



T-REP

Tâche d'évaluation du récit
d'expérience personnelle

Introduction à la T-REP: Tâche d'évaluation du Récit d'Expérience Personnelle

Marylène Dionne, PhD, MPO
Stefano Rezzonico, PhD

Déclaration des conflits d'intérêt réel ou potentiels

Marylène Dionne

Stefano Rezzonico

Financements

- ✓ Nous sommes parmi les auteur·ices de la tâche qui est présentée dans cet atelier



REMERCIEMENTS

Geneviève de Weck (Université de Neuchâtel) qui a participé à la conceptualisation de l'étude pilote et Sandrine Thérroux-Morin (orthophoniste, alors étudiante à l'UdeM) qui a élaboré et piloté la toute première version de la tâche.

Merci également à toutes les personnes qui ont contribué d'une manière ou d'une autre: les personnes auxiliaires de recherche, les orthophonistes qui ont commenté et relu et bien sûr les **parents et les enfants** qui ont accepté de participer aux projets de recherche

Ce transfert de connaissance n'aurait pas été possible sans la vision de **Manon Parisien**
et le travail de

Frédéric Messier, Sandra Doyon

École d'orthophonie
et d'audiologie
Faculté de médecine

Université 
de Montréal

IURDPM
Institut universitaire sur la réadaptation
en déficience physique de Montréal

CRIR 

Centre intégré
universitaire de santé
et de services sociaux
du Centre-Sud-
de-l'Île-de-Montréal
Québec 

Objectifs

- À la fin de la présentation, vous allez:
- Comprendre l'importance et les spécificités du récit d'expérience personnelle par rapport aux autres types de discours.
- Identifier les étapes clés pour une analyse systématique du récit d'expérience personnelle chez le jeune enfant.
- Mettre en pratique cette analyse via des exercices en sous-groupes.



Plan de la présentation

Théorie (35 minutes)

- Auto-évaluation avec Wooclap

Présentation de la T-REP (20 minutes)

- Principes, élaboration, finalités et limites

Partie pratique (25 minutes)

- Étude de cas



Raconter: un type de discours fréquent et central pour la participation sociale

Pourquoi s'intéresser au discours?

- Chez les enfants, les habiletés discursives semblent jouer un rôle crucial pour la participation sociale et la réussite scolaire;

Relations entre types de discours



- Les études qui ont comparé différents types de discours ont assez systématiquement trouvé que ceux-ci suivent des chemins (paths) différents (Griffin et al., 2004; Hill et al., 2021; Uccelli, Hemphill, Pan & Snow, 2005).

Raconter

- La narration (ou l'acte de raconter) est une activité langagière qui produit des récits, un type de texte qui raconte des événements organisés dans le temps (Bronckart, 2022)
- On peut classer les récits en deux grandes catégories:

1) récits fictifs (canoniques)



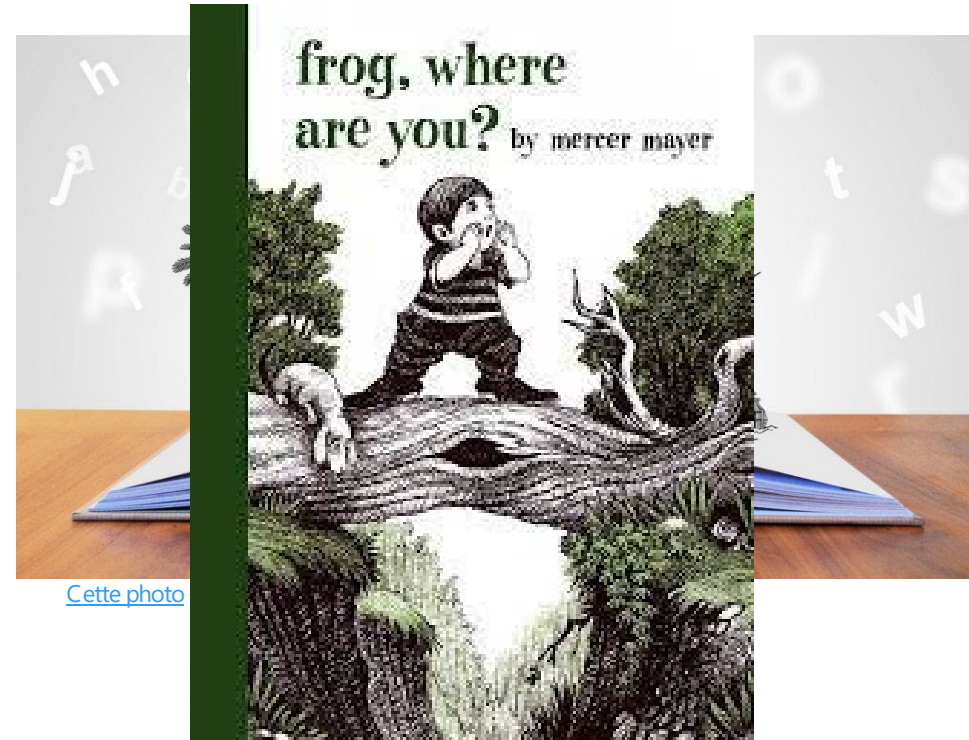
2) récits d'expérience personnelle (REP)



Fonctions première des récits fictifs

Récits fictifs (canoniques)

- **Amuser**, divertir, exprimer des états d'âme de manière indirecte, **accomplir la tâche** qui est demandée par l'orthophoniste ou l'enseignant, etc.
- Fonction expressive, artistique,



[Cette photo](#)

Fonctions première des REP



Récits d'expérience

- 1) **Informer** quelqu'un à propos d'un événement [passé]
 - Récit d'expérience personnelle;
 - Seul ou intégré dans d'autres types de discours:
 - Entretien d'embauche (raconter notre CV pour persuader l'autre à nous embaucher)

Implication du narrateur

Récits fictifs (canoniques)

- Distance **énonciative**
 - Création d'un univers (y compris des personnages)

Récits d'expérience

- Ancrage **énonciatif**
 - Ancrage dans la **mémoire autobiographique**

Temps par rapport au **T1** de la narration

Il était **une fois** **dans un pays lointain...**

Temps du récit par rapport au **maintenant**

Hier, j'ai vu mon frère.

Structure et composantes

Contexte initial

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 »).

Déroulement de l'histoire

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.

Appropriation des genres narratifs

Premiers récits

- Les premiers récits sont induits et maintenus par l'adulte:
 - Centrés sur des **événements connus** par les interlocuteurs;
 - Caractère **routinier** (qui disparaît progressivement).
- À 30-36 mois, les enfants peuvent raconter de manière autonome des événements, mais:
 - Les récits manquent des éléments du cadre nécessaire pour comprendre la narration / le récit;
 - **L'organisation est différente** de l'organisation chronologique ou logique typique des récits ou narrations « adultes ».



15

Acquisition sociale des récits (appropriation)

- Récit est une activité intrinsèquement sociale (on raconte à un TU)
- Rarement des monologues, plus souvent des échanges
- Modèles dans l'entourage de l'enfant
- Pratiques collectives (récits familiaux et récits en lien avec d'autres activités)
 - Rétroactions (est-ce que l'événement choisi est perçu comme pertinent?)
 - Soutien actif



Autonomie dans le récit (monogestion)

- Les enfants deviennent **autonomes** plus rapidement dans des récits d'expérience personnelle que dans des narrations fictives (Allen et al., 1994; de Weck, 2005)
 - Souvent ancrés dans un passé proche (Wenner et al., 2008),
 - probablement parce que c'est plus facile d'accéder à leur contenu par rapport à celui des narrations (Westby et Culatta, 2016)
- Les adolescents avec un trouble du langage ont davantage de difficultés et des difficultés différentes que leurs pairs typiques dans des tâches de narration fictive et de récit d'expérience personnelle (Wetherell et al., 2007) mais la tâche de narration fictive est beaucoup plus ardue pour tous les adolescents

Les récits

AUTONOMIE

Production dialogique

Production monologique

Script:

Reconstruction d'une séquence
familiale d'événements (p.ex.
routine du bain, aller chez le
médecin).

Récit d'expérience personnelle (REP):

Reconstruction d'une expérience
vécue (p.ex. ses vacances en
camping, un jouet brisé)

Récit narratif / narration fictive :

- Inventer/produire une histoire;
- Rappel d'un récit/d'une histoire
déjà vue ou entendue.

de Weck (2005) L'appropriation des discours par les jeunes enfants. Dans *Le langage de l'enfant* (pp. 179-193).
De Boeck Supérieur.

Impacts du bilinguisme et du SES

- Peu d'effet du bilinguisme sur la planification/macrostructure dans les deux genres narratifs (Rezzonico et al., 2015; Rezzonico et al., en préparation)
- L'effets de l'âge et du statut socio-économique est plus fort sur la narration fictive que le récit d'expérience personnelle (Shiro, 2003; Rezzonico et al., en préparation)

Des appropriations distinctes

- Les différents genres narratifs semblent suivre des chemins de développement différents (Hill et al., 2021, McCabe, McCabe et al., 2008) et la performance d'un enfant dans un récit fictif pourrait ne pas offrir un profil complet des compétences discursives de l'enfant
- Les différences entre récit fictif et récit d'expérience personnelle ne se limitent pas au degré de complétude de la macrostructure / planification mais également à la textualisation/microstructure (Allen et al., 1994)

Raconter: une activité langagière complexe

Que faut-il pour produire un discours?(Verhoven, 2010)

- Compétences **grammaticales**
- Compétences **discursives**
- Compétences **sociolinguistiques**
- Compétences (dé)codage
- Compétences **stratégiques** (fonctions de planification, exécution et évaluation)



Verhoven, L. (2010). Language Development and reading disabilities. In McGill-Franzen, A., & Allington, R. L. (Eds.). *Handbook of reading disability research*. Routledge: 36-44

Que faut-il pour produire un discours?

- Pour raconter il faut:
 - Utiliser les **marques linguistiques** nécessaires
 - **Organiser** le discours de manière appropriée
 - Prendre en compte les **conventions sociales** qui gèrent ce qui représente un bon récit et les connaissances partagées d'une culture
 - Prendre en compte les **connaissances d'autrui**
 - **Mémoriser** des événements
 - **Contrôler** la production verbale (attention, exécution, etc.)

Verhoven, L. (2010). Language Development and reading disabilities. In McGill-Franzen, A., & Allington, R. L. (Eds.). *Handbook of reading disability research*. Routledge: 36-44

Une tâche difficile pour beaucoup...

- Des enfants avec un Trouble Développemental du Langage (TDL; de Weck et Marro, 2010):
 - Les adolescents avec un trouble du langage ont davantage de difficultés et des difficultés différentes que leurs pairs typiques dans des tâches de narration et de récit d'expérience personnelle (Wetherell et al., 2007).
- Des enfants avec TSA et des enfants ayant un trouble de l'attention avec/sans hyperactivité (Miniscalco *et al.* 2007);
- Des enfants présentant un syndrome de Williams et des enfants ayant subi une lésion cérébrale précoce, (Reilly *et al.*, 2004);
- Des enfants utilisant des moyens de communication augmentative alternative, (Soto, 1999);
- Des enfants présentant une trisomie 21 (Kay-Raining Bird *et al.*, 2008).

24

Apprécier/évaluer le REP

Les récits

- Les récits (narration fictives) sont un **outil écologique** (Cleave et al., 2010 ; Rezzonico et al., 2017) qui fournit des renseignements pertinents pour l'identification des troubles du langage chez les enfants (Pankratz et al., 2007);
- La macrostructure a un bon pouvoir discriminant chez les enfants monolingues et multilingues (Paradis et al., 2013, Rezzonico et al., 2015);
- En plus des indications pertinentes utiles au raisonnement clinique, l'analyse des compétences langagières au cours d'une activité fonctionnelle peut également renseigner le clinicien sur les objectifs d'intervention (Shipley et McAfee, 2021 ; Paul, Norbury et Gosse, 2018).

REP: une pratique peu exploitée en recherche clinique

- Une pratique **fréquente**
 - Les récits d'expérience personnelle sont une caractéristique fréquente des interactions humaines (Westerveld et al., 2020);
 - On estime qu'il pourrait y en avoir un récit tous les 5 minutes (Fivush, 2009)
- Une pratique **(quasi-)universelle**
 - Au-delà des variations culturelles et sociales, les êtres humains ont tendance à mettre en mots (ou en images) leurs expériences et ainsi ordonner leur expérience et lui donner du sens (Bruner, 2002).
 - Les effets de l'âge et du statut socio-économique sont plus forts sur les récits fictifs que sur les récits d'expériences personnelles (Shiro, 2003).

Rôle de l'interlocuteur

Traditionnellement trois configurations différentes:

- 1 Proposer aux enfants de raconter l'histoire individuellement de manière monogérée sans l'aide de l'adulte (cf. Berman & Slobin, 1994);
- 2 Proposer aux enfants de raconter l'histoire tout en autorisant l'observateur à intervenir pour soutenir les enfants;
- 3 Proposer aux enfants de raconter une histoire avec un adulte (ex: parent).

L'analyse par Point-fort

Technique très utilisée en recherche

Inspirée des travaux de William Labov (cf. Labov, 2004, pour une synthèse)

Application auprès d'enfants de Peterson et McCabe (1983) et McCabe et al. (2008).

Cette version de l'échelle intègre également les réflexions de Paul et al. (2025).



Analyse par point fort (McCabe et al.; 2008; Paul et al., 2025)

Récit chronologique

Récit immature

Score et niveau	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.
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.
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 leap-frog, « 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.

Score et niveau	Définition
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).

Récit complet

Auto-évaluation

- Comprendre l'importance et les spécificités du récit d'expérience personnelle par rapport aux autres types de discours.
- Identifier les étapes clés pour une analyse systématique du récit d'expérience personnelle chez le jeune enfant.

Une nouvelle proposition



- Disponible à la fin de l'atelier

Tâche d'évaluation du récit
d'expérience personnelle

Les auteur·ices de la T-REP

Marylène Dionne



Marianne Paul



Natacha Trudeau



Stefano Rezzonico



Procédure proposée

- Il existe de nouvelles procédures normalisées pour évaluer les REP. Des travaux pertinents ont récemment été réalisés dans le monde entier pour les enfants plus âgés (Westerveld, M. F. et Westby, C., 2024);
- Utiliser l'anecdote personnelle pour évaluer le langage d'enfants de 3 ans et plus est envisageable, malgré une évolution très variable du stade narratif (Paul et al., 2025)
- Notre objectif est d'offrir un outil d'évaluation du REP chez les enfants francophones de 3 à 5 ans sachant que ce type de récit est très souvent produit en collaboration avec un interlocuteur dès leur jeune âge (de Weck, 2005);

La Tâche d'évaluation du récit d'expérience

- La 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.
- 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.

Objectif: améliorer les chances d'obtenir un récit

Ce qu'on sait (connaissances):

Importance de montrer un **modèle** avant de faire raconter (Pesco et Gagné, 2017; Wenner et al., 2008; Westby et Culatta, 2017)

- **Thématique** joue un rôle (McCabe et al., 2008)

Ce qu'on a fait (implémentation):

La tâche commence par un **modèle** de récit raconté par la personne qui administre la tâche

Récit de l'adulte présente toutes les composantes d'un récit classique, y compris un déclencheur/point fort et une évaluation du point fort

Modèles avec des situations « **négatives** », mais SOFT

Lignes directrices et principes

Appropriation du genre discursif se fait dans un cadre socio-discursif (Bronckart, 1996/2022)

Polygestion » monogestion (de Weck, 2005)

Étayage

Réduction du degré de liberté semble efficace (Spencer et Petersen, 2020);

Script » **récit** (de Weck, 2005)

Pour imiter des situations écologiques, en plus des incitatifs neutres, un accompagnement **systematique** a été proposé à l'enfant en suivant un guide détaillé.

Les intervenants suivaient **différents niveaux d'étayage** (du plus autonome au moins autonome) pour aider les enfants à cibler...

...chaque composante du contexte initial et du **déroulement de l'histoire.**

Étude préliminaire

- 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 (Théroux-Morin, Rezzonico & Trudeau, 2017).
- Une étude de faisabilité préliminaire portant sur **21 enfants âgés de 5 ans**, incluant des enfants monolingues et bilingues avec et sans TDL (Rezzonico et al., 2024)
- **Résultats:** Une utilisation cohérente du guide pour cibler toutes les composantes d'un REP a été observée. Bien qu'une grande majorité des enfants aient tenté de produire un récit d'expérience personnelle, les observateurs ont signalé que les histoires modèles racontées aux enfants étaient trop longues et trop complexes.

38

Ajustements

- Les observations faites au cours de la phase 2 ont mené à l'élaboration de **quatre nouvelles histoires modèles simplifiées** présentant des situations pouvant arriver autant aux adultes qu'aux enfants dans des contextes éducatifs (Dionne, 2023).
 - Thèmes : faire un dégât, casser un jouet, aider une personne / une personne se blesse.
 - D'autres histoires modèles (hiver et été) sont proposées. Il est également possible d'adapter un peu l'histoire modèle afin de la rendre plausible.



Utilisation de la T-REP

- 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, l'analyse par point fort a fait l'objet d'un processus de **révision interjuge** pour assurer la fiabilité (Dionne et Rezzoncio, 2025). La procédure a suscité un **bon niveau d'acceptabilité** auprès des enfants.



Attention

- Aucun de ces projets n'avait pour objectif de développer des valeurs de référence ou de valider les qualités psychométriques de la T-REP.
- 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.



Procédure de la T-REP

Préparation

- 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 :
 - une version imprimable de la T-REP avec une histoire modèle (Le bricolage) et de l'espace pour la prise de notes est fournie à l'Annexe 3;
 - si vous le jugez nécessaire, les pages de l'étape 3 (« Cotation ») qui décrit les consignes d'administration peut également être imprimée, de même que les autres histoires modèle fournies à l'Annexe 1.
- Votre but sera d'amener l'enfant à produire un récit à partir d'une situation qu'il a déjà vécue.
- Il fortement recommandé de prévoir l'enregistrement audio du récit de l'enfant afin de pouvoir le réécouter aux fins d'analyse.

- 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.

Étape 1 : Racontez le récit modèle à l'enfant

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*. 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]? ».

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 ? ».

NOTE : OBS = observatrice, 120 = Romy

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

**120: [l'enfant ne répond pas].*

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

**120: &euh non.*

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

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).

**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?*

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

- 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.

Étape 2: Utilisation de la grille de cotation

- Commencez à compléter la grille de cotation imprimable de l'Annexe 3 pendant ou immédiatement après [niveau expert uniquement] 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 est bien atteinte.

Le récit autonome de Romy

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

QUESTION OUVERTE

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

QUOI et DÉCLENCHEUR

- **OBS: oui hein@i et ensuite?*

RELANCE

- **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.

On peut poser des questions pour les éléments qui manquent en suivant la grille

Étape 2: Utilisation de la grille de cotation

	Section A: Contexte initial			
	Quoi ?	Qui ?	Où ?	Quand ?
Production autonome?	☐ Oui	☐ Oui	☐ Oui	☐ Oui
<i>Questions d'élicitation (exemples)</i>	Tu faisais quoi ... ?	C'était avec qui ?	C'était où ?	C'était quand ?
Production guidée par une question ouverte?	☐ Oui	☐ Oui	☐ Oui	☐ Oui
<i>Questions d'élicitation (exemples)</i>	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?	☐ Oui	☐ Oui	☐ Oui	☐ Oui

Étape 2: Utilisation de la grille de cotation

	Section B: Déroulement de l'histoire		
	Déclencheur / Point fort ?	Solution?	Etat final?
Production autonome?	☐ Oui	☐ Oui	☐ 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?	☐ Oui	☐ Oui	☐ Oui
<i>Questions d'élicitation (exemples)</i>	Est-ce qu'il y a eu un problème comme X ou Y ?	Est-ce que vous avez utilisé X ou Y ?	Est-ce que tu étais X ou Y ?
Production guidée par une question à choix multiples?	☐ Oui	☐ Oui	☐ Oui

L'enfant nomme un déclencheur (se cogner le coude) au début du récit, mais celui-ci n'est pas très élaboré

Questions supplémentaires (1)

- *OBS: *mais ça c' [: ce] était où?*
- **OU: 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**

Étape 2: Utilisation de la grille de cotation

	Section A: Contexte initial			
	Quoi ?	Qui ?	Où ?	Quand ?
Production autonome?	☐ Oui	☐ Oui	☐ Oui	☐ Oui
<i>Questions d'élicitation (exemples)</i>	Tu faisais quoi ... ?	C'était avec qui ?	C'était où ?	C'était quand ?
Production guidée par une question ouverte?	☐ Oui	☐ Oui	☐ Oui	☐ Oui
<i>Questions d'élicitation (exemples)</i>	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?	☐ Oui	☐ Oui	☐ Oui	☐ Oui

Questions supplémentaires (2)

- *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.*

Quand ?
☐ Oui
C'était quand ?
☒ Oui
Est-ce que c'était en X ou en Y?
☐ Oui

Déclencheur/Point fort

- **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**

Étape 2: Utilisation de la grille de cotation

	Section B: Déroulement de l'histoire		
	Déclencheur / Point fort ?	Solution?	Etat final?
Production autonome?	☐ Oui	☒ Oui	☐ 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?	☐ Oui	☐ Oui	☐ Oui
<i>Questions d'élicitation (exemples)</i>	Est-ce qu'il y a eu un problème comme X ou Y ?	Est-ce que vous avez utilisé X ou Y ?	Est-ce que tu étais X ou Y ?
Production guidée par une question à choix multiples?	☒ Oui	☐ Oui	☐ Oui

Déroulement de l'histoire

- **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.*

Étape 2: Utilisation de la grille de cotation

	Section B: Déroulement de l'histoire		
	Déclencheur / Point fort ?	Solution?	Etat final?
Production autonome?	☐ Oui	☒ Oui	☐ 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?	☐ Oui	☐ Oui	☒ Oui
<i>Questions d'élicitation (exemples)</i>	Est-ce qu'il y a eu un problème comme X ou Y ?	Est-ce que vous avez utilisé X ou Y ?	Est-ce que tu étais X ou Y ?
Production guidée par une question à choix multiples?	☒ Oui	☐ Oui	☐ Oui

Analyse par point fort (McCabe et al.; 2008; Paul et al., 2025)

Récit chronologique

Récit immature

Score et niveau	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.
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.
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 leap-frog, « 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.

Score et niveau	Définition
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).

Récit complet

Analyses

- Organisation du récit : 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.
- Autonomie : 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.
- Observations : Assurez-vous de noter des observations détaillées sur le REP à la section C. Plusieurs observations portant sur le récit de l'enfant peuvent contribuer aux forces et défis de l'enfant.
- Intégration : 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.

Autres observations

- 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 réalitement 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).

Évaluation du Point-fort

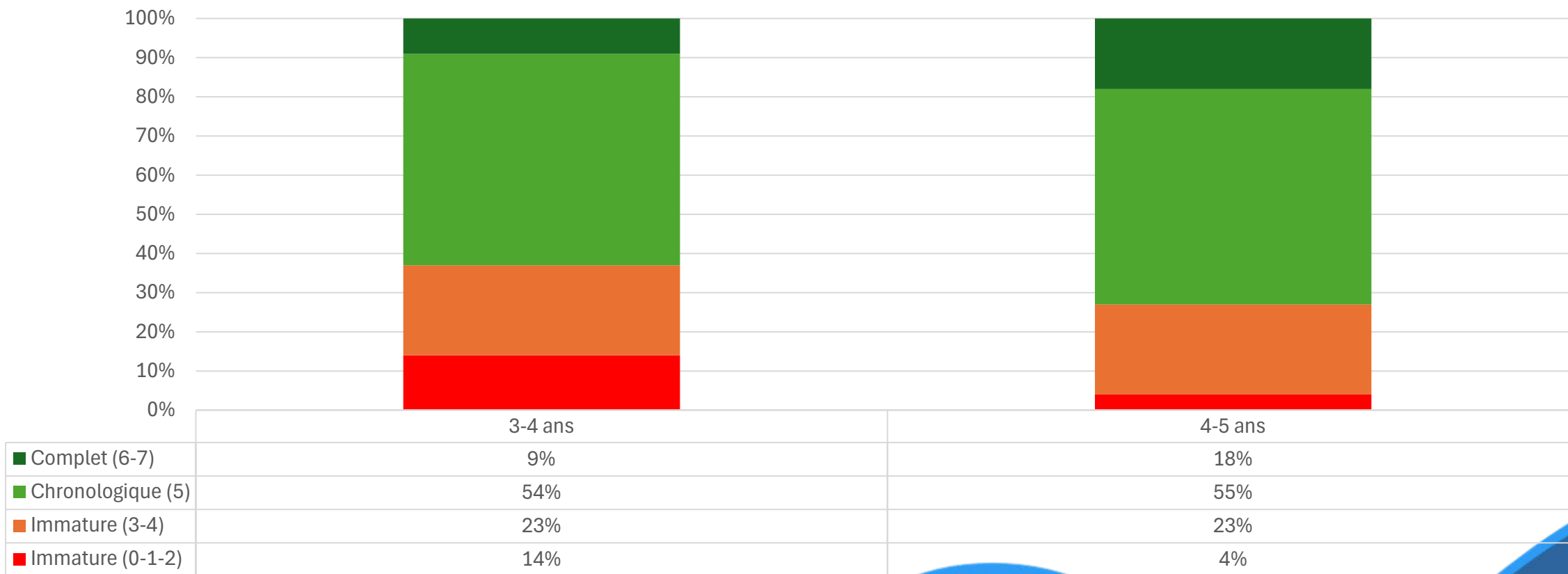
- Dans la version actuelle de la T-REP nous n'avons pas visé explicitement la production d'une évaluation du point-fort
- Il y a une évaluation « vague » dans la nature même de la tâche: raconte-moi quelque chose de spécial
- Objectif: Est-ce que l'enfant est à l'étape du récit complet (ou plus), c'est-à-dire est-ce qu'il produit un récit autour d'un déclencheur/point-fort?

Interprétation entre données probantes et limites des connaissances

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
- La T-REP vise à permettre une appréciation nuancée du niveau de développement narratif de l'enfant en complément à d'autres évaluations orthophoniques.
- 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).

Analyse par Point-Fort (enfants typiques)



Donc

- 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).
- Certains enfants (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**.
- Une faible proportion d'enfants 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.

Analyse de l'autonomie

- Si les enfants ayant un TDL (probable) tendent à avoir besoin de davantage de soutien, les données montrent que l'ensemble des enfants a reçu du support de la part de l'adulte (cf. Rezzonico et al., en préparation).
- Notamment, 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 (Rezzonico et al., en préparation).
- 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.

Utilisation judicieuse de la T-REP

- Le résultat à la T-REP ne devrait pas être utilisé comme seul outil pour poser un diagnostic.
- Malgré l'aide offert, on observe des différences de groupe pour le stade narratif et les composantes produites entre le groupe d'enfants ayant un TDL (probable) et le groupe d'enfant ayant un développement typique (Dionne et Rezzonico, 2025; Rezzonico et al., en préparation)
- Les résultats détaillés ci-dessus montrent qu'une certaine proportion d'enfants typiques peut présenter des fragilités narratives.
- Un chevauchement est néanmoins observé entre les résultats des groupes d'enfants ayant un TDL (probable) et les enfants typiques. Bien que 9 enfants sur 11 aient obtenu un score entre 0 et 4, deux enfants ayant un TDL (probable) ont produit des REP chronologiques ou complets.

Interprétation Romy

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 référenciation (premières mentions et mentions subséquentes d'un référent) est appropriée?)

Rien à signaler

Interprétation Romy

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.

Pratique semi-autonome avec Olivia

Olivia

- Olivia (prénom fictif), âgée de 4 ans et 10 mois. 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.
- 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

Exercice

- Lisez la transcription du récit d'Olivia (cf. document envoyé via Zoom)
- Identifiez les composantes produites et le niveau de support offert à Olivia pour chacune des composantes:
 - Il faudra remplir un texte troué: L'enfant {commenter le développement} en produisant un récit de type **XXXX**. Olivia {commentaire sur l'autonomie} : un support faible (question ouverte) est nécessaire pour produire {composantes} et un support plus important est nécessaire pour produire le {composantes}. Elle n'est pas en mesure de produire {composantes}. Les résultats à la T-REP suggèrent que l'enfant {interprétation}. L'analyse de son récit montre également que les difficultés discursives de l'enfant sont liées en partie à {autres habiletés}. Afin de soutenir les habiletés d'Olivia, il pourrait être pertinent d'intervenir {habiletés}.
- Identifiez le stade narratif d'Olivia
 - Score de 0 à 7

Retour

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 posé.
- 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 »

MERCI POUR VOTRE ATTENTION

La T-REP est disponible sur le site de l'IURDPM

<https://iurdpm.ca/fr/outil-la-tache-devaluation-du-recit-dexperience-personnelle-t-rep-chez-lenfant-3-5-ans>

Vos questions sur la T-REP: info@laboclea.net avec titre: « Question T-REP »

Laboratoire Communication et Langage chez l'enfant et l'adolescent

marylene.dionne@umontreal.ca stefano.rezzonico@umontreal.ca

laboclea.net

Nous sommes présents sur Facebook et LinkedIn



Outil clinique: Estimer le vocabulaire chez l'enfant bilingue à l'aide de la fluidité verbale

Elin Thordardottir et Daphnée Dubé

<https://iurdpm.ca/fr/evenement/outil-clinique-estimer-le-vocabulaire-chez-lenfant-bilingue-laide-de-la-fluidite-verbale>

Atelier le 17 mars 2026: INSCRIVEZ-VOUS

