes d'âge des deux études ne correspondent pas. Il est tout de même possible d'estimer que la moyenne obtenue dans la présente étude est légèrement plus élevée que celle présentée dans Elin Thordardottir (2016), bien que les écarts-types obtenus sont similaires. Il est possible que cette différence soit, en partie, causée par l'inclusion de questions de compréhension dans le protocole de la présente étude, dont certaines (« comment » et « pourquoi ») assuraient un minimum d'occasions à l'enfant d'utiliser des phrases plus complexes. Ces résultats, notamment une variabilité de scores obtenus similaire, soutient la reproductibilité de la mesure de la LMÉ utilisée et appuient la fiabilité de la mesure pour le français québécois.

Concernant la relation entre les différentes mesures en fonction du contexte, c'est en contexte de narration que la LMÉ à 3 ans est corrélée de façon modérée à élevée avec les variables en conversation à 4 ans. Il est possible d'émettre l'hypothèse que ceci est une indication que le contexte de narration à 3 ans permet d'élucider un échantillon de langage plus proche de la capacité maximale de l'enfant; cette hypothèse devra être confirmée dans une étude subséquente. D'un autre côté, ces résultats ne concordent pas avec les résultats de Canut (2014) soulignant une plus faible utilisation de phrases complexes à 3-4 ans en narration, constat basé notamment sur l'analyse des types de structure de phrases utilisées. Néanmoins, cette non-concordance est cohérente avec la proposition qu'à partir d'une certaine longueur, la LMÉ serait moins liée à la complexité syntaxique qu'au début du développement de la syntaxe (Scarborough et al., 1991). Une analyse portant sur les types de phrases utilisées par les enfants devrait être effectuée dans des recherches futures pour comparer les deux types d'échantillons sur le plan de la complexité des phrases. Finalement, la différence significative selon le contexte pour la LMÉ met de l'avant l'importance d'utiliser la même procédure d'élucitation de l'échantillon de langage, en plus des mêmes procédures d'analyse et de

calcul, lors de l'utilisation de données normatives pour juger si la LMÉ de l'enfant est appropriée pour son âge.

Ces résultats doivent être interprétés en prenant en considération les limites de l'étude, dont la principale est le faible nombre de participants, en particulier pour les analyses investiguant l'évolution des habiletés linguistiques. Aussi, les choix méthodologiques concernant la collecte et l'analyse des anecdotes visaient à permettre la comparaison avec les données normatives anglophones. Or, d'autres méthodes d'analyse appliquées aux narrations basées sur des images (p. ex. le *Narrative Scoring Scheme* de Miller et al., 2003) pourraient être comparées afin de déterminer la meilleure façon d'analyser les narrations d'anecdotes personnelles par les orthophonistes. Finalement, dans les recherches ultérieures, avoir recours à un groupe expérimental serait à privilégier.

CONCLUSION

Les résultats obtenus dans cette première étude ne soutiennent pas l'utilité de l'analyse de la macrostructure comme mesure potentiellement intéressante en contexte de dépistage effectué par des éducateurs. En revanche, les résultats montrent l'intérêt de creuser davantage les habiletés langagières des enfants francophones lors de la narration d'une anecdote personnelle dès l'âge de 3 ans pour des analyses de la microstructure lors d'une évaluation du langage effectuée par l'orthophoniste. Des études additionnelles sont requises, certaines étant déjà en cours, pour déterminer quelles sont les meilleures procédures de collecte (p. ex. le niveau de soutien offert à l'enfant lorsqu'il construit son histoire) et d'analyse à utiliser. L'analyse des premières mentions et de l'utilisation subséquente d'expressions référentielles devraient aussi être considérées lors d'études futures, tout comme le lien entre le LMÉ selon le type d'échantillon de langage. D'autres recherches comparant ces deux contextes devraient être effectuées, ainsi que des recherches portant sur les facteurs individuels influençant les habiletés sur le plan de la macrostructure.

RÉFÉRENCES

Allen, M., Kertoy, M., Sherblom, J.C. et Pettit, J. (1994). Children's narrative productions: A comparison of personal event and fictional stories. *Applied Psycholinguistics*, 15, 149-176.
<https://doi.org/10.1017/S0142716400005300>

- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. et le CATALISE-2 consortium (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>
- Bliss, L. S. et McCabe, A. (2006). Comparison of discourse genres: Clinical implications. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 33, 126-137. <https://doi.org/10.1044/cicsd.33.F.126>
- Bronckart, J. P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies livres*, (78), 1-20. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37323>
- Canut, E. (2014). Acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant français entre 2 et 6 ans. *SHS Web of Conferences*, 8, 1437-1452. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801092>
- Celle, A. (2006). *Temps et modalité : l'anglais, le français et l'allemand en contraste*. Peter Lang.
- Clark, A. (2013). Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(3), 181-204. <https://doi.org/10.1017/S0140525X12000477>
- Covington, M. A. et McFall, J. D. (2010). Cutting the Gordian knot: The moving-average type-token ratio (MATTR). *Journal of Quantitative Linguistics*, 17(2), 94-100. <https://doi.org/10.1080/09296171003643098>
- de Weck, G. (2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. Dans B. Piérart (dir.) *Le langage de l'enfant* (p. 179-193). De Boeck Supérieur.
- de Weck, G. et Jullien, S. (2013). How do French-speaking children with specific language impairment first mention a referent in storytelling? Between reference and grammar. *Journal of Pragmatics*, 56, 70-87. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.05.009>
- de Weck, G. et Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant*. Elsevier Masson.
- Drijbooms, E., Groen, M. A. et Verhoeven, L. (2017). Children's use of evaluative devices in spoken and written narratives. *Journal of Child Language*, 44(4), 767-794. <https://doi.org/10.1017/S0305000916000234>
- Eisenberg, S. L., Fersko, T. M. et Lundgren, C. (2001). The use of MLU for identifying language impairment in preschool children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(4), 323-342. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2001/028\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2001/028))
- Elin Thordardottir (2005). Early lexical and syntactic development in Quebec French and English: Implications for cross-linguistic and bilingual assessment. *International Journal of Language et Communication Disorders*, 40(3), 243-278. <https://doi.org/10.1080/13682820410001729655>
- Elin Thordardottir (2016). Long versus short language samples : A clinical procedure for French language assessment. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology et Audiology*, 40(3), 176-197. <https://www.cjslpa.ca/detail.php?ID=1202&lang=en>
- Elin Thordardottir, Keheyia, E., Lessard, N., Sutton, A. et Trudeau, N. (2010). Typical performance on tests of language knowledge and language processing of French-speaking 5-year-olds. *Revue Canadienne d'Orthophonie et d'Audiologie*, 34(1), 5-16. <https://www.cjslpa.ca/detail.php?ID=996&lang=en>
- Fergadiotis, G., Wright, H. H. et Green, S. B. (2015). Psychometric evaluation of lexical diversity indices: Assessing length effects. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 840-852. <https://doi.org/10.1044/2015.JSLHR-L14-0280>
- Foster, P., Tonkyn, A. et Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21(3), 354-375. <https://doi.org/10.1093/applin/21.3.354>

- Gagné, A. et Crago, M. (2012). Étude corrélationnelle de la production narrative chez des enfants du primaire pour mieux intervenir au préscolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 38(3), 509-532. <https://doi.org/10.7202/1022710>
- Haden, C. A., Haine, R. A. et Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33(2), 295-307. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.295>
- Hickman, M., Schimke, S. et Colonna, S. (2015). From early to late mastery of reference – Multifunctionality and linguistic diversity. Dans L. Serratrice et A. Shanley (dir.), *The Acquisition of Reference* (p. 181-211). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.15.08hic>
- Hirsh, J. B., Mar, R., A. et Peterson, J., B. (2013). Personal narratives as the highest level of cognitive integration. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(3), 216-217. <https://doi.org/10.1017/S0140525X12002269>
- Hughes, D. L., McGillivray, L. et Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Thinking Publications.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. et Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177-191. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017))
- Kapantoglou, M., Fergadiotis, G. et Auza Buenavides, A. (2019). Psychometric evaluation of lexical diversity indices in Spanish narrative samples from children with and without developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(1), 70-83. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L18-0110
- 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. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/019\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/019))
- McCabe, A. et Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56. <http://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.45>
- McDonald, J. H. (2014). *Handbook of Biological Statistics* (3^e éd.). Sparky House Publishing. <http://www.biostathandbook.com/>
- Melzi, G. et Caspe, M. (2017). Research approaches to narrative, literacy, and education. Dans K.A. King, Y.-J. Lai et S. May (dir.), *Encyclopedia of Language and Education: Research Methods in Language and Education* (3^e éd.) (p. 241-253). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9_17
- Melzi, G., Schick, A. et Bostwick, E. (2013). Latino children's narrative competencies over the preschool years. *Actualidades en psicología*, 27(115), 1-14. <http://doi.org/10.15517/ap.v27i115.9276>
- Miller, J., Andriacchi, K., DiVall-Rayan, J. et Lien, P. (2003). *Narrative Scoring Scheme*. SALT Software LLC.
- Miller, J. F., Andriacchi, K. et Nockerts, A. (2016). Using language sample analysis to assess spoken language production in adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(2), 99-112. https://doi.org/10.1044/2015_LSHSS-15-0051
- Miller, P. J. et Sperry, L. L. (1988). Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15, 293-315. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012381>
- Mimeau, C., Plourde, V., Ouellet, A.-A. et Dionne, G. (2015) Comparison of measures of morphosyntactic complexity in French-speaking school-aged children. *First Language* 35(2), 163-181. <https://doi.org/10.1177/0142723715577320>

- Minami, M. (2008). Telling good stories in different languages: Bilingual children's styles of story construction and their linguistic and educational implications. *Narrative Inquiry*, 18(1), 83-110. <http://doi.org/10.1075/ni.18.1.05min>
- Ministère de la Famille et des Aînés (2007). *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec – mise à jour*. Direction des relations publiques et des communications. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/45994>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. et Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. (2018). *Fiche d'avancement de la pratique : Trouble développemental du langage*. <https://www.oaoq.qc.ca/> (section membre).
- Parisse, C. (2009). La morphosyntaxe : Qu'est-ce qu'est? - Application au cas de la langue française. *Rééducation Orthophonique*, 47(238), 7-20. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00495626>
- Paul, R., Norbury, C. et Gosse, C. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence. Listening, speaking, reading, writing and communicating* (5^e éd.). Elsevier.
- Peña, E. D., Gillam, R. B. et Bedore, L. M. (2014). Dynamic assessment of narrative ability in English accurately identifies language impairment in English language learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(6), 2208-2220. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L13-0151
- Petersen, D. B., Chanthongthip, H., Ukrainetz, T. A., Spencer, T. D. et Steeve, R. W. (2017). Dynamic assessment of narratives: Efficient, accurate identification of language impairment in bilingual students. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(4), 983-998. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L15-0426
- Peterson, C. et McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. Plenum Press.
- Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14(02), 353-373. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012976>
- Roid, G. H., Miller, L. J., Pomplun, M. et Koch, C. (2013). *Leiter international performance scale* (3^e éd.). Stoelting.
- Roussy, É., Lane, C., Bérubé, H. et Labelle, F. (2007). *Terminologie relative à la classification des quotients intellectuels*. Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Scarborough, H. S., Rescorla, L., Tager-Flusberg, H., Fowler, A. E. et Sudhalter, V. (1991). The relation of utterance length to grammatical complexity in normal and language-disordered group. *Applied Psycholinguistics*, 12(1), 23-46. <https://doi.org/10.1017/S014217640000936X>
- Schneider, P., Dubé, R. V. et Hayward, D. (2005). *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine. <https://www.ualberta.ca/en/communications-sciences-and-disorders/clinical-education/for-clinicians>
- Schneider, P. et Hayward, D. (2010). Who does what to whom : Introduction of referents in children's storytelling from pictures. *Language, Speech et Hearing Services in Schools*, 41(4), 459-473. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2010.09.0040>
- Shapiro, L. R. et Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 960-974. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.6.960>

- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30(01), 165-195. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005500>
- Stripek, D. (2006). No Child Left Behind comes to preschool. *The Elementary School Journal*, 106(5), 455-466. <https://doi.org/10.1086/505440>
- Sylvestre, A., Bouchard, B., DiSante, M., Julien, C., Martel-Sauvageau, V. et Leblond, J. (2020). Indicateurs normatifs du développement du langage en français québécois à 36, 42 et 48 mois : Résultats du projet ELLAN. *Revue Canadienne d'Orthophonie et d'Audiologie*, 44(3), 137-150. <https://www.cjslpa.ca/detail.php?ID=1266&lang=fr>
- Sylvestre, A., Desmarais, C., Meyer, F., Bairati, I. et Leblond, J. (2018). Prediction of the outcome of children who had a language delay at age 2 when they are aged 4: Still a challenge, *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(7), 731-744. <https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1355411>
- Thordardottir, E. (2005). Early lexical and syntactic development in Quebec French and English: Implications for cross-linguistic and bilingual assessment. *International Journal of Language et Communication Disorders*, 40(3), 243-278. <https://doi.org/10.1080/13682820410001729655>
- Thordardottir, E. (2016). Long versus short language samples: A clinical procedure for French language assessment. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology et Audiology*, 40(3), 176-197. <https://www.cjslpa.ca/detail.php?ID=1202&lang=en>
- Thordardottir, E., Keheyia, E., Lessard, N., Sutton, A. et Trudeau, N. (2010). Typical performance on tests of language knowledge and language processing of French-speaking 5-year-olds. *Revue Canadienne d'Orthophonie et d'Audiologie*, 34(1), 5-16. <https://www.cjslpa.ca/detail.php?ID=996&lang=en>
- Westby, C. et Culatta, B. (2016). Telling tales: Personal event narratives and life stories. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(4), 260-282. https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-15-0073

Remerciements : Merci à Stephanie De Serres, Noémie Allard et Annie Leblanc pour leur contribution à la collecte de données. Merci aussi aux assistants de recherche, aux participants et à leur famille. Ce projet a été partiellement financé par des fonds institutionnels de recherche et par le GRIPI (Université du Québec à Trois-Rivières), octroyés à Marianne Paul.

MARIANNE PAUL (Ph. D.) est orthophoniste depuis 2009 et professeure au département d'orthophonie de l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 2014. Ses recherches portent principalement sur la création et la validation d'outils d'évaluation du langage et de la parole en français, ainsi que sur la documentation des profils langagiers des enfants ayant différentes difficultés développementales (ex. trouble développemental du langage, autisme). De plus, elle s'intéresse aux particularités du développement langagier chez les enfants bilingues et leurs impacts sur l'identification du trouble développemental du langage. marianne.paul@uqtr.ca

NOÉMIE MERCIER est orthophoniste depuis 2017. Lors de la contribution à cette recherche, elle était étudiante à la maîtrise en orthophonie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Une partie des données présentées proviennent de son projet de recherche dans le cadre de ses études. Elle est présentement orthophoniste au Centre de services scolaire Chemin-du-Roy à Trois-Rivières. Elle travaille auprès des enfants ayant des difficultés langagières d'âge scolaire et est superviseuse de stage. noemie.mercier@uqtr.ca

STÉPHANIE GIRARD, Ph. D. est professeure au département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Titulaire de la *Chaire de recherche UQTR Junior sur la motivation et l'inclusion en activité physique, de l'enfance à l'adolescence*, elle s'intéresse à l'instauration d'un climat motivationnel engageant et inclusif dans les divers milieux de vie où les jeunes sont physiquement actifs ainsi que sur l'accompagnement et la formation des divers intervenants œuvrant auprès d'eux. Elle étudie aussi les pratiques inclusives déployées par les milieux de garde pendant la première transition scolaire des enfants ayant des besoins particuliers.

STEFANO REZZONICO, Ph. D., est professeur agrégé à l'École d'Orthophonie et Audiologie de l'Université de Montréal et chercheur au CRIR. Il est responsable du créneau Communication et Cognition de l'Institut Universitaire sur la Réadaptation en Déficience Physique de Montréal du CIUSSS-du-Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal. Sa programmation de recherche s'intéresse à comment les personnes utilisent le langage ainsi qu'à l'évaluation et l'intervention de la pragmatique et du discours chez des enfants, adolescents et jeunes adultes. stefano.rezzonico@umontreal.ca

MARIANNE PAUL (PhD) is a speech-language pathologist since 2009 and a professor in the Department of speech-language pathology at the Université du Québec à Trois-Rivières since 2014. Her research projects are mainly related to the development and validation of tasks to assess speech and language skills in French, and to document the language profiles of children with developmental difficulties (e.g., developmental language disorder, autism). Furthermore, she investigates the specificities of bilingual development and their impacts on the identification of developmental language disorder. marianne.paul@uqtr.ca

NOÉMIE MERCIER is a speech-language pathologist since 2017. During her contribution to this study, she was a student in the master's degree of speech-language pathology at the Université du Québec à Trois-Rivières. A part of the presented data comes from her master's research project. She is currently a speech-language pathologist at the Centre de services scolaire Chemin-du-Roy in Trois-Rivières. She works with primary school-aged children with language difficulties and is an internship supervisor. noemie.mercier@uqtr.ca

STÉPHANIE GIRARD, Ph. D. is a professor in the Department of physical activity at the Université du Québec à Trois-Rivières. Holder of the Junior UQTR Research Chair on *motivation and inclusion in physical activity, from childhood to adolescence*, she is interested in creating an inclusive and empowering motivational climate in the various environments where young people are physically active as well as supporting and training the various people who work with them. She also studies the inclusive practices implemented by child-care facilities during the first school transition for children with special needs.

STEFANO REZZONICO, Ph. D., is an associate professor at the École d'Orthophonie et Audiologie of the Université de Montréal and a researcher at the CRIR. He is responsible for Communication and Cognition at the Institut Universitaire sur la Réadaptation en Déficience Physique de Montréal of the CIUSSS-du-Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal. His research program focuses on how people use language, and the assessment and intervention of pragmatics and discourse in children, adolescents, and young adults.
stefano.rezzonico@umontreal.ca