



## Étude pilote : accès lexical en contexte de narration chez des enfants unilingues francophones d'âge scolaire



## School-Aged French-Speaking Children's Word Finding in Narration: A Pilot Study

### MOTS-CLÉS

ACCÈS LEXICAL

MANQUE DU MOT

NARRATION

ÉVALUATION

DISCOURS

Vincent Bourassa Bédard  
Natacha Trudeau

### Vincent Bourassa Bédard

Université de Montréal,  
Montréal, QC, CANADA

Centre de recherche  
interdisciplinaire en  
réadaptation du Montréal  
métropolitain, Montréal, QC,  
CANADA

### Natacha Trudeau

Université de Montréal,  
Montréal, QC, CANADA

Centre de recherche  
interdisciplinaire en  
réadaptation du Montréal  
métropolitain, Montréal, QC,  
CANADA

Centre de recherche du Centre  
hospitalier universitaire Sainte-  
Justine, Montréal, QC, CANADA

Rédactrice :  
Paola Colozzo

Rédacteur en chef :  
David H. McFarland

### Abrégé

Au cours des dernières années, les recherches sur l'identification de difficultés d'accès lexical se sont principalement intéressées à la dénomination, délaissant le discours et le lien entre ces deux tâches, surtout pour les enfants francophones. L'absence de données sur les caractéristiques d'accès lexical attendues en discours chez les enfants francophones, telles que les pauses et les interjections, rend l'identification de difficultés d'accès lexical complexe pour les orthophonistes. Cette étude pilote visait (1) à recueillir des données préliminaires sur la fréquence des caractéristiques d'accès lexical en narration et (2) à déterminer s'il existe une relation entre cette variable et les résultats à une tâche de dénomination. Onze enfants unilingues francophones qui avaient un développement typique ( $M = 7;07$  ans,  $ÉT = 0;10$  ans) ont participé à deux tâches de narration, ainsi qu'à des tâches de dénomination et de désignation. Les participants ont généré une narration à partir d'une histoire à compléter, puis à partir d'une image tirée du *Test of Narrative Language* (Gillam et Pearson, 2004). L'analyse de German, tirée du *Test of Word Finding in Discourse* (1991), a été appliquée aux échantillons de langage en contexte narratif afin de récolter des données préliminaires. Les résultats suggèrent que l'utilisation des données normatives du *Test of Word Finding in Discourse* pour la population franco-québécoise est problématique en contexte de narration. De plus, aucune corrélation significative n'a été observée entre la dénomination et les caractéristiques d'accès lexical en narration, suggérant que l'analyse du *Test of Word Finding in Discourse* pourrait devoir être adaptée pour la narration. D'autres études sont en cours auprès d'un échantillon de plus grande taille et comprenant des enfants présentant des difficultés d'accès lexical afin de déterminer l'utilité en clinique et en recherche du contexte de narration dans l'évaluation de l'accès lexical.

### Abstract

For the past few years, research on word-finding difficulties has focused on picture naming, while word finding in discourse and the link between these two tasks has been neglected, especially for French-speaking children. Thus, speech-language pathologists working in French cannot rely on the frequency of word-finding behaviours, such as delays and repetitions, to correctly identify word-finding difficulties in discourse. This pilot study aimed to (a) collect preliminary data on the frequency of word-finding behaviours in discourse and (b) determine if a relationship exists between the frequency of word-finding behaviours in discourse and picture naming task scores. Eleven typically developing French-speaking children ( $M = 7;07$  years,  $SD = 0;10$  years) told two stories and completed picture naming and word-picture matching tasks. The first story was produced following a story stem and the second from a picture from the Test of Narrative Language (Gillam & Pearson, 2004). To collect preliminary data, we used German's analysis from the Test of Word Finding in Discourse (1991) to analyze the children's language sample. Results suggest that using normative data from the Test of Word Finding in Discourse is problematic when assessing French-speaking children in narration. Moreover, picture naming and the frequency of word-finding characteristics in narration did not correlate significantly, suggesting that modifications to the Test of Word Finding in Discourse analysis may be needed for narration. We are conducting further studies with a larger sample including children with word-finding difficulties to determine the clinical and research utility of narration as part of a speech-language pathologist's assessment of word finding.

German, Schwanke et Ravid (2012) utilisent le terme *difficultés d'accès lexical* (*word-finding difficulties*) pour faire référence à une difficulté à accéder à des mots connus pour s'exprimer au quotidien. Cette problématique développementale, qui est au cœur de la pratique des orthophonistes, occasionne des difficultés sur le plan de la communication. Les difficultés d'accès lexical peuvent rendre la communication d'un locuteur lente et imprécise, à tel point qu'il arrive que l'interlocuteur parle à la place du locuteur (Best et al., 2018). Sur le plan émotionnel, les difficultés d'accès lexical peuvent engendrer de la frustration et une baisse de l'estime de soi (Best et al., 2018; German et al., 2012). Sur le plan académique, les difficultés d'accès lexical constituent un obstacle dans toute tâche nécessitant l'accès à des mots, comme répondre à des questions, raconter un événement (German, 2015), apprendre du nouveau vocabulaire (German et al., 2012) et lire à voix haute (German et Newman, 2007). Au sein du Canada francophone, aucune publication scientifique ne s'est intéressée à cette problématique, causant des divergences terminologiques chez les orthophonistes. De l'autre côté de l'Atlantique, c'est le terme *manque du mot* qui prime (Bogliotti, 2012; Bragard et Schelstraete, 2008). Au Québec, deux termes sont fréquemment utilisés par les orthophonistes, soit *difficultés d'accès lexical* et *trouble d'accès lexical*. Il semblerait qu'aucune réflexion n'ait eu lieu sur la terminologie francophone la plus appropriée pour parler de ces difficultés, puisqu'une nuance importante existe entre les termes répertoriés. En effet, le terme *trouble d'accès lexical* fait référence à un trouble distinct pouvant exister seul, tandis que le terme *difficultés d'accès lexical* peut faire référence à des difficultés qui s'inscrivent (ou non) dans une problématique plus large, telle qu'un trouble développemental du langage. D'un autre côté, le terme *difficultés* pourrait laisser croire qu'il s'agit d'une problématique temporaire, alors que les difficultés d'accès lexical sont persistantes (Messer et Dockrell, 2013). N'ayant actuellement pas de réponse à cette question terminologique, nous emploierons la traduction littérale du terme *word-finding difficulties*, soit *difficultés d'accès lexical*.

Peu importe la terminologie employée dans la littérature, force est de constater qu'il existe peu de recherches en orthophonie portant sur l'accès lexical (Best et al., 2018), surtout auprès des enfants francophones (Bragard, Schelstraete, Collette et Grégoire, 2010). De ce fait, la cause des difficultés d'accès lexical est actuellement inconnue, mais les principaux suspects sont la qualité des représentations sémantiques ou phonologiques et l'accès à ces représentations (Leonard, 2014; Messer et Dockrell, 2006). En ce sens, l'accès *per se* aux représentations sémantiques et phonologiques des mots pourrait être

problématique. Leonard (2014) avance aussi que la qualité des représentations sémantiques ou phonologiques pourrait être en cause. En effet, des représentations imprécises, peu développées et bénéficiant de peu d'associations entre elles pourraient nuire à la récupération du mot. D'autres auteurs ajoutent que la cause des difficultés d'accès lexical pourrait être différente d'un enfant à l'autre (Bragard, Schelstraete, Snyers et James, 2012; Ebbels et al., 2012; Friedmann, Biran et Dotan, 2013) et pourrait différer notamment selon les autres problématiques vécues par l'enfant (German, 2015). Par exemple, le trouble développemental du langage peut être associé à des représentations sémantiques (McGregor, Oleson, Bahnsen et Duff, 2013) et phonologiques imprécises (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh et the CATALISE-2 consortium, 2017). La qualité de ces représentations pourrait être à l'origine des difficultés d'accès lexical vécues par certains enfants ayant un trouble développemental du langage (German, 2015). Suivant cette logique, la qualité des représentations phonologiques pourrait également contribuer aux difficultés d'accès lexical vécues par certains enfants présentant un trouble développemental des sons de la parole. Au contraire, la qualité des représentations sémantiques ou phonologiques ne serait pas la cause des difficultés d'accès lexical chez les enfants présentant une dyslexie (German, 2015). Ce serait plutôt le mécanisme d'accès, soit la recherche de mot, qui serait déficitaire chez cette population (German, 2015). Il n'est toutefois pas connu pourquoi seule une partie de ces populations présente des difficultés d'accès lexical.

Les manifestations des difficultés d'accès lexical, mieux connues des chercheurs, sont les pauses, les interjections (p. ex. « euh, euhm »), les substitutions sémantiques ou phonologiques, les commentaires métalinguistiques (p. ex. le mot commence par le son « p ») ou métacognitifs (p. ex. « je connais le mot »), les répétitions et les révisions (Best et al., 2015; Bragard et Schelstraete, 2008; German, 1991). Cependant, l'identification de difficultés d'accès lexical à partir de ces manifestations est complexe parce que celles-ci sont aussi présentes, mais à une fréquence moindre, dans le discours des enfants ayant un développement typique (Best et al., 2018; Dockrell, Messer, George et Ralli, 2003; German, 1991). En effet, les répétitions et les révisions sont fréquentes chez les enfants ayant un développement typique (German et Simon, 1991). En anglais, le *Test of Word Finding in Discourse* (TWFD), développé en 1991 aux États-Unis par German, permet de faire la différence entre le discours d'un enfant typique et celui d'un enfant présentant des difficultés d'accès lexical dans une tâche de description d'images. Cet outil, qui a eu recours à un échantillon de normalisation composé de 856 enfants typiques et de 43 enfants ayant des difficultés d'accès lexical (tous âgés de

6;06 à 12;11), présente une sensibilité de 0,91 et de 0,80, ce qui correspond à une bonne sensibilité et une spécificité acceptable selon l'échelle d'interprétation des coefficients proposée par Plante et Vance (1994). En français, aucun outil similaire n'est actuellement disponible afin de mettre en évidence des difficultés d'accès lexical. Ce constat est problématique étant donné qu'il est préférable d'utiliser un outil standardisé plutôt que d'effectuer un jugement subjectif (Paul, Norbury et Gosse, 2018). Cette étude pilote tente donc de recueillir des données préliminaires dans un contexte de discours, plus précisément dans un contexte de discours narratif. La narration est une habileté nécessaire à la communication de tous les jours (Gillam et al., 2018; Heilmann, Miller, Nockerts et Dunaway, 2010). La narration fait aussi partie des apprentissages scolaires visés par le programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011), étant liée à la littératie et au succès académique (Griffin, Hemphill, Camp et Wolf, 2004; O'Neill, Pearce et Pick, 2004).

Même dans les cas où des données normatives sont disponibles, l'identification de difficultés d'accès lexical reste complexe puisque les manifestations mentionnées ci-haut ne sont pas exclusives à l'accès lexical. Certaines de ces manifestations servent plutôt à signaler que le locuteur rencontre des difficultés, qu'elles soient liées à l'accès lexical ou non (Corley et Stewart, 2008; pour les interjections). Voilà pourquoi nous aurons recours au terme *caractéristiques d'accès lexical*, tel que proposé par German et Simon (1991). Il est cependant souvent difficile, voire impossible, d'identifier la cause exacte de ces manifestations (Corley et Stewart, 2008), rendant l'évaluation de l'accès lexical complexe. Grâce aux études sur les disfluidités (les répétitions, les révisions et les interjections), il est toutefois possible d'identifier certains facteurs qui pourraient avoir un impact sur la fréquence des caractéristiques d'accès lexical observées : la langue parlée, la tâche, ainsi que la longueur et la complexité des énoncés. Une étude de Leclercq, Suaire et Moyse (2018) réalisée auprès d'enfants francophones belges de quatre ans présentant un développement langagier typique suggère que la fréquence des disfluidités varierait selon la langue parlée par l'enfant. Leclercq et al. (2018) ont observé un nombre important de répétitions, de révisions et d'interjections en conversation, à tel point que la moitié de leur échantillon surpassait les seuils proposés pour l'anglais. Ces disfluidités étaient aussi plus fréquentes en français que dans les études précédentes effectuées en anglais, en allemand et en espagnol. En plus de la langue parlée, certaines tâches entraîneraient davantage de disfluidités. Les disfluidités signalent un degré de charge cognitive plus important pour le locuteur (Corley et Stewart, 2008). Les tâches complexes, parce qu'elles impliquent une

planification et une organisation importantes, susciteraient plus de disfluidités (Bortfeld, Leon, Bloom, Schober et Brennan, 2001; Cleave, Kay-Raining Bird, Squires et Cahill, 2018; German et Simon, 1991). Les données expérimentales semblent corroborer cette affirmation. Cleave et al. (2018) ont observé une fréquence plus importante de disfluidités pendant l'explication d'un jeu que pendant la conversation chez des enfants d'âge scolaire n'ayant pas de trouble développemental du langage. Wagner, Nettelbladt, Sahlen et Nilholm (2000) ont observé une fréquence plus importante de disfluidités pendant la narration que pendant la conversation chez des enfants de cinq ans ayant un trouble développemental du langage. La longueur et la complexité des énoncés pourraient également expliquer les différences entre les tâches. Par exemple, dans Cleave et al. (2018), les énoncés lors de l'explication d'un jeu étaient plus longs qu'en conversation. Les études s'intéressant à la longueur moyenne des énoncés et la présence de disfluidités arrivent à la même conclusion, tout en ajoutant que les énoncés complexes tendent aussi à susciter plus de disfluidités (Yaruss, Newman et Flora, 1999; Zackheim et Couture, 2003). Donc, les études sur les disfluidités suggèrent qu'un changement dans la langue parlée, dans la tâche ou dans la longueur moyenne des énoncés pourrait biaiser l'interprétation de la comparaison aux données normatives disponibles relatives à la fréquence des disfluidités ou des caractéristiques d'accès lexical.

En plus du discours, l'évaluation de l'accès lexical devrait inclure des tâches de dénomination et de désignation, qui lui sont complémentaires (Bragard et al., 2010; German, 2009; Paul et al., 2018). Le recours à de multiples sources d'information, en combinant des tâches langagières décontextualisées (comme la dénomination et la désignation) à une tâche discursive, pourrait permettre une meilleure identification des difficultés d'accès lexical, similairement à ce qui est avancé dans la littérature sur le trouble développemental du langage (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh et CATALISE consortium, 2016; Imgrund, Loeb et Barlow, 2019). De plus, la dénomination et la désignation permettent de faire la distinction entre des difficultés d'accès lexical et un faible vocabulaire en vérifiant la compréhension des mots échoués (Bragard et al., 2010). Il est généralement attendu qu'un enfant présentant des difficultés d'accès lexical obtienne un score standard faible en dénomination (en termes d'exactitude et de temps de réponse), mais pas en désignation (Bragard et al., 2010; Dockrell, Messer et George, 2001; Leonard, 2014; Paul et al., 2018). Chez un enfant ayant un développement typique ou un faible vocabulaire, l'écart entre les scores standards devrait être négligeable. Les écarts supérieurs à un certain seuil (désignation > dénomination) sont considérés comme pathologiques, c'est-à-dire qu'ils suggèrent la présence de

difficultés d'accès lexical (p. ex. German, 2015). Il n'existe actuellement aucun seuil proposé pour les orthophonistes œuvrant auprès d'une clientèle francophone. Le seul outil francophone (Bragard et al., 2010), destiné à la mise en évidence de difficultés d'accès lexical et étalonné à partir d'un échantillon belge, ne propose pas de tels seuils.

D'un point de vue théorique, il serait attendu d'observer une corrélation négative entre une tâche de dénomination et une tâche discursive (Tingley, Kyte, Johnson et Beitchman, 2003). Plus précisément, les enfants ayant de la difficulté à nommer des mots en dénomination devraient aussi avoir de la difficulté à accéder à des mots en discours, se traduisant par une présence accrue de caractéristiques d'accès lexical (German, 1991; Tingley et al., 2003). Selon nos connaissances théoriques et cliniques actuelles, le résultat en dénomination et la fréquence des caractéristiques d'accès lexical en discours évaluent la même habileté : l'accès lexical, soit la capacité à récupérer rapidement la forme phonologique d'un mot précis (German, 1991). Une corrélation forte indiquerait que ces mesures évaluent le même construit, mais qu'elles sont redondantes. Une corrélation faible et significative indiquerait que les mesures évaluent partiellement le même construit, mais que d'autres processus cognitifs ou langagiers faisant varier les capacités d'accès lexical d'une tâche à l'autre entrent en jeu, tel qu'énoncé plus haut (German, 1991). Une corrélation non significative pourrait remettre en question l'affirmation que les mesures évaluent le même construit (Tingley et al., 2003). Les données expérimentales sont peu nombreuses et rapportent des corrélations nulles ou faibles. Dans le TWFD, seules des corrélations faibles (valeurs de  $r$  entre  $-0,1307$  et  $0,1054$ ) sont rapportées entre les résultats au TWFD et ceux au *Test of Word Finding* (tâches de dénomination; German, 1986) pour les enfants ayant un développement typique. Les valeurs de  $p$  n'étaient pas rapportées, mais le manuel laisse croire qu'elles étaient supérieures à  $0,05$ , suggérant qu'il n'existe pas de lien entre les deux tâches chez cette population. Les corrélations étaient toutefois plus élevées pour le groupe d'enfants ayant des difficultés d'accès lexical. La corrélation était significative pour le groupe plus vieux (3<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> année;  $n = 23$ ;  $r = -0,42$ ;  $p < 0,01$ ), mais pas pour le groupe plus jeune (1<sup>e</sup>-2<sup>e</sup> année;  $n = 20$ ;  $r = -0,27$ ;  $p > 0,05$ ). Une autre étude (Tingley et al., 2003), réalisée chez de jeunes adultes avec et sans trouble de langage, n'a pas observé de corrélation significative entre les résultats au *Test of Adolescent/Adult Word Finding* (German, 1990), qui comprend plusieurs épreuves de dénomination et de désignation, et les caractéristiques d'accès lexical observées en discours. De façon générale, les résultats des études précédentes sont mitigés sur le lien entre la

dénomination et les caractéristiques d'accès lexical en discours.

Les objectifs de l'étude pilote étaient donc de :

1. Recueillir des données préliminaires quant aux caractéristiques d'accès lexical attendues dans la narration d'enfants ayant un développement typique à des fins d'analyse exploratoire;
2. Vérifier si une association entre la dénomination (exactitude et temps de réponse) et la présence de caractéristiques d'accès lexical en narration serait mise en évidence.

## Méthodologie

### Participants

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche des établissements du Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation du Montréal métropolitain (projet CRIR-1207-1216).

Onze enfants unilingues francophones, âgés entre 6;10 et 9;6 ans, ont été recrutés. L'échantillon était composé de six filles et de cinq garçons. Ceux-ci ont été recrutés par le biais d'affiches et de lettres de recrutement. Les affiches de recrutement ont été placées dans divers endroits fréquentés par les familles (bibliothèques, centres sportifs, centres communautaires, etc.), sur les réseaux sociaux et sur le site Internet de l'École d'orthophonie et d'audiologie, alors que les lettres de recrutement ont été remises à des élèves provenant d'une école privée de Montréal.

Les participants présentaient un développement typique, tel que rapporté par les parents par le biais d'un questionnaire de développement et d'un questionnaire de dépistage des difficultés d'accès lexical (c.-à-d. le *Word Finding Referral Checklist*; German et German, 1992). Le premier questionnaire comprenait notamment des questions sociodémographiques et des questions relatives aux inquiétudes des parents. Le deuxième était un questionnaire en anglais comprenant quinze questions portant notamment sur la présence des caractéristiques d'accès lexical au quotidien. Les réponses possibles à la version originale de ce deuxième questionnaire sont *oui* ou *non* selon la présence ou l'absence, respectivement, de ces caractéristiques. À titre d'exemple, la question cinq est la suivante : « Habituellement, est-ce que l'enfant donne une mauvaise réponse, puis se corrige (p. ex. 'basketball, non football')? » Le nombre de réponses oui est alors comptabilisé pour obtenir un résultat total sur 15. Ce questionnaire n'a fait objet d'aucune standardisation,

mais un résultat supérieur à six est considéré comme une indication qu'un enfant nécessite une évaluation en orthophonie (German et German, 1992). Dans le cadre de cette étude, le *Word Finding Referral Checklist* a d'abord été traduit en français. Deux réponses possibles (*Il me semble* et *Je ne crois pas*) ont été ajoutées aux deux réponses du questionnaire original (*Oui* et *Non*), tel que proposé par Paul (2016). Ces catégories avaient été ajoutées à un questionnaire de développement du langage développé par Paul (2016) pour répondre à l'incertitude qu'éprouvait le parent en remplissant un questionnaire sur son enfant. Les catégories *Il me semble* et *Je ne crois pas* ont tout de même été traitées comme *Oui* et *Non* respectivement, tel que décrit par Paul (2016). Concernant la traduction, les recommandations de l'Organisation mondiale de la santé (s. d.) ont été suivies. La traduction de l'anglais vers le français a été vérifiée par deux individus bilingues (la deuxième auteure et un adulte bilingue n'étant pas du domaine de l'orthophonie). Finalement, une orthophoniste bilingue a retraduit le nouveau questionnaire vers l'anglais. Les seules différences dans la traduction correspondaient à des synonymes. Notons qu'un participant a obtenu un résultat supérieur à six, mais a tout de même été inclus dans notre échantillon. Une courte discussion avec le parent a pu mettre en évidence une absence d'inquiétude et que le score élevé était vraisemblablement dû à une mauvaise compréhension de certains items.

### Procédures

Les enfants ont été évalués dans un local calme de l'École d'orthophonie et d'audiologie. La durée de l'expérimentation était d'environ une heure et des pauses étaient accordées aux enfants si nécessaire. Suivant les recommandations actuelles (Bragard et al., 2010; German, 2009; Paul et al., 2018), nos procédures incluaient des tâches de dénomination et désignation, de même que des

tâches discursives. L'ordre des tâches était le même pour tous les enfants : dénomination, désignation, histoire à compléter, puis histoire à raconter à partir d'une image.

**Dénomination et désignation.** Les tâches de dénomination et de désignation des chercheurs belges Bragard et al. (2010) ont été développées afin de mettre en évidence des difficultés d'accès lexical chez des enfants de 7 à 12 ans. Ces tâches sont effectuées sur un ordinateur avec des photographies couleur. Les images représentent des noms appartenant à plusieurs catégories sémantiques, comme les animaux, les vêtements, les aliments et les parties du corps. À la tâche de dénomination, le participant doit nommer la photographie qui lui est présentée. L'expérimentateur doit alors appuyer sur une touche lorsque l'enfant a répondu pour enregistrer le temps de réponse. À la tâche de désignation, le participant doit identifier, parmi cinq options, la photographie qui correspond au mot dit par l'ordinateur. Des cercles de différentes couleurs sont présents sur l'écran sous chaque photographie et sur différentes touches du clavier. Pour faire son choix, l'enfant doit appuyer sur la touche du clavier correspondante. Le temps de réponse est automatiquement enregistré. Les tâches de dénomination et de désignation ont recours aux mêmes 80 photographies couleur. En présentant les mêmes items pour les deux tâches, l'expérimentateur peut vérifier l'écart entre la production et la compréhension de mots, lui permettant de suggérer la présence de difficultés d'accès lexical. Comme les réponses attendues reposent sur un échantillon de référence belge, certaines réponses supplémentaires ont été acceptées : *chandelle* pour *bougie* et *mitaines* pour *moufles*, car l'équipe de recherche les a jugées comme équivalentes au Québec. Les résultats des participants à ces deux tâches, de même que leurs caractéristiques sociodémographiques, sont présentés dans le **tableau 1**.

Tableau 1		
Caractéristiques des participants (N = 11)		
	M	ÉT
Âge (mois)	93,4	9,8
Éducation maternelle (années)	16,5	3,8
Questionnaire de dépistage des difficultés d'accès lexical (score brut)	2,5	2,9
Dénomination (pourcentage de réponses correctes)*	81,5	6,7
Temps de dénomination (secondes)*	2,4	0,4
Désignation (pourcentage de réponses correctes)*	87,8	3,6

Note. \*Tâches de Bragard, Schelstraete, Collette et Grégoire (2010).

**Narrations.** Les participants ont pris part à deux tâches de narration pour diversifier et allonger l'échantillon de langage recueilli, ainsi que pour éviter de limiter l'évaluation des habiletés à un seul contexte. Des enregistrements audio des deux histoires racontées par les enfants ont été réalisés. La première épreuve était une histoire à compléter. L'expérimentateur commençait l'histoire en lisant une phrase, « Il y avait un gros renard gris qui vivait dans une grotte... », puis expliquait à l'enfant que ce dernier devait terminer l'histoire. Seul ce support verbal était fourni à l'enfant. Ensuite, l'expérimentateur racontait une histoire à partir d'une image, ce qui servait de modèle pour la deuxième épreuve de narration. L'enfant devait ensuite générer une histoire à partir d'une seconde image où deux enfants voient des extraterrestres descendre d'une soucoupe volante dans un parc. Cette image représentant une scène complexe sert de tremplin pour la narration. Le modèle d'histoire et l'image utilisée pour la génération d'histoire étaient issus d'une traduction du *Test of Narrative Language* (Gillam et Pearson, 2004).

### Analyse

German (1991) affirme que la méthode d'analyse décrite dans le TWFD (qui est appliquée à un discours obtenu dans une tâche de description d'images) est transférable à d'autres types de discours tels que la narration. Toutefois, en contexte de narration, les données normatives du TWFD ne peuvent être utilisées directement pour y comparer la performance de l'enfant (German, 1991). Les étapes de l'analyse de German (1991) sont les suivantes :

1. Transcrire l'échantillon de langage et segmenter le discours en unités T. Les unités T sont similaires aux énoncés; elles comprennent une phrase principale et des subordinées. Une phrase coordonnée est, quant à elle, comptabilisée comme deux unités T (German, 1991).
2. Analyser chaque unité T afin de déterminer s'il y a présence des sept caractéristiques d'accès lexical : répétitions, révisions, mots vides, commentaires métacognitifs ou métalinguistiques, substitutions, pauses, interjections. Les définitions des caractéristiques d'accès lexical peuvent être retrouvées dans le TWFD (German, 1991) ou dans l'article de German et Simon (1991). Nous rapportons une traduction des définitions et des exemples dans l'annexe.
3. Calculer deux pourcentages :
  - a. un pourcentage d'unités T comprenant chacune des caractéristiques d'accès lexical (un

pourcentage par type de caractéristique identifié à l'étape 2). Ce pourcentage est utilisé à titre descriptif seulement.

- b. un pourcentage total d'unités T comprenant au moins une caractéristique d'accès lexical (%TDAL; tous types confondus).
4. Comparer le pourcentage obtenu à l'étape 3b à celui de l'échantillon de normalisation du TWFD. Les données normatives ne sont pas décomposées selon l'âge puisque celui-ci n'avait aucun impact dans l'échantillon normatif du TWFD. Un score standard inférieur à 85, ou un %TDAL supérieur à 33%, suggère la présence de difficultés d'accès lexical.

Un nombre minimal total de 21 unités T est nécessaire afin d'effectuer l'analyse de German (1991) puisqu'aucun participant de l'échantillon normatif n'en avait produit moins. Cette recommandation est cohérente avec les résultats d'une étude réalisée auprès d'enfants franco-québécois d'âge préscolaire en situation de jeu libre. En effet, Elin Thordardottir (2016) notait qu'un échantillon de 25 énoncés était hautement représentatif d'une collecte plus grande de 100 énoncés en ce qui concerne la présence de disfluidités. Ainsi, nous souhaitons que les tâches expérimentales soient capables de susciter un minimum de 25 unités T chez les participants.

**Accord interjuge.** Un accord interjuge a été réalisé sur l'ensemble des données. Les juges (le premier auteur et une étudiante en orthophonie) ont été formés à l'aide du manuel du TWFD (German, 1991) et d'un aide-mémoire résumé créé par le premier auteur. Dans un premier temps, un pourcentage d'accord ( $\text{nombre d'accords} / [\text{nombre d'accords} + \text{nombre de désaccords}] * 100$ ) a été calculé pour la séparation en unités T, ce qui a résulté en un accord de 91,6%. Comme la suite de l'analyse reposait sur la séparation en unités T, les juges ont fait consensus sur les désaccords dans la séparation en unités T. L'accord a ensuite pu être calculé sur le pourcentage d'unités T comprenant chacune des caractéristiques d'accès lexical et le %TDAL. Nous rapportons, dans le **tableau 2**, les pourcentages d'accord ainsi que les valeurs de kappa de Cohen (coefficient qui prend en compte l'accord par chance; Cohen, 1960) pour chacune de ces mesures. Étant donné la nature non dichotomique de la séparation en unités T, seul le pourcentage d'accord a été calculé pour cette mesure.

Toutes les mesures, soit la séparation en unités T, le %TDAL et les pourcentages d'unités T comprenant chacune des caractéristiques d'accès lexical, obtiennent un

pourcentage d'accord très élevé (89% et plus) et la majorité des mesures obtiennent des valeurs de kappa témoignant d'un degré d'accord modéré à substantiel (0,61 et plus selon Landis et Koch (1977))<sup>1</sup>. Trois mesures obtiennent des valeurs de kappa témoignant d'un degré d'accord passable : les pauses ( $\kappa = 0,453$ ), les substitutions ( $\kappa = 0,448$ ) et les interjections ( $\kappa = 0,393$ ), et ce, même si le pourcentage d'accord est très élevé (> 95%). Il s'avère que ces trois caractéristiques d'accès lexical sont peu fréquentes chez nos participants. Les statistiques kappa peuvent sous-estimer l'accord lorsque les totaux marginaux d'une table de contingence sont débalancés, c'est-à-dire lorsqu'une caractéristique est très peu fréquente ou très fréquente (Gwet, 2008; Quarfoot et Levine, 2016). Ce phénomène bien documenté est connu sous le nom de « paradoxe de kappa » (Gwet, 2008).

## Résultats

### Productivité

Tout d'abord, des scores de productivité du langage ont été calculés pour la combinaison des narrations et ceux-ci se retrouvent dans le **tableau 3**. Concernant le nombre total d'unités T, deux participants ont produit moins de 25 unités T, soit 18 et 23, mais ceux-ci ont tout de même été inclus dans l'analyse étant donné le statut exploratoire de cette étude.

### Caractéristiques d'accès lexical

Le **tableau 4** présente les pourcentages d'unités T comprenant chacune des caractéristiques d'accès lexical et met en évidence que les trois caractéristiques d'accès

Accord interjuge			
	Pourcentage d'accord	Kappa de Cohen	Intervalle de confiance à 95%
Unités T	91,6	-	-
Substitutions	95,1	0,448	[0,245-0,651]
Commentaires	99,8	0,799	[0,412-1,000]
Pauses (6s+)	98,3	0,453	[0,112-0,793]
Interjections (3+)	98,5	0,393	[0,004-0,781]
Révisions	90,9	0,686	[0,592-0,781]
Répétitions	91,9	0,793	[0,725-0,860]
Mots vides	95,3	0,606	[0,447-0,766]
%TDAL	89,0	0,771	[0,707-0,834]

Note. %TDAL = Pourcentage d'unités T comprenant au moins une caractéristique d'accès lexical.

Productivité des participants (histoires combinées) et comparaison avec un sous-échantillon du <i>Test of Word Finding in Discourse</i> *					
	M	ÉT	Étendue	MTWFD	ÉT <sub>TWFD</sub>
Nombre d'unités T	37,6	15,2	18-73	46,2	18,8
Nombre total de mots	355,2	143,1	169-665	362,33	96,30
Nombre total de mots différents	132,4	35,5	73-193	N/A	N/A
LMT-mots	9,5	1,2	8,0-12,4	6,9	1,1

Note. \*Le sous-échantillon du TWFD est composé de 30 participants. LMT-mots = longueur moyenne de l'unité T en mots; TWFD = *Test of Word Finding in Discourse* (German, 1991).

<sup>1</sup> Il n'y a actuellement pas de consensus clair sur l'interprétation des kappa de Cohen. Selon Landis et Koch (1977, p. 165), l'accord selon les valeurs de  $\kappa$  est < 0 : pauvre; 0,00-0,20 : léger; 0,21-0,40 : passable; 0,41-0,60 : modéré; 0,61-0,80 : substantiel; 0,81-1,00 : presque parfait [traduction libre].

lexical les moins fréquentes chez nos participants sont les commentaires métalinguistiques (1,1% des énoncés), les pauses de plus de six secondes (1,4% des énoncés) et la présence de trois interjections ou plus dans une unité T (1,6% des énoncés). De plus, seules les révisions et les répétitions ont été produites par tous les enfants.

#### Comparaison avec le *Test of Word Finding in Discourse*

Les résultats de nos participants ont été comparés aux résultats de deux sous-échantillons d'enfants n'ayant pas de difficultés d'accès lexical qui ont participé à la normalisation du TWFD (German, 1991), selon les données disponibles dans le manuel de l'examineur. Rappelons que le TWFD a été développé pour des enfants anglophones âgés de 6 à 12 ans en contexte de description d'images. Les scores de productivité ont été comparés à ceux d'un sous-groupe de 30 enfants et les scores relatifs aux pourcentages des caractéristiques d'accès lexical à ceux d'un sous-groupe de 43 enfants. Ces résultats ont été analysés à l'aide de tests *t* pour échantillons indépendants à partir de données résumées. Lorsqu'applicable, l'égalité des variances n'a pas été présumée et la valeur *p* donnée en tient compte. Enfin, les résultats de nos participants ont été convertis en scores standards afin de décrire leurs résultats individuels. Comme le suggère le TWFD, nous n'avons pas pris en compte l'âge ou le sexe des participants dans les analyses.

En ce qui concerne la productivité, il existe une différence significative pour la longueur moyenne de l'unité T ( $t(39) = 6,548; p < 0,001$ ), mais pas pour le nombre total d'unités T ( $t(39) = -1,360; p = 0,182$ ) ou de mots ( $t(13,469) = -0,153; p = 0,881$ ). La longueur moyenne des énoncés était

plus élevée chez nos participants que dans le sous-groupe du TWFD.

En ce qui concerne les pourcentages des caractéristiques d'accès lexical, il existe une différence significative pour les répétitions ( $t(10,966) = 4,352; p = 0,001$ ), les révisions ( $t(52) = 5,328; p < 0,001$ ), les substitutions ( $t(52) = -2,616; p < 0,012$ ), mais pas pour les mots vides ( $t(52) = 1,775; p = 0,082$ ), les interjections ( $t(10,421) = 1,524; p = 0,157$ ), les pauses ( $t(10,685) = 0,791; p = 0,445$ ) ou les commentaires ( $t(52) = 0,620; p = 0,538$ ). Les répétitions et les révisions étaient plus fréquentes chez nos participants que dans le sous-groupe du TWFD, alors que les substitutions étaient plus fréquentes dans le sous-groupe du TWFD.

Les pourcentages d'unités T comprenant au moins une caractéristique d'accès lexical ont été convertis en scores standards afin de pouvoir les comparer à l'échantillon de normalisation du TWFD (German, 1991). La distribution des scores standards de notre échantillon s'apparente à une distribution normale, mais dont la moyenne est inférieure à l'échantillon normatif. En effet, plus de la moitié de nos participants (63,6%) ont obtenu un score standard suggérant la présence de difficultés d'accès lexical si les normes du TWFD sont directement appliquées. Rappelons que les normes du TWFD ont été obtenues auprès d'enfants anglophones qui ont accompli une tâche de description d'images.

#### Corrélations

Des corrélations de Pearson ont été calculées pour vérifier le lien entre la tâche de dénomination (exactitude

**Tableau 4**

**Caractéristiques d'accès lexical en pourcentage d'unités T et comparaison avec un sous-échantillon du TWFD<sup>a</sup>**

	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	Étendue	Participants <sup>b</sup>	<i>M</i> <sub>TWFD</sub>	<i>ÉT</i> <sub>TWFD</sub>
Répétitions	28,1	13,7	15,1-56,0	11	9,7	5,9
Révisions	19,5	7,9	8,2-31,6	11	8,5	5,6
Mots vides	3,9	4,3	0,0-12,0	6	1,7	3,9
Substitutions	3,3	4,6	0,0-26,1	6	7,8	5,2
Interjections (3+)	1,6	2,8	0,0-8,6	4	0,3	0,8
Pauses (6s+)	1,4	3,3	0,0-11,1	2	0,6	1,2
Commentaires	1,1	1,1	0,0-8,7	2	0,8	1,5
%TDAL	39,8	17,3	16,7-76,0	-	18,1	7,8

Note. <sup>a</sup>Le sous-échantillon du TWFD est composé de 43 participants. <sup>b</sup>Les résultats présentés dans cette colonne correspondent au nombre de participants de notre étude ayant produit la caractéristique d'accès lexical. %TDAL = Pourcentage d'unités T comprenant au moins une caractéristique d'accès lexical; TWFD = *Test of Word Finding in Discourse* (German, 1991).

et temps de réponse) et le %TDAL. Parmi celles-ci, celles pour le temps de réponse ( $r = -0,111; p = 0,744$ ) et pour l'exactitude ( $r = 0,107; p = 0,753$ ) n'étaient pas significatives, même en contrôlant pour le résultat en désignation ( $r = 0,124; p = 0,732$ ).

### Discussion

L'étude pilote poursuivait les objectifs de recueillir des données préliminaires quant à la fréquence de caractéristiques d'accès lexical en narration, ainsi que de vérifier si une association avec la dénomination serait mise en évidence.

#### Fréquence des caractéristiques d'accès lexical

Les résultats suggèrent que trois des caractéristiques d'accès lexical sont peu fréquentes chez les enfants typiques : les pauses de plus de six secondes, les commentaires métacognitifs et les énoncés comprenant trois interjections ou plus. Ces caractéristiques sont également les trois moins fréquentes chez les enfants anglophones en contexte de description d'images (German, 1991) et apparaissent à une fréquence semblable. Dans le TWFD, ces trois caractéristiques sont d'ailleurs significativement plus fréquentes chez les enfants ayant des difficultés d'accès lexical que chez ceux qui n'en ont pas (German, 1991). D'autres recherches devront déterminer si la similitude avec le TWFD se maintient dans un échantillon plus grand et comprenant des enfants identifiés comme ayant des difficultés d'accès lexical, auquel cas ces trois caractéristiques pourraient devenir d'éventuels drapeaux rouges dans l'identification de difficultés d'accès lexical.

Notre étude pilote remet aussi en doute le bien-fondé de l'utilisation des données normatives du TWFD (German, 1991) avec une tâche ou une population différente de l'échantillon normatif. Cette affirmation est motivée par des différences entre les deux échantillons au sujet des pourcentages calculés, soit les %TDAL et ceux comprenant des répétitions, des révisions et des substitutions. Les %TDAL suggèrent que plus de la moitié de nos participants, qui ont un développement langagier typique, présentent des difficultés d'accès lexical, ce qui remet en question la spécificité de la mesure dans notre échantillon. Au sujet des caractéristiques d'accès lexical plus précisément, les répétitions et les révisions sont plus fréquentes chez nos participants, alors que les substitutions sont plus fréquentes dans l'échantillon du TWFD. Les répétitions et les révisions plus fréquentes dans notre échantillon pourraient être expliquées par la tâche, la langue parlée, la longueur moyenne des énoncés ou une combinaison de ces facteurs. La narration est une tâche qui semble

impliquer un degré de charge cognitive supérieur à la description d'images. Lorsqu'ils génèrent une histoire, les enfants doivent planifier et organiser les événements d'une histoire, ce qui n'est pas requis, ou d'importance moindre, dans la tâche de description d'images du TWFD. La charge cognitive nécessaire à la planification et l'organisation se reflèterait dans notre échantillon par la présence de disfluidités, comme des répétitions, des révisions et des interjections. Par exemple, un des participants a produit « Et puis ils [les extraterrestres] sont retournés, ils, ils ne sont pas, il est, ils sont pas retournés. » pendant l'histoire des extraterrestres du *Test of Narrative Language*. Dans cet extrait, il nous apparaît clair que les révisions et répétitions ne sont pas liées à la recherche d'un mot particulier, mais plutôt à un changement dans l'organisation de l'histoire. Dans le même ordre d'idée, la langue parlée par les participants, soit le français, et les énoncés plus longs sont aussi deux facteurs qui pourraient avoir engendré une présence accrue de répétitions et de révisions dans notre échantillon. Ceci n'est pas sans rappeler les résultats des études de Leclercq et al. (2018) quant au français et Zackheim et Conture (2003) quant à la longueur moyenne des énoncés. Les substitutions plus fréquentes dans l'échantillon de normalisation du TWFD (German, 1991) pourraient être expliquées par le contexte qui est différent de celui des tâches de la présente étude. Dans le TWFD, l'enfant doit décrire ce qu'il voit sur une image. L'examineur peut facilement identifier une substitution produite par l'enfant grâce au support visuel. Dans nos deux tâches de narration, seule une partie de l'histoire est présentée à l'enfant (oralement ou visuellement). L'examineur peut alors difficilement identifier une substitution lorsque l'enfant génère des éléments qui ne sont pas illustrés. En effet, sans une référence claire (notamment visuelle), l'enfant peut générer l'histoire qu'il souhaite, ce qui rend difficile l'identification des mots cibles et, par ricochet, l'identification des substitutions. Similairement, Tingley et al. (2003) ont indiqué qu'il était difficile d'identifier les substitutions en conversation auprès de jeunes adultes. Ces auteurs ont ultimement retiré les substitutions de leur analyse. Ainsi, les différences concernant les fréquences des différentes caractéristiques d'accès lexical nous amènent à recommander aux orthophonistes de faire preuve d'une grande prudence si les données normatives du TWFD sont utilisées avec des enfants franco-québécois. Nos résultats auprès de onze enfants suggèrent qu'elles ne sont pas applicables à la population franco-québécoise en contexte de narration. D'autres études sont nécessaires afin de déterminer si cette recommandation tient aussi pour le contexte de description d'images.

### Association entre la dénomination et le discours

Les corrélations n'ont pas révélé d'association significative entre le résultat en dénomination et le %TDAL. L'absence de corrélation est cohérente avec les études précédentes (German, 1991; Tingley et al., 2003). Le recours à un plus grand échantillon ou un échantillon comprenant un groupe d'enfants ayant des difficultés d'accès lexical pourrait permettre de révéler une corrélation entre les deux contextes (German, 1991). Ainsi, bien que l'analyse des caractéristiques d'accès lexical actuelle, proposée par German (1991), puisse permettre de bien identifier des difficultés d'accès lexical en milieu clinique, du moins chez les enfants anglophones, elle n'est potentiellement pas assez précise pour mettre en évidence une corrélation entre les deux contextes. En effet, nous soutenons que plusieurs disfluidités, comme dans l'exemple présenté ci-haut, peuvent être en lien avec des facteurs autres que l'accès lexical. Or, ces caractéristiques d'accès lexical, qui devraient plutôt être analysées comme des disfluidités, sont tout de même comptabilisées dans les pourcentages calculés. Ces disfluidités constituent donc du « bruit » dans l'évaluation de l'accès lexical en gonflant la fréquence des caractéristiques d'accès lexical en narration. Ces disfluidités pourraient ainsi dissimuler la corrélation théoriquement attendue entre les deux contextes. Par conséquent, il pourrait être intéressant de modifier l'analyse du TWFD, en ne prenant en compte que les caractéristiques d'accès lexical qui sont véritablement en lien avec l'accès lexical.

Actuellement, l'absence de corrélation significative peut servir à remettre en doute nos connaissances théoriques actuelles, à savoir si la dénomination et la désignation mesurent le même construit que l'analyse du TWFD en discours (du moins dans sa forme actuelle; Tingley et al., 2003). Il est toutefois nécessaire d'examiner cette relation auprès d'une population d'enfants présentant des difficultés d'accès lexical. L'absence de corrélation significative permet aussi d'appuyer les recommandations actuelles (Bragard et al., 2010; German, 2009; Paul et al., 2018) quant à l'importance d'évaluer l'accès lexical en discours. En effet, chez nos participants, la dénomination ne peut servir à prédire la fréquence des caractéristiques d'accès lexical en contexte de narration. Il nous apparaît donc essentiel de continuer les recherches sur la narration afin d'offrir des recommandations aux orthophonistes quant aux tâches à privilégier dans l'évaluation de l'accès lexical.

### Limitations et recherches futures

Une des limitations importantes de cette étude pilote est la généralisabilité à la population franco-québécoise. Outre le nombre limité de participants, une grande proportion d'entre eux étaient issus d'un milieu socio-économique

élevé tel que mesuré par l'éducation maternelle. Notons toutefois que German (1991) n'a pas relevé de lien entre l'éducation maternelle et le résultat au TWFD. De plus, étant donné le statut exploratoire de cette étude pilote, nous avons choisi d'inclure des participants qui remplissaient partiellement les critères (résultat au questionnaire de dépistage et nombre d'unités T). Les résultats rapportés sont donc à interpréter avec précaution et d'autres études sont nécessaires.

Concernant l'accord interjuge, les caractéristiques d'accès lexical bénéficient d'un excellent pourcentage d'accord, mais certaines valeurs de kappa sont passables. Des efforts supplémentaires sont nécessaires afin d'améliorer la formation des codeurs et de préciser la nature de chaque caractéristique d'accès lexical. Nous souhaitons également améliorer l'accord dans la séparation en unités T étant donné que ces décisions peuvent avoir un impact sur le %TDAL d'un individu.

Concernant la productivité, deux des enfants n'ont pas atteint notre seuil de 25 énoncés. Une tâche supplémentaire pourrait être ajoutée afin que tous les enfants produisent un échantillon de longueur suffisante.

Cette étude pilote constitue la première étape d'un projet à long terme qui vise à développer un outil d'évaluation de l'accès lexical en contexte de narration et à mieux comprendre l'origine des difficultés d'accès lexical. D'autres recherches déjà entamées auront recours à un échantillon de plus grande taille, constitué d'enfants avec et sans difficultés d'accès lexical. De plus, nous ajouterons une version traduite de la tâche de description d'images du TWFD afin de mieux départager les effets de la langue (français québécois ou anglais américain) ou de la tâche (narration ou description) sur les caractéristiques d'accès lexical en contexte discursif.

### Références

- Best, W., Fedor, A., Hughes, L., Kapikian, A., Masterson, J., Roncoli, S., ... Thomas, M. S. C. (2015). Intervening to alleviate word-finding difficulties in children: Case series data and a computational modelling foundation. *Cognitive Neuropsychology*, 32, 133–168. doi:10.1080/02643294.2014.1003204
- Best, W., Hughes, L. M., Masterson, J., Thomas, M., Fedor, A., Roncoli, S., ... Kapikian, A. (2018). Intervention for children with word-finding difficulties: A parallel group randomised control trial. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 708–719. doi:10.1080/17549507.2017.1348541
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. et CATALISE consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS One*, 11, 1–26. doi:10.1371/journal.pone.0168066
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. et the 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, 1068–1080. doi:10.1111/jcpp.12721
- Bogliotti, C. (2012). Les troubles de la dénomination. *Langue française*, 174, 95–110. doi:10.3917/lf.174.0095

- Bortfeld, H., Leon, S. D., Bloom, J. E., Schober, M. F. et Brennan, S. E. (2001). Disfluency rates in conversation: Effects of age, relationship, topic, role, and gender. *Language and Speech, 44*, 123–147. doi:10.1177/00238309010440020101
- Bragard, A. et Schelstraete, M.-A. (2008). Évaluation du manque du mot chez l'enfant : étude de cas clinique. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant, 20*, 221–230.
- Bragard, A., Schelstraete, M.-A., Collette, E. et Grégoire, J. (2010). Évaluation du manque du mot chez l'enfant : données développementales récoltées auprès d'enfants francophones de sept à 12 ans. *Revue européenne de psychologie appliquée, 60*, 113–127. doi:10.1016/j.erap.2009.11.003
- Bragard, A., Schelstraete, M.-A., Snyers, P. et James, D. G. H. (2012). Word-finding intervention for children with specific language impairment: A multiple single-case study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 43*, 222–234. doi:10.1044/0161-1461(2011)10-0090
- Cleave, P. L., Kay-Raining Bird, E., Squires, B. et Cahill, P. (2018, novembre). *Conversation and expository skills in monolingual and bilingual school-aged children*. Affiche présentée au congrès annuel de l'American Speech-Language-Hearing Association, Boston, MA.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 20*, 37–46. doi:10.1177/001316446002000104
- Corley, M. et Stewart, O. W. (2008). Hesitation disfluencies in spontaneous speech: The meaning of um. *Language and Linguistics Compass, 2*, 589–602. doi:10.1111/j.1749-818X.2008.00068.x
- Dockrell, J. E., Messer, D. et George, R. (2001). Patterns of naming objects and actions in children with word finding difficulties. *Language and Cognitive Processes, 16*, 261–286. doi:10.1080/01690960042000030
- Dockrell, J. E., Messer, D., George, R. et Ralli, A. (2003). Beyond naming patterns in children with WFDs—Definitions for nouns and verbs. *Journal of Neurolinguistics, 16*, 191–211. doi:10.1016/S0911-6044(02)00012-X
- Ebbels, S. H., Nicoll, H., Clark, B., Eachus, B., Gallagher, A. L., Horniman, K., ... Turner, G. (2012). Effectiveness of semantic therapy for word-finding difficulties in pupils with persistent language impairments: A randomized control trial. *International Journal of Language & Communication Disorders, 47*, 35–51. doi:10.1111/j.1460-6984.2011.00073.x
- Elin Thordardottir. (2016). Long versus short language samples: A clinical procedure for French language assessment. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 40*, 176–197.
- Friedmann, N., Biran, M. et Dotan, D. (2013). Lexical retrieval and its breakdown in aphasia and developmental language impairment. Dans C. Boeckx et K. K. Grohmann (dir.), *The Cambridge handbook of biolinguistics* (p. 350–374). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- German, D. J. (1986). *Test of word finding*. Allen, TX : DLM.
- German, D. J. (1990). *Test of adolescent/adult word finding*. Austin, TX : Pro-Ed.
- German, D. J. (1991). *Test of word finding in discourse*. Austin, TX : Pro-Ed.
- German, D. J. (2009). Child word finding. Student voices enlighten us. *The ASHA Leader, 14*(2), 10–13. doi:10.1044/leader.FTR2.14022009.10
- German, D. J. (2015). Child word finding: Differential diagnosis guides comprehensive intervention. Dans R. H. Bahr et E. R. Silliman (dir.), *Routledge handbook of communication disorders* (p. 215–225). Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.
- German, D. et German, A. E. (1992). *Word finding referral checklist*. Long Grove, IL : Word Finding Materials.
- German, D. J. et Newman, R. S. (2007). Oral reading skills of children with oral language (word-finding) difficulties. *Reading Psychology, 28*, 397–442. doi:10.1080/02702710701568967
- German, D. J., Schwanke, J. H. et Ravid, R. (2012). Word finding difficulties: Differentiated vocabulary instruction in the speech and language room. *Communication Disorders Quarterly, 33*, 146–156. doi:10.1177/1525740111405840
- German, D. J. et Simon, E. (1991). Analysis of children's word-finding skills in discourse. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 34*, 309–316. doi:10.1044/jshr.3402.309
- Gillam, R. B. et Pearson, N. A. (2004). *Test of narrative language*. Austin, TX : Pro-Ed.
- Gillam, S. L., Olszewski, A., Squires, K., Wolfe, K., Slocum, T. et Gillam, R. B. (2018). Improving narrative production in children with language disorders: An early-stage efficacy study of a narrative intervention program. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*, 197–212. doi:10.1044/2017\_LSHSS-17-0047
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. et Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language, 24*, 123–147. doi:10.1177/0142723704042369
- Gwet, K. L. (2008). Computing inter-rater reliability and its variance in the presence of high agreement. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 61*, 29–48. doi:10.1348/000711006X126600
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A. et Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-aged children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 19*, 154–166. doi:10.1044/1058-0360(2009)08-0024
- Imgrund, C. M., Loeb, D. F. et Barlow, S. M. (2019). Expressive language in preschoolers born preterm: Results of language sample analysis and standardized assessment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 62*, 884–895. doi:10.1044/2018\_JSLHR-L-18-0224
- Landis, J. R. et Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, 159–174. doi:10.2307/2529310
- Leclercq, A.-L., Suaire, P. et Moysse, A. (2018). Beyond stuttering: Speech disfluencies in normally fluent French-speaking children at age 4. *Clinical Linguistics & Phonetics, 32*, 166–179. doi:10.1080/02699206.2017.1344878
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2<sup>e</sup> éd.). Cambridge, MA : MIT Press.
- McGregor, K. K., Oleson, J., Bahnsen, A. et Duff, D. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth. *International Journal of Language & Communication Disorders, 48*, 307–319. doi:10.1111/1460-6984.12008
- Messer, D. et Dockrell, J. E. (2006). Children's naming and word-finding difficulties: Descriptions and explanations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*, 309–324. doi:10.1044/1092-4388(2006)025
- Messer, D. et Dockrell, J. E. (2013). Children with word finding difficulties: Continuities and profiles of abilities. *First Language, 33*, 433–448. doi:10.1177/0142723713493345
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfaq/PDA\\_PFEQ\\_francais-langue-enseignement-primaire\\_2011.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfaq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf)
- O'Neill, D. K., Pearce, M. J. et Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test–Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language, 24*, 149–183. doi:10.1177/0142723704043529
- Organisation mondiale de la Santé. (s. d.). Process of translation and adaptation of instruments. Repéré à [https://www.who.int/substance\\_abuse/research\\_tools/translation/en/](https://www.who.int/substance_abuse/research_tools/translation/en/)
- Paul, M. (2016). *Can a short parent questionnaire be helpful for correctly identifying children with and without specific language impairment?* (Thèse de doctorat, McGill University, Montréal, Canada). Repéré à <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/br86b609z?locale=en>
- Paul, R., Norbury, C. et Gosse, C. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating* (5<sup>e</sup> éd.). St. Louis, MO : Elsevier.
- Plante, E. et Vance, R. (1994). Selection of preschool language tests: A data-based approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 25*, 15–24. doi:10.1044/0161-1461.2501.15
- Quarfoot, D. et Levine, R. A. (2016). How robust are multirater interrater reliability indices to changes in frequency distribution? *The American Statistician, 70*, 373–384. doi:10.1080/00031305.2016.1141708
- Tingley, S. J., Kyte, C. S., Johnson, C. J. et Beitchman, J. H. (2003). Single-word and conversational measures of word-finding proficiency. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*, 359–368. doi:10.1044/1058-0360(2003)081
- Wagner, C. R., Nettelbladt, U., Sahlen, B. et Nilholm, C. (2000). Conversation versus narration in pre-school children with language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders, 35*, 83–93. doi:10.1080/136828200247269
- Yaruss, J. S., Newman, R. M. et Flora, T. (1999). Language and disfluency in nonstuttering children's conversational speech. *Journal of Fluency Disorders,*

24, 185–207. doi:10.1016/S0094-730X(99)00009-1

Zackheim, C. T. et Conture, E. G. (2003). Childhood stuttering and speech disfluencies in relation to children's mean length of utterance: A preliminary study. *Journal of Fluency Disorders*, 28, 115–142. doi:10.1016/S0094-730X(03)00007-X

### Note des auteurs

Les demandes au sujet de cet article doivent être adressées à Natacha Trudeau, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal, C.P. 6128, Succursale Centre-Ville, Montréal, QC, Canada, H3T 1C7. Courriel : [natacha.trudeau@umontreal.ca](mailto:natacha.trudeau@umontreal.ca)

### Remerciements

Cette recherche a été rendue possible grâce à une bourse de formation de niveau maîtrise du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada décernée à Vincent Bourassa Bédard.

Les auteurs remercient toutes les familles ayant participé à cette recherche. Nous remercions également Camille Gosselin pour son implication dans notre projet de recherche.

### Déclaration

Les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts, financiers ou autres.

## Annexe

### Liste des caractéristiques d'accès lexical

Le nom des caractéristiques d'accès lexical, leur définition et des exemples de chacune se retrouvent dans le **tableau A1**. Les caractéristiques d'accès lexical et leur définition ont été tirées de German et Simon (1991) et German (1991). Les termes français proviennent de Bragard et Schelstraete (2008) lorsque disponible, ou encore, ont été traduits littéralement. Les exemples fournis proviennent du corpus de nos participants.

Tableau A1		
Caractéristiques d'accès lexical tirées de German et Simon (1991) et German (1991)		
Noms des caractéristiques	Définitions	Exemples
Répétitions	Mots répétés dans un énoncé.	« <u>Ils</u> <u>ils</u> voient une soucoupe volante arriver. »
Révisions	Mots qui ont été changés ou remplacés par une révision dans un énoncé.	« Elle est contente <u>pour</u> , <u>de</u> savoir que [...] »
Mots vides	Mots qui n'ajoutent pas de contenu ou d'information (p. ex. « tu sais/t'sais, voyons voir, oh, bien »).	« <u>Bien</u> ils courent vite chez eux. »
Commentaires métacognitifs ou métalinguistiques	Commentaires sur le processus langagier lui-même (p. ex. « je sais pas », « je veux dire »).	« Il est allé chercher <u>je sais pas</u> . »
Substitutions	Mots dans un énoncé qui substituent un mot cible. Les substitutions peuvent être similaires au plan sémantique, phonologique ou perceptuel (p. ex. visuel). Elles peuvent aussi être non spécifiques.	« Il voulait savoir si c'était des vrais <u>astronautes</u> [ <u>extraterrestres</u> ]. »
Pauses	Délais de six secondes ou plus sans verbalisation.	« Et là après ( <u>6s</u> ) ... il a rencontré un wapiti. »
Interjections	Voyelles ou syllabes allongées qui visent à combler le temps dans un énoncé. L'unité T doit en comprendre au moins 3 pour que l'interjection soit comptabilisée.	« Un <u>euuh</u> , un <u>euuh</u> , un espèce de <u>euuh</u> ce truc-là. »

Note. Les exemples de caractéristique sont soulignés dans les extraits.