

Intérêt d'une intervention de soutien langagier basée sur la narration et menée par l'enseignante auprès d'enfants de grande section de maternelle avec difficultés langagières.

Auteurs :

Lucie Malet¹ & Olivia Hadjadj²

Affiliations :

¹ Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de Strasbourg - Faculté de médecine, maïeutique et sciences de la santé, Université de Strasbourg, France

² Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation - Université de Genève, Suisse

Auteur de correspondance :

Lucie Malet
maletlucie42@gmail.com

Dates :

Soumission : 26/10/2023
Acceptation : 19/11/2023
Publication : 15/05/2024

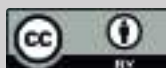
Comment citer cet article :

Malet, L., & Hadjadj, O. (2024). Intérêt d'une intervention de soutien langagier basée sur la narration et menée par l'enseignante auprès d'enfants de grande section de maternelle avec difficultés langagières. *Glossa*, 139, 34-57. <https://doi.org/10.61989/ey9thk47>

ISSN (Web) : 2117-7155

Copyright :

Tous droits réservés aux auteurs. Partage autorisé selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.



Contexte : L'intervention narrative permet l'amélioration des capacités narratives en abordant notamment les éléments macrostructuraux au sein de tâches de récit, et peut être un moyen efficace de soutenir le développement langagier d'enfants d'âge préscolaire. De plus, un soutien langagier en milieu scolaire joue un rôle préventif face aux éventuelles difficultés de langage oral liées à un manque de stimulation langagière.

Objectif : Cette étude a pour objectif d'implémenter une intervention indirecte de niveau 2 au sein d'une classe de grande section de maternelle, afin de permettre aux enfants présentant des difficultés de langage oral d'améliorer leurs habiletés narratives.

Méthode : Les enfants en difficulté de langage oral ont été sélectionnés par la mémorante suite à un test d'inclusion déterminant le profil linguistique, ce dernier étant administré à l'ensemble des élèves de la classe. Les habiletés narratives ont été évaluées pour l'ensemble de la classe en pré-test à partir des éléments de macrostructure et de microstructure énoncés lors d'activité de génération de récit et de re-récit. Une tâche contrôle de dénomination rapide automatisée (DRA) a également été proposée afin d'évaluer la spécificité de l'intervention. L'enseignante a été formée par la mémorante à l'intervention selon les principes du développement professionnel. Puis l'intervention, d'une durée de 45 minutes une fois par semaine pendant 6 semaines, a été dispensée par l'enseignante aux cinq enfants ayant été repérés comme ayant des difficultés de langage, âgés de 5;5 à 5;10 ans. L'intervention avait pour but d'améliorer le nombre d'éléments macrostructuraux dans une activité de re-récit, à travers l'utilisation d'icônes et d'histoires séquentielles en images. Enfin, la DRA ainsi que les habiletés narratives (re-récit et génération de récit) de l'ensemble de la classe ont à nouveau été évaluées en post-test.

Résultats : À l'issue de l'intervention, des améliorations sur les plans macro- et microstructuraux ont été observées dans l'activité de génération de récit pour le groupe expérimental. De plus, ce groupe et le reste de la classe ne diffèrent plus dans leurs compétences en génération de récit et dans la microstructure du re-récit entraîné, à la suite de l'intervention effectuée par l'enseignante. Cependant, l'analyse des données a révélé des faiblesses dans l'implémentation de l'intervention, tant dans le contenu que le dosage.

Conclusion : Les résultats s'ajoutent à la recherche soutenant l'efficacité de l'intervention narrative en groupe. De plus, ils permettent d'envisager la réplique d'une intervention narrative indirecte de niveau 2 menée par l'enseignant en enrichissant le dispositif de développement professionnel.

Mots-clés : parole, voix, évaluation, bilan, texte, standardisation

Interest of a teacher-led narrative-based language support intervention with preschool children with language difficulties.

Context: Narrative intervention enhances narrative abilities by addressing macrostructural elements within storytelling tasks for instance and can be an effective way of supporting the language development of preschool-aged children. Moreover, language support in educational settings plays a preventive role in addressing potential difficulties in language skills due to a lack of linguistic stimulation.

Objectives: This study assesses the implementation fidelity of a tier 2 intervention with a pre-school teacher, measures the effectiveness of this intervention with children with language difficulties, and determines whether these children can catch up the level of narrative skills of the rest of the class, following the intervention

Methods: Children with language difficulties were selected by the master student based on an inclusion test determining their linguistic profile, which was administered to all pupils in the class. Narrative skills were assessed for the entire class in a pre-test, considering elements of macrostructure and microstructure elicited during narrative generation and retelling activities. A Rapid Automated Naming (RAN) control task was also included to evaluate the specificity of the intervention. The teacher was trained by the master student for the intervention, according to professional development principles. Subsequently, the intervention, lasting 45 minutes once a week for 6 weeks, was delivered by the teacher to five children identified as having language difficulties, aged 5;5 to 5;10. The intervention aimed to improve the number of macrostructural elements in a retelling activity through the use of icons and sequential picture stories. Finally, the RAN task and narrative skills (retelling and narrative generation) of the entire class were reassessed in a post-test.

Results: At the end of the intervention, macro- and microstructural improvements were observed in the story generation activity in the experimental group. Moreover, following the teacher's intervention, the experimental group did not differ anymore from the rest of the class in retelling (when considering the trained story) nor in story generation. However, data analysis revealed weaknesses in the implementation of the intervention, both in content and dosage.

Conclusion: The results contribute to the existing research supporting the effectiveness of group narrative intervention. Furthermore, they suggest the possibility of replicating a tier 2 indirect narrative intervention conducted by the teacher, by enhancing the professional development framework.

Keywords: intervention, professional development (PD), preventive approach, oral language, narrative

INTRODUCTION

Prévenir les difficultés dans l'acquisition du langage oral à l'école est un enjeu important en termes de santé publique et d'éducation (Law et al., 2017). Au cours de l'école maternelle, l'acquisition du langage oral des enfants lors du développement typique se fait à travers des interactions verbales nombreuses, riches et diversifiées, avec leurs enseignants et leurs pairs (Bouchard et al., 2010). Le développement des habiletés narratives, en compréhension et en expression, est considéré comme prédicteur du développement des compétences langagières et de la littératie des jeunes enfants (Westby, 1985). De plus, la narration fait partie intégrante du programme scolaire de maternelle (BO n°25 du 24-6-2021). Les enseignants sont des interlocuteurs privilégiés auprès des enfants de maternelle, devant apporter une attention particulière aux enfants les plus en difficulté (Duru-Bellat, 2001). Il nous a donc semblé nécessaire de proposer un dispositif de développement professionnel à une enseignante, permettant la mise en place d'une intervention narrative validée par la littérature. Cette intervention a pour but d'accompagner ces enfants dans leurs apprentissages et de permettre aux enfants en difficulté de langage oral d'améliorer leurs habiletés narratives. Il s'agit d'une première implémentation d'intervention narrative en milieu scolaire en France.

Importance de la narration dans le développement langagier

La narration est le récit d'un événement réel ou imaginaire (Gillam & Ukrainetz, 2006). Le narrateur raconte oralement une série d'événements qui sont causalement et séquentiellement liés (Westby, 1985). Il existe de nombreux types de récits, tels que 1) le re-récit ("retelling" en anglais) qui implique de raconter une histoire déjà entendue, pour montrer la compréhension de celle-ci ou pour la partager à nouveau, ou encore 2) la génération de récit, qui implique de raconter une histoire, réelle tirée d'expérience personnelle, ou fictive (réelle ou fantaisiste) inventée par le narrateur (Westerveld & Gillon, 2010).

Les récits sont généralement analysés selon leur macrostructure et leur microstructure. La macrostructure concerne la structure organisationnelle de l'histoire (van Dijk & Kintsch, 1983). Un récit canonique est composé de 1) un problème initiateur, 2) une tentative du protagoniste de le résoudre et 3) la conséquence de ses actions

(Stein & Glenn, 1979). La microstructure décrit la complexité narrative, c'est-à-dire les éléments grammaticaux de la phrase, la longueur moyenne des énoncés, l'utilisation d'adjectifs ou d'adverbes (Petersen et al., 2010).

L'entraînement de la narration s'intègre en milieu scolaire par son côté ludique, omniprésent et socialement important (Spencer & Pierce, 2023). En effet, les enfants sachant raconter des histoires sont plus valorisés parmi leurs pairs (McCabe & Marshall, 2006). Les enfants utilisent également le récit pour échanger avec leurs parents, pour raconter leur quotidien par exemple, via des générations d'histoires personnelles (Petersen et al., 2008). De plus, un entraînement de la narration sans texte permet une amélioration du vocabulaire, ainsi que des structures de phrases à l'oral, amélioration qui sera transférée ultérieurement au langage écrit (van den Broek et al., 2011).

Ainsi, la narration est une tâche essentielle à maîtriser dès le plus jeune âge. En effet, les capacités narratives entre 3 et 6 ans sont prédictives des capacités de langage et de littératie futures entre 8 et 12 ans (Griffin et al., 2004).

Intérêt de l'intervention en narration

Les difficultés narratives ont été documentées chez les enfants d'âge scolaire atteints de trouble développemental du langage (TDL) (Bishop et al., 2017). Elles sont également présentes chez les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés et les enfants issus de milieux linguistiquement divers, en raison d'un manque de stimulation langagière ou d'une faible exposition à la langue (Colozzo et al., 2011). Dans les faits, on observe une différence dans le développement de la narration chez l'enfant atteint de TDL en comparaison aux enfants au développement typique (Winters et al., 2022). Cette différence apparaît dans la microstructure, la macrostructure et dans le langage d'état interne (par exemple, les pensées ou les sentiments des personnages). Chez les enfants présentant un TDL, les récits produits sont quantitativement et qualitativement moins bons (Colozzo et al., 2011). Sur le plan social, les difficultés du domaine narratif peuvent entraîner une diminution du dialogue avec les autres enfants de la classe et avec les parents de l'enfant (Nation & Snowling, 2004).

Or, une intervention narrative, c'est-à-dire une intervention langagière impliquant que les enfants racontent ou re-racontent des histoires présentant

des caractéristiques spécifiques ciblées par l'intervenant (Petersen, 2011), permet de produire des effets importants sur le langage (Spencer & Petersen, 2020). En effet, on observe des gains en capacités narratives auprès des enfants au développement typique, bilingues, en difficulté de langage oral, et à TDL (Pico et al., 2021), après une dose relativement faible d'intervention. Par exemple, on retrouve une amélioration des compétences narratives avec seulement deux sessions de 50 minutes chez Petersen et Spencer (2016).

Les dernières données de la littérature nous fournissent des recommandations concernant la construction d'une intervention spécifique de la narration. On préconise l'utilisation répétée de re-récit (Pico et al., 2021) ainsi qu'un enseignement explicite, énoncé de façon claire, de la macrostructure. En effet, cet enseignement permet à la fois l'amélioration de la macrostructure et d'éléments de la microstructure (Petersen, 2011). On retrouve également une meilleure amélioration des compétences narratives lorsque l'intervention s'appuie sur un support verbal et visuel, comme des icônes pour symboliser des concepts abstraits (Pico et al., 2021). Enfin, Spencer et Petersen (2020) proposent de nombreuses recommandations pour concevoir une intervention narrative. Ils suggèrent 1) d'utiliser de nombreuses histoires afin d'améliorer les capacités linguistiques et d'encourager la généralisation, 2) d'encourager une participation active à travers des re-récits entre pairs, 3) de proposer des feedbacks correctifs immédiats, 4) d'utiliser des guidances efficaces pour encourager l'enfant à produire des réponses adaptées, 5) de différencier et d'individualiser le suivi au sein du groupe, et 6) de faire en sorte de proposer des opportunités de généralisation. Il est important de noter que la majorité des interventions proposées jusqu'à aujourd'hui ne contiennent pas de tâche contrôle, visant à tester la spécificité de l'intervention proposée (Pico et al., 2021).

Les interventions recensées dans les méta-analyses de Pico et al. (2021) et Petersen (2011) concernant l'intervention en narration font état de divers contextes et agents d'intervention, c'est-à-dire de personnes prodiguant l'intervention. Certaines interventions sont menées par des orthophonistes ou par les auteurs de l'étude (par exemple, Favot et al., 2022), mais d'autres sont menées par

l'enseignant en milieu scolaire, à la suite d'une formation de l'enseignant par les auteurs de l'étude (par exemple, Douglas, 2019).

Former les enseignants au soutien langagier

Actuellement, le programme d'enseignement du cycle 1 en France comprend cinq domaines d'apprentissage, le premier étant « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (BO n°25 du 24-6-2021). Ce domaine inclut la stimulation et la structuration du langage oral, ainsi que l'entrée progressive dans le langage écrit. En effet, les interactions verbales adultes/enfants sont indispensables au développement de la communication (Girolametto et al., 2000) et les enseignants restent des interlocuteurs privilégiés auprès des enfants en raison du grand nombre d'heures passées auprès d'eux au cours de la scolarité.

En tant qu'experts du développement langagier, les orthophonistes doivent pouvoir s'impliquer dans le développement professionnel (DP) des enseignants (El-Choueifati et al., 2012). La législation française va d'ailleurs en ce sens, indiquant que « l'orthophoniste peut proposer des actions de prévention, d'éducation sanitaire ou de dépistage, les organiser ou y participer. Il peut participer à des actions concernant la formation initiale et continue des orthophonistes et éventuellement d'autres professionnels, la lutte contre l'illettrisme ou la recherche dans le domaine de l'orthophonie » (décret n°2002-721 du 2 mai 2002, article 4). Les enseignants peuvent faire partie de ces professionnels profitant d'actions de formation continue venant d'orthophonistes.

La mise en place de pratiques de DP a un impact direct auprès des éducateurs (Elek & Page, 2019) et sur les performances des enfants (Zaslow et al., 2010). Le DP consiste en des expériences d'enseignement et d'apprentissage conçues pour soutenir l'acquisition de connaissances et de compétences, et leur application dans la pratique. Les interventions en narration proposées par des enseignants dans le cadre d'un DP peuvent être aussi efficaces que les interventions proposées par les orthophonistes (voir par exemple Shepley & Grisham-Brown, 2019), ce qui augmente le nombre d'enfants pouvant bénéficier de l'expertise orthophonique. En effet, former des professionnels permet de réaliser davantage d'interventions, et donc de soutenir le développement langagier d'un plus grand nombre d'enfants.

D'après la méta-analyse de Biel et al. (2020), un DP efficace doit présenter certaines modalités d'apprentissage essentielles, telles que 1) le partage d'informations, c'est-à-dire des procédures permettant l'accès aux nouvelles informations (par exemple, des cours en présentiel), 2) la modélisation, c'est-à-dire un modèle des stratégies à mettre en place (par exemple, avec une vidéo présentant une situation modélisée), 3) le feedback, c'est-à-dire les commentaires du chercheur à l'apprenant suite à l'exécution d'une tâche pour obtenir une rétroaction et 4) le guidage du chercheur, c'est-à-dire l'utilisation de stratégies de facilitations pour encourager l'apprenant à réaliser l'ensemble des stratégies de l'intervention (par exemple, en direct au cours de l'intervention).

L'efficacité du DP est corrélée à l'utilisation de plusieurs de ces modalités d'apprentissage et à la présence d'un composant favorisant un feedback réflexif (Markussen-Brown et al., 2017), comme une observation directe de l'intervention produite, ou le visionnage d'une vidéo d'intervention avec l'apprenant. La littérature actuelle sur le sujet ne permet pas d'extraire des indications sur la durée, la fréquence et les conditions de formation. Un DP efficace permettrait de mettre en place différents types d'interventions en milieu scolaire, de niveau 2 ou 3, d'un niveau de soutien langagier plus important que l'enseignement général qui est une intervention de niveau 1. Les différents niveaux d'intervention sont décrits par Ebbels et al. (2019). Le niveau 2 concerne des programmes éducatifs pour les enfants dont le niveau de langage est juste en-dessous des attentes à cet âge. Enfin, le niveau 3 se concentre sur les enfants présentant un TDL identifié qui ne progressent pas malgré une intervention de niveau 2 et qui sont susceptibles de nécessiter une intervention individualisée. On peut distinguer le niveau 3 en deux paliers. Le niveau 3A concerne une intervention indirecte, menée par un professionnel non-orthophoniste et ciblée, et le niveau 3B concerne l'intervention orthophonique directe (Ebbels et al., 2019). La distinction entre les niveaux 2 et 3A n'est pas clairement établie dans la littérature, mais on peut considérer que l'intervention de niveau 2 correspond à une intervention ciblée en petit groupe d'enfants identifiés ayant un niveau de langage inférieur à leur tranche d'âge dans le but de réduire la prévalence des difficultés de langage dans la population (Law et al., 2013). Ce type d'intervention peut être proposé en milieu

scolaire, en supervision par un orthophoniste, en tant qu'outil de prévention de l'apparition de troubles langagiers.

Une intervention en narration auprès d'enfants en difficulté de langage permettrait donc de prévenir l'apparition ultérieure de difficultés d'apprentissage (Law et al., 2013). Dans cette étude, l'intervention (Hadjadj et al., 2023) que nous proposons reprend les recommandations concernant les interventions narratives, énoncées par Petersen (2011), Pico et al. (2021), et Spencer et Petersen (2020), et y ajoute le contrôle de la spécificité de l'intervention avec une tâche contrôle (Pico et al., 2021). Cette intervention a déjà pu être proposée par des orthophonistes et logopèdes en milieu rééducatif, mais n'a pas encore été proposée en milieu scolaire. Actuellement, il n'y a pas d'études ayant démontré en France l'intérêt d'une intervention indirecte de niveau 2 menée dans ce milieu auprès d'enfants de grande section de maternelle (GSM). Le milieu scolaire est idéal pour réaliser ce type d'intervention, puisque 100% des enfants de 5 ans sont scolarisés (Croguennec, 2020) et la scolarisation leur permet d'établir des interactions privilégiées avec leurs enseignants. De plus, les enseignants sont en demande d'outils pour soutenir le développement langagier des enfants (Kouba Hreich et al., 2020). Il est donc essentiel de leur fournir un DP suffisant pour permettre une application efficace de l'intervention (Biel et al., 2020).

Ainsi, l'objectif principal de cette étude est d'évaluer l'efficacité d'une intervention indirecte de niveau 2 basée sur la narration menée par l'enseignante en classe de GSM auprès d'enfants en difficulté de langage oral. Nous avons trois questions principales :

1) La formation proposée à l'enseignante permet-elle la mise en place fidèle de l'intervention indirecte ?

En effet, un modèle d'intervention précis permet une transmission efficiente des compétences enseignées et favorise l'obtention de résultats significatifs (Mihalic, 2004).

2) Notre intervention permet-elle aux enfants en difficulté de langage oral de progresser en habiletés narratives ?

Nous proposons une intervention visant à améliorer le nombre d'éléments macrostructuraux dans une activité de re-récit, dans le but d'améliorer

TABLEAU 1 : Données de caractérisation des participants.

	Groupe linguistique	N	Genre	Moyenne âge (années;mois)	Étendue âge	IPS
	Ensemble classe	22	9f	5;5	5;1-5;10	111,04
	G1 : groupe expérimental	5	2f	5;7	5;5-5;10	69,00
	G2 : reste de la classe	17	7f	5;5	5;1-5;10	123,41

bi = bilingue ; f = fille ; IPS = indice de position sociale

l'ensemble des compétences narratives, puisque l'entraînement de la macrostructure permet l'amélioration de la macrostructure et d'éléments de la microstructure (Petersen, 2011).

3) Les enfants en difficulté de langage obtiendront-ils des résultats équivalents au reste de la classe dans les habiletés narratives suite à l'intervention indirecte ?

Nous supposons que cette intervention de niveau 2, destinée à des enfants dont le niveau de langage est juste en-dessous des attentes à cet âge, permettra au groupe recevant l'intervention de rejoindre le niveau du reste de la classe et de normaliser leurs habiletés narratives (Ebbels et al., 2019).

MÉTHODE

Dans le cadre de cette étude, nous avons recruté une enseignante de grande section de maternelle volontaire pour réaliser l'intervention ainsi qu'un groupe d'élèves, issus de sa classe habituelle. Le critère d'inclusion pour le recrutement des enfants était le suivant : faire partie de la classe de l'enseignante volontaire. Nous n'avons pas de critère d'exclusion. Il s'agit d'une étude de groupe avec intervention indirecte de niveau 2, où le groupe étudié est son propre groupe contrôle, suivant la procédure pré-test – intervention – post-test.

Population

Une enseignante en classe de GSM bilingue français-allemand, ainsi que 22 enfants tout-venant

issus de cette classe de 27 enfants, ont participé à l'étude. L'école où l'enseignante exerce, l'école Jacques Sturm à Strasbourg, accueille des enfants issus de familles de niveaux socio-économiques divers. En effet, l'indice de position sociale (l'IPS) de la classe est de 111,04. Il est proche de la moyenne de l'IPS des écoles du Bas-Rhin pour l'année scolaire 2021-2022, cette moyenne étant de 106,65 (DEPP, 2022). L'enseignante a trois ans d'expérience dans l'enseignement.

Le tableau 1 décrit les données de caractérisation des enfants. Leurs âges au début de l'expérimentation étaient compris entre 5;1 ans et 5;11 ans (M = 5;5). Douze enfants dans la classe étaient identifiés comme bilingues et dix comme monolingues grâce aux informations fournies par l'enseignante.

Afin de déterminer les enfants en difficulté de langage oral, un test d'inclusion déterminant le profil linguistique a été proposé aux 22 enfants. Ceux dont les résultats à chaque épreuve de ce test étaient inférieurs au percentile 25 ont suivi l'intervention menée par l'enseignante. Les résultats au test d'inclusion de langage sont décrits dans le tableau 2. À l'issue du test d'inclusion, cinq enfants ont été inclus dans le groupe expérimental et 17 enfants composaient le reste de la classe.

Procédure générale

Cette étude s'est déroulée durant l'année scolaire 2022-2023. Le dispositif expérimental est décrit dans la figure 1. La formation à l'enseignante a eu lieu le 12 décembre 2022 et a duré une heure.

TABLEAU 2 : Scores des participants au pré-test de langage.

	Phonologie score Z (ET)	Lexique score Z (ET)	Programmation morphosyntaxique score Z (ET)	Expression syntaxique score Z (ET)	Compréhension syntaxique score Z (ET)
Ensemble classe	-0.46 (0.72)	-1.10 (1.61)	-2.72 (3.63)	-1.13 (2.18)	-0.43 (1.60)
G1 : groupe expérimental	-0.88 (0.28)	-2.63 (0.80)	-7.09 (2.40)	-4.06 (0.60)	-2.46 (1.13)
G2 : reste de la classe	-0.34 (0.76)	-0.65 (1.51)	-1.42 (2.83)	-0.27 (1.66)	0.17 (1.18)

Elle sera décrite dans la section « Formation à l'enseignante ». L'évaluation en pré-test à l'ensemble de la classe s'est déroulée du 3 au 9 janvier 2023, puis l'intervention auprès du groupe expérimental s'est tenue du 16 janvier au 13 mars 2023. Enfin, le post-test a été administré à l'ensemble de la classe du 13 mars au 16 mars 2023. Toutes ces étapes ont eu lieu au sein de l'école maternelle dont était issue la classe de GSM. Les pré- et post-test ont eu lieu pendant le temps scolaire et ont été réalisés par la mémorante. L'intervention en groupe s'est déroulée durant les temps d'APC (Activité Pédagogique Complémentaire), les lundis après la classe, et a été menée par l'enseignante. Toutes les séances d'intervention ont été enregistrées sur un dictaphone pour permettre une évaluation de la fidélité de l'intervention. Deux séances de feedback sur l'intervention ont été organisées entre l'enseignante et la mémorante selon les modalités essentielles de DP (Biel et al., 2020), dans l'objectif d'obtenir une rétroaction.

Les parents ont fourni un formulaire de consentement libre et éclairé pour permettre à leur enfant de participer à l'étude. L'étude a été menée conformément à la Déclaration d'Helsinki et l'approbation de la recherche a été obtenue auprès de la CUREG (Commission Universitaire pour une Recherche Éthique à l'Université de Genève, <https://cureg.unige.ch/>).

Matériel

Formation à l'enseignante

Le partage d'informations (Biel et al., 2020) a été réalisé à travers une formation construite en deux parties. Le support de la formation est présenté en annexe A. Cette formation a eu lieu dans la classe de l'enseignante le 12 décembre 2022, soit un mois avant le début de l'intervention. La première partie concernait les intérêts théoriques de l'intervention et la deuxième partie reprenait la présentation du protocole de l'intervention. Elle était présentée par la mémorante à l'enseignante sous la forme d'un cours d'une heure, à partir d'un support visuel. Un support écrit de la présentation a également été fourni au début du cours pour permettre la prise de notes. Un temps était prévu à la fin de l'atelier pour permettre un échange de questions. Un appel téléphonique permettant un rappel du protocole a eu lieu une semaine avant le début de la mise en place de l'intervention, afin de consolider les connaissances de l'enseignante.

Outil de suivi de l'intervention indirecte

L'outil de suivi de l'intervention a été établi selon le cadre conceptuel de la fidélité d'implémentation d'une intervention (Carroll et al., 2007). Nous avons mesuré la fréquence, la durée et la couverture (c'est-à-dire la présence de chaque participant), afin de s'assurer que la fidélité d'implémentation était élevée.

À partir de l'écoute des enregistrements de chaque session, une grille de suivi du protocole a été remplie par la mémorante. Cette grille correspond aux parties et sous-parties du protocole de l'intervention et est présentée en figure 2. Un point était attribué si l'item était réalisé (maximum

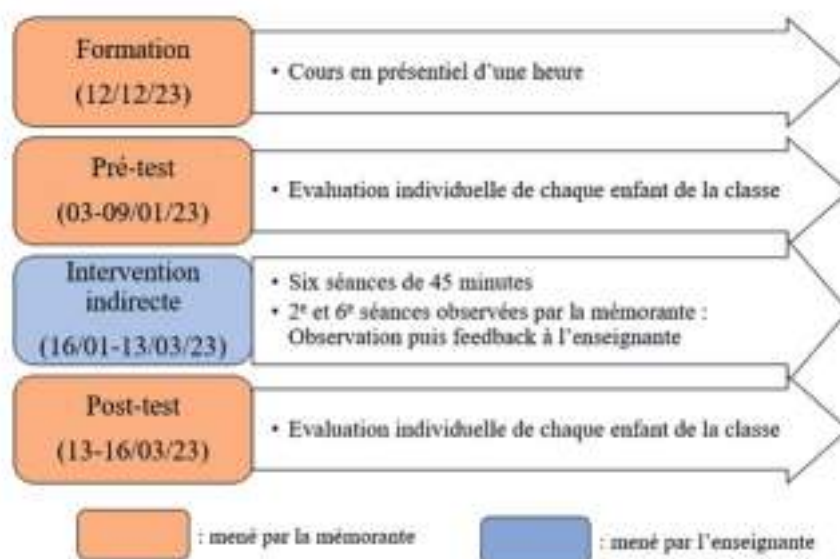


FIGURE 1 : Schématisation du dispositif expérimental.

Parties	Sous-parties	Points
A. Modélisation (avec illustrations et icônes)	A1 : Poser les questions relatives à chaque icône du schéma narratif	
	A2 : Les enfants posent les questions relatives à chaque icône du schéma narratif.	
	A3 : Raconter l'histoire en ayant placé devant les enfants les illustrations + les icônes de celle-ci	
	A4 : Les enfants répondent aux questions	
B. Re-récit en groupe (avec illustrations et icônes)	B3 : Re-récit de l'histoire en groupe : après avoir raconté « sa » partie, l'enfant pose l'icône correspondant sur l'illustration de l'histoire correspondante	
	B4 : L'enseignante complète les productions des enfants au fur et à mesure si besoin	
C. Re-récit en binômes (avec illustrations et icônes)	C1 : Enfant A raconte à l'enfant B, l'histoire, en s'appuyant sur les icônes et les illustrations de l'histoire.	
	C2 : Enfant B raconte à l'enfant A, l'histoire, en s'appuyant sur les icônes et les illustrations de l'histoire	
D. Re-récit en groupe (sans illustrations, avec icônes)	D3 : Re-récit de l'histoire en groupe : après avoir raconté « sa » partie, l'enfant pose l'icône correspondant sur l'illustration de l'histoire correspondante	
	D4 : L'enseignante complète les productions des enfants au fur et à mesure si besoin	
E. Modélisation (sans illustrations ni icônes)	E2 : L'enseignante raconte l'histoire	

FIGURE 2 : Grille de suivi de l'intervention.

de points possibles = 11). Nous avons considéré la fidélité d'implémentation comme importante à partir d'un taux de 80% de contenu présenté (comme par exemple, chez Sugai et al., 2001).

La fréquence et la couverture de l'intervention¹ ont été observées grâce à un registre récapitulatif des séances. L'enseignante y indiquait à chaque intervention, la date du jour, le nom des participants et ses remarques éventuelles. La durée a été étudiée à partir de la durée des enregistrements audios de chaque séance.

Épreuves d'inclusion au groupe expérimental

Les épreuves d'inclusion au groupe bénéficiant de l'intervention sont constituées d'épreuves permettant d'établir le profil linguistique des participants. Dans ce groupe, nous avons inclus les enfants dont les résultats à chaque épreuve étaient inférieurs au percentile 25 des résultats de la classe, à partir des scores bruts. La passation du pré-test durait environ 30 minutes par enfant. Nous avons utilisé comme épreuves la répétition

de logatomes et la répétition de phrases de la batterie EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009), l'évocation lexicale, l'expression syntaxique et la compréhension syntaxique de la batterie de dépistage EDA (Billard & Touzin, 2012).

L'épreuve de compréhension syntaxique était celle de l'EDA. L'enfant était face à une planche de formes géométriques de différentes tailles et couleurs et devait désigner certaines formes selon la consigne donnée. L'épreuve était constituée de 15 consignes de difficulté croissante. L'enfant avait droit à une répétition de consigne si sa réponse était erronée, comme préconisé dans le manuel de la batterie.

L'expression syntaxique a été également évaluée grâce à l'épreuve de l'EDA. L'enfant devait compléter de manière adéquate les 20 phrases de l'expérimentateur correspondant chacune à un item. Deux points étaient accordés si la structure morphosyntaxique était exacte, un point était accordé si elle était correcte mais que ce n'était

1 Nombre de participants à l'intervention

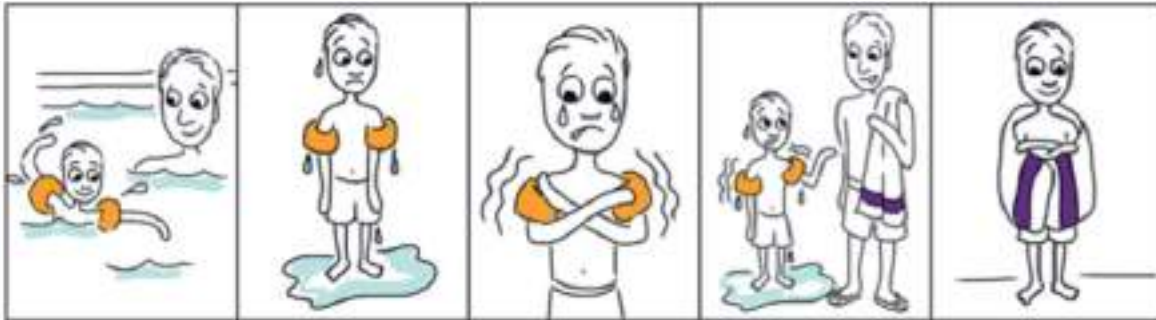


FIGURE 3 : Histoire utilisée dans la tâche de re-récit entrainé (Haroun à la piscine), issue du matériel Story Champs (Spencer & Petersen, 2012).

pas la structure attendue (par exemple, au lieu de « il n'a pas de chaussures » (structure attendue), l'enfant répondait « il est pieds nus »).

Nous avons proposé la répétition de phrases de l'EVALO 2-6, la répétition de phrases étant un marqueur clinique du TDL chez les enfants bilingues et monolingues (Fleckstein et al., 2018). L'enfant doit répéter 12 phrases énoncées par l'expérimentateur l'une après l'autre. Un point était accordé par élément morphosyntaxique correctement répété pour chaque phrase.

L'épreuve utilisée pour évaluer la phonologie était la répétition de logatomes de l'EVALO 2-6. L'épreuve était composée de quatre séries de six logatomes, de deux à cinq syllabes (longueur croissante). L'enfant devait répéter chaque logatome après l'expérimentateur. 1 point était accordé par logatome correctement répété.

Les connaissances lexicales en expression de l'enfant ont été évaluées à travers l'épreuve de dénomination de l'EDA. L'enfant devait dénommer 30 items. Deux points étaient accordés en cas de réponse correcte, un point était accordé si le mot produit suite à une relance de l'expérimentateur était correct.

Épreuves de pré- et post-test

La narration a été évaluée en pré- et post-test à partir d'une épreuve d'évaluation de la narration (Hadjadj et al., 2023), comme mesure de l'efficacité de l'intervention. Cette épreuve comprenait trois histoires traduites pour les besoins de l'étude, les images étant extraites du matériel Story Champs (Spencer & Petersen, 2012), ainsi qu'une tâche de dénomination rapide automatisée (Ballot & Zesiger, 2022), cette dernière tâche étant une mesure contrôle qui sera détaillée plus loin. La première histoire était un re-récit entrainé au

cours de l'intervention, proposée dans le but de mesurer la spécificité de l'intervention. Les deux autres histoires étaient un re-récit non entrainé et une génération de récit, afin de mesurer la généralisation des apprentissages selon les principes EBP (Pico et al., 2021).

Lors de l'épreuve de génération de récit, l'enfant avait pour consigne de raconter l'histoire comme si nous ne la connaissions pas à partir de cinq images séquentielles, présentées dans l'ordre sur un écran, comme illustré avec la figure 3. Concernant les épreuves de re-récit, l'enfant entendait une première fois l'histoire, puis avait pour consigne de la raconter à nouveau du mieux qu'il pouvait. L'histoire avait été préalablement enregistrée afin de contrôler le débit de parole et afin que le récit soit identique pour tous les participants. Chaque histoire racontée a été enregistrée et cotée selon les éléments de macrostructure et de microstructure recensés. Un point était accordé pour chaque élément présent. Pour chaque histoire, les éléments de macrostructure ont ensuite été combinés en un score total de macrostructure indiquant le niveau de compétence en structure narrative, et les éléments de microstructure ont été combinés en un score de microstructure indiquant le niveau de compétence en complexité linguistique. Ces éléments sont décrits dans le tableau 3.

Une épreuve de dénomination rapide automatisée a été proposée en tant qu'épreuve contrôle, visant à évaluer l'accès rapide au lexique. En effet, l'intervention ne visait pas les compétences sollicitées dans cette tâche, et elle permettait d'en évaluer sa spécificité. Une phase de familiarisation était proposée pour s'assurer que tous les mots étaient connus par l'enfant, puis pendant la phase test, l'enfant devait nommer les 16 items le plus

TABLEAU 3 : Présentation des items évalués.

Mesures	Description
Éléments de macrostructure	Personnages, situation initiale, problème, conséquence, résolution de problème, situation finale, émotion finale
Éléments de microstructure	Prépositions spatiales, qualificatifs, connecteurs temporeux, connecteurs causaux, présence de dialogue

rapidement possible dans le sens de la lecture. Nous avons noté le nombre d'erreurs et le temps (en secondes).

L'intervention

L'intervention (Hadjadj et al., 2023) a été menée par l'enseignante auprès du groupe expérimental (pour rappel, N = 5). Elle est composée de six séances de 45 minutes chacune, à raison d'une séance par semaine. Chaque séance suivait un même protocole, décrit dans le tableau 4. Trois histoires différentes ont été travaillées durant l'intervention, chacune étant présentée lors de deux séances. L'ordre des histoires travaillées au cours des séances est présenté dans l'annexe B.

Le matériel utilisé est composé de trois histoires de cinq images séquentielles et d'icônes associées aux éléments macrostructuraux de l'histoire, décrites dans le tableau 5. Les icônes et les images des histoires, comme celle présentée en figure 4, sont issues du matériel Story Champs (Spencer & Petersen, 2012).

Le but de l'intervention était d'améliorer le nombre d'éléments macrostructuraux dans une activité de re-récit. Les stratégies d'intervention narrative qui ont été utilisées sont 1) un enseignement explicite de la macrostructure grâce à des scripts d'enseignement et des icônes associées au récit dans la phase A de modélisation, 2) l'utilisation de plusieurs histoires pour favoriser la généralisation,

TABLEAU 4 : Protocole d'une séance d'intervention.

Programme de la séance	Détail du contenu
A. Modélisation	<ol style="list-style-type: none"> 1) Poser les questions relatives à chaque icône du schéma narratif. 2) Les enfants posent les questions relatives à chaque icône du schéma narratif. 3) Raconter l'histoire en ayant placé devant les enfants les illustrations + les icônes de celle-ci. 4) Les enfants répondent aux questions de chaque icône.
B. Re-récit de l'histoire en groupe	<ol style="list-style-type: none"> 1) Laisser les illustrations sur la table. 2) Distribution des icônes du schéma narratif. 3) Re-récit de l'histoire en groupe : après avoir raconté « sa » partie, l'enfant pose l'icône correspondant sur l'illustration de l'histoire correspondante. 4) L'enseignante complète les productions des enfants au fur et à mesure si besoin
C. Re-récit en binômes	<ol style="list-style-type: none"> 1) Enfant A raconte à l'enfant B. l'histoire, en s'appuyant sur les icônes et les illustrations de l'histoire. 2) Enfant B raconte à l'enfant A. l'histoire, en s'appuyant sur les icônes et les illustrations de l'histoire
D. Re-récit en groupe	<ol style="list-style-type: none"> 1) Enlever les illustrations de la table. 2) Distribution des icônes du schéma narratif. 3) Re-récit de l'histoire en groupe : après avoir raconté « sa » partie, l'enfant pose l'icône. 4) L'enseignante complète les productions des enfants au fur et à mesure si besoin
E. Modélisation	<ol style="list-style-type: none"> 1) Enlever tout le matériel de la table. 2) L'enseignante raconte l'histoire.

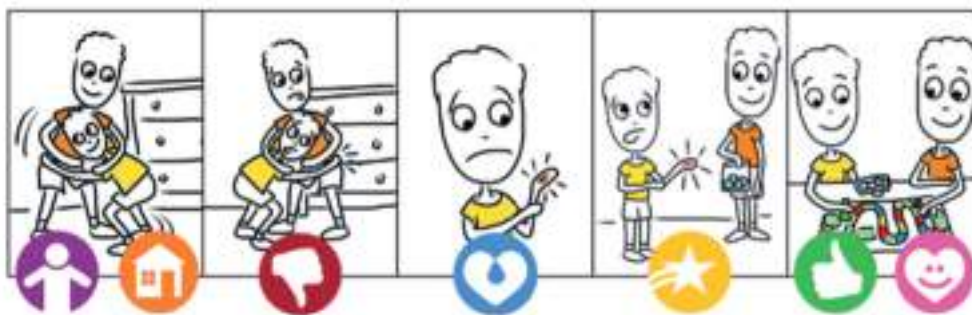


FIGURE 4 : Histoire utilisée au cours de l'entraînement (La main blessée de Thomas) et icônes correspondant à la macrostructure, Story Champs (Spencer & Petersen, 2012).

TABLEAU 5 : Présentation des icônes du schéma narratif.

Icône	Question relative à l'icône
	De qui parle l'histoire ?
	Où est-il dans cette histoire ?
	Quel est son problème ?
	Comment se sentait-il à propos de ce problème ?
	Qu'a-t-il fait pour résoudre son problème ?
	Comment se termine cette histoire ?
	Comment se sent le personnage à la fin de l'histoire ?

3) une participation active des enfants à travers des activités de re-récits entre pairs dans la phase C de re-récit en binôme, 4) l'estompage des guidances visuelles au fur et à mesure de la séance pour permettre la généralisation, et 5) des feedbacks correctifs immédiats pour un apprentissage sans erreur dans les phases B et D de re-récit en groupe.

Hypothèses opérationnalisées

Nous avons opérationnalisé nos hypothèses de la manière suivante : pour l'hypothèse 1), nous avons émis l'hypothèse que la formation proposée par la mémorante permettait une fidélité d'implémentation de l'intervention élevée. Pour cela, nous avons supposé que le contenu, la fréquence, la durée et la couverture de l'intervention correspondraient au protocole proposé. Pour vérifier l'hypothèse 2), nous avons émis l'hypothèse que les scores en macro- et microstructures des activités de génération de récit et de re-récit proposées seraient plus élevés suite

à l'intervention indirecte. Pour s'assurer que cette amélioration soit due à l'intervention indirecte et non pas au développement typique, nous avons supposé que la tâche contrôle de dénomination rapide automatisée ne progresserait pas suite à l'intervention indirecte. Enfin, pour l'hypothèse 3), nous avons supposé que, grâce à cet entraînement spécifique, les enfants en difficulté de langage oral obtiendraient des scores similaires au reste de la classe dans les habiletés entraînées. Pour répondre à cette question, nous avons comparé les scores obtenus en post-test en macro et en microstructure des deux groupes.

RÉSULTATS

L'analyse des données a été réalisée pour 1) étudier la fidélité de mise en place de l'intervention de l'enseignante, 2) comparer les scores en pré- et post-test des enfants ayant bénéficié de

TABLEAU 6 : Pourcentage de fidélité de contenu des séances.

	A1	A2	A3	A4	B3	B4	C1	C2	D3	D4	E2	Total (/11)	% fidélité
Séance 1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	8	72,73
Séance 2	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	7	63,64
Séance 3	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	8	72,73
Séance 4	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	7	63,64
Séance 5	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	9	81,82
Séance 6	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	9	81,82
Moyenne	0,8	0,5	1	0,8	0	1	0,8	1	0	1	1	8	72,73

A : modélisation ; B : re-récit en groupe ; C : re-récit en binômes ; D : re-récit en groupe ; E : modélisation

l'intervention, et 3) comparer les scores en post-test des enfants ayant bénéficié de l'intervention à ceux du reste de la classe.

La distribution des données n'étant pas normale ($p = 0,20$), des tests non-paramétriques (tels que le test de Wilcoxon pour échantillons appariés ou le test de Mann-Whitney pour échantillons indépendants) ont été utilisés pour tester les hypothèses 2 et 3. L'analyse des données a été effectuée à l'aide du logiciel Jamovi (The jamovi project, 2022).

Analyse de la fidélité d'implémentation de l'intervention

Afin de mesurer la fidélité d'implémentation de l'intervention par l'enseignante, la fidélité de contenu a été étudiée à partir d'une grille reprenant les étapes du protocole d'intervention. Nous avons également étudié la fréquence, la durée et la couverture de chaque séance.

Le tableau 6 présente le taux de fidélité du contenu de chaque séance. Pour rappel, nous considérons que le contenu des séances est fidèle au protocole à partir de 80%. Le taux de reproduction des séances est en moyenne de 72,73%. Seules les séances 5 et 6 ont un taux de fidélité satisfaisant.

Les éléments B3 et D3, correspondant aux temps de re-récits en groupe n'ont été réalisés dans aucune des séances. Nous pouvons également noter que l'élément A2, correspondant au moment où les enfants posent les questions relatives aux icônes du schéma narratif, n'est réalisé que dans la moitié des séances (séances 2, 5 et 6). Ainsi, nous pouvons conclure que l'intervention réalisée présente un taux de fidélité de contenu non significatif.

Le tableau 7 présente le suivi de la fidélité d'implémentation à travers la fréquence, la durée et la couverture des séances. La fréquence moyenne est de 0,7 séance par semaine, c'est-à-dire que les séances n'ont pas pu avoir lieu chaque semaine. Les séances ont duré en moyenne 28 minutes 07 secondes. Pour rappel, chaque séance devait durer 45 minutes. Enfin, au niveau de la couverture de l'intervention, quatre enfants ayant reçu l'intervention ont été présents durant la totalité des séances, tandis qu'un enfant (enfant n°5) a été absent lors de deux séances (séances 3 et 4).

Analyse de la progression du groupe expérimental

TABLEAU 7 : Suivi de la fidélité d'implémentation.

Séance	Date	Durée	Présence des enfants
Séance 1	16/01/2023	00:29:41	1, 2, 3, 4, 5
Séance 2	23/01/2023	00:39:30	1, 2, 3, 4, 5
Séance 3	06/02/2023	00:26:32	1, 2, 3, 4
Séance 4	27/02/2023	00:18:23	1, 2, 3, 4
Séance 5	06/03/2023	00:25:00	1, 2, 3, 4, 5
Séance 6	13/03/2023	00:32:08	1, 2, 3, 4, 5

TABEAU 8 : Comparaison des scores du groupe expérimental en pré-test et post-test de narration.

	Score moyen (ET)		Score moyen (ET)	W	p
PréGenMacro	3,4 (1,34)	PostGenMacro	5,40 (2,07)	0,00	0,03*
PréGenMicro	1,60 (1,34)	PostGenMicro	4,60 (2,70)	0,00	0,05*
PréRe1Macro	5,00 (2,24)	PostRe1macro	5,80 (1,48)	1,50	0,13
PréRe1Micro	4,40 (2,70)	PostRe1Micro	3,80 (1,92)	9,00	0,71
PréRe2Macro	4,60 (1,52)	PostRe2Macro	6,20 (1,30)	0,00	0,09
PréRe2Micro	2,80 (1,79)	PostRe2Micro	4,40 (1,82)	1,00	0,10
PreDRA	1,35 (0,22)	PostDRA	1,10 (0,23)	15,00	0,99

G1 : groupe expérimental ; Pré : pré-test ; Post : post-test ; Gen : génération de récit ; Re1 : re-récit non entraîné ; Re2 : re-récit entraîné ; DRA : dénomination rapide automatisée ; Macro : macrostructure ; Micro : microstructure

* : $p < 0,05$

Notre deuxième hypothèse suggérait que les enfants du groupe expérimental progressent en habiletés narratives. Pour répondre à notre question, nous avons comparé les scores des pré- et post-tests des enfants inclus dans l'entraînement.

Les résultats, présentés dans le tableau 8, montrent une progression des scores en génération de récit, à la fois en macro- et en microstructure. Cependant, nous n'observons pas de progrès sur les activités de re-récit, ni en macro, ni en microstructure, même sur le re-récit travaillé (Re2). Nous ne pouvons donc pas conclure à un effet spécifique de l'intervention sur la tâche de re-récit travaillé. La comparaison des scores de DRA en pré et post-test ne présente aucune amélioration, ce qui est cohérent puisque l'intervention ne vise pas les compétences nécessaires à cette tâche.

Comparaison post-test du groupe expérimental et du reste de la classe

Afin de vérifier si les enfants en difficulté de langage obtiennent des résultats équivalents au reste de la classe en habiletés narratives à la suite de l'intervention, nous avons comparé les scores obtenus en pré- et en post-test en macro

et microstructure des deux groupes, à l'aide du test non-paramétrique de Mann-Whitney. Nous supposons que les scores en pré-test seront significativement différents, et ne le seront plus en post-test grâce à la progression du groupe expérimental au cours de l'intervention.

Comme attendu, les résultats du pré-test révèlent que les enfants sélectionnés pour participer à l'intervention du groupe expérimental ont des scores inférieurs à ceux des enfants du reste de la classe pour les trois récits. Les scores en génération de récit de macro- ($U = 6,00$; $p < 0,01$) et de microstructure ($U = 4,00$; $p < 0,01$), les scores en re-récit non entraîné de macrostructure ($U = 12,50$; $p = 0,02$) et les scores en re-récit entraîné de macro- ($U = 5,50$; $p < 0,01$) et microstructure ($U = 1,50$; $p < 0,01$) sont significativement différents.

À la suite de l'intervention, comme cela est exposé dans le tableau 9, les scores de macrostructure de génération de récit et de re-récit sur l'histoire travaillée ne diffèrent plus. Il en est de même pour les scores en macrostructure de génération de récit travaillé. Les résultats mettent en évidence des différences entre les deux groupes pour les scores de microstructure des re-récits.

TABEAU 9 : Comparaison des scores en narration en pré-test et post-test du groupe expérimental et du reste de la classe.

	Moyenne G1 (ET)	Moyenne G2 (ET)	U de Mann-Whitney	p
PostGenMacro	5,40 (2,07)	6,41 (1,18)	28,50	0,28
PostGenMicro	4,60 (2,70)	5,82 (2,58)	28,00	0,27
PostRe1macro	5,80 (1,48)	8,53 (1,55)	8,50	< 0,01
PostRe1Micro	3,80 (1,92)	6,35 (1,46)	11,50	0,01
PostRe2Macro	6,20 (1,30)	7,29 (1,57)	24,50	0,16
PostRe2Micro	4,40 (1,82)	7,00 (1,54)	11,00	0,01

G1 : groupe expérimental ; G2 : reste de la classe Pré : pré-test ; Post : post-test ; Gen : génération de récit ; Re1 : re-récit non entraîné ; Re2 : re-récit entraîné ; Macro : macrostructure ; Micro : microstructure.

En résumé, nos résultats ont révélé des faiblesses d'implémentation de l'intervention en raison d'une faible fidélité de contenu et d'un dosage de l'intervention ne correspondant pas à celui indiqué dans le protocole. Les enfants inclus dans le groupe expérimental présentent tout de même une progression dans leurs compétences narratives en génération de récit, à la fois en macro- et en microstructure, et rejoignent le niveau du reste de la classe dans cette tâche.

DISCUSSION

Cette étude avait pour objectif d'évaluer l'intérêt d'une intervention indirecte de niveau 2 sur les habiletés narratives, menée par une enseignante auprès d'enfants de GSM en difficulté de langage oral. Pour cela, nous avons 1) sélectionné les enfants en difficulté de langage oral pour les inclure dans le groupe expérimental et 2) formé une enseignante afin qu'elle mène cette intervention, construite à partir des données de la littérature. Puis nous avons analysé la fidélité d'implémentation du protocole ainsi que le niveau de narration des enfants de la classe avant et après cette intervention.

Cette étude a révélé que l'intervention présentait des faiblesses dans la fidélité d'implémentation, liées à la fidélité de contenu et à des facteurs contextuels. Cependant, l'intervention permet tout de même une progression de certaines compétences narratives (génération de récit) indiquant une amélioration des compétences correspondant à d'autres activités narratives que celle entraînée. Enfin, malgré une progression du groupe expérimental, celui-ci conserve des habiletés narratives plus faibles comparativement

au reste de la classe, n'ayant pas bénéficié de l'intervention. Nous allons désormais discuter l'ensemble des résultats présentés ci-dessus.

La formation proposée à l'enseignante permet-elle la mise en place fidèle de l'intervention indirecte ?

Notre première question de recherche consistait à se demander si la formation à l'enseignante permettait une fidélité d'implémentation élevée. Pour cela, nous avons évalué l'adhésion entre l'intervention telle que proposée par les conceptrices et l'intervention effectivement menée par l'enseignante, à travers la fidélité d'implémentation du contenu, la fréquence, la durée et la couverture de l'intervention. Les résultats montrent que l'intervention menée par l'enseignante n'a pas pu être menée dans les conditions expérimentales telles que souhaitées par les conceptrices. Plus précisément, les éléments de fréquence tels que prévus par les conceptrices (1 séance par semaine) n'ont pas pu être respectés, en raison d'une période de vacances scolaires et d'une absence de l'enseignante. Quand l'enseignante était présente, elle a pu dispenser une séance par semaine. Concernant la durée, les séances proposées ont été plus courtes que celles prévues par le protocole (28 minutes en moyenne contre 45 minutes prévues), en raison de temps de l'intervention omis. Le niveau de couverture n'a pas été total, puisqu'un enfant a été absent lors de deux séances. Enfin, le niveau de fidélité de contenu de l'ensemble des séances n'est pas considéré comme suffisant (de 72,73% en moyenne).

L'intervention n'ayant donc pas présenté un taux de fidélité d'implémentation suffisant, il est nécessaire de revenir aux conditions de formation proposées à l'enseignante. Nous n'avons pu proposer que deux des quatre modalités d'apprentissage, le partage d'informations et le feedback, bien que la combinaison de différentes modalités d'apprentissage soit la meilleure façon d'assurer la maîtrise et la généralisation d'une compétence chez les apprenants adultes (Dunst et al., 2019). Nous n'avons pas proposé de guidage et de rétroaction dans notre DP. Le guidage au cours des séances permet à l'enseignant de calibrer ses interventions et d'améliorer la mise en œuvre durable et fidèle du protocole (Dunst et al., 2010), néanmoins, nous ne l'avons pas proposé au cours des interventions observées pour que l'intervention soit aisément reproductible (Biel et al., 2020). La présence du chercheur aux côtés de l'enseignant lors des séances nécessite plus de temps et de ressources dans la mise en place de l'intervention. De plus, cela compromet son adoption à plus grande échelle, car le guidage exige la présence d'un professionnel pour permettre l'intervention. Concernant la modélisation, qui consiste à montrer un exemple de l'intervention à l'apprenant, nous ne l'avons pas proposé au cours de la formation, considérant que notre partage d'information était suffisamment explicite pour permettre une reproduction fidèle du protocole. En effet, l'enseignante a pu reproduire en partie l'intervention qui lui avait été enseignée au cours de la formation théorique. Elle a notamment pu reproduire les phases de modélisation du récit et d'enseignement des icônes correspondant à la macrostructure. Elle a également pu compléter les productions des enfants lorsque celles-ci étaient incomplètes. Cependant, nous avons remarqué que les parties de re-récits en groupe, où les enfants racontent à nouveau chaque partie du récit entendu à tour de rôle, n'étaient pas réalisées, et étaient remplacées par des temps de questions-réponses. Nous pouvons supposer que ce temps de re-récit en groupe n'a pas été réalisé en raison de la difficulté de gestion de l'initiation du discours pour chaque enfant. Les enfants n'énonçant pas spontanément leur partie, l'enseignante guidait leur participation en posant les questions correspondant aux icônes du schéma narratif. Une formation incluant un temps de modélisation de l'intervention aurait pu permettre de découvrir d'autres formes d'incitation verbale afin de produire un re-récit. Cette modélisation aurait pu être proposée au cours de la formation via

un modèle direct de l'intervention à l'enseignant, tel que proposé par Tang et al. (2011). En effet, Tang et al. (2011) proposent une démonstration de leur intervention lors de la formation directement auprès des parents formés, en jouant la situation comme s'ils étaient face aux enfants. Ainsi, le modèle de l'intervention est précis, permet une transmission efficace des compétences enseignées et favorise l'obtention de résultats significatifs (Mihalic, 2004).

Notre intervention permet-elle aux enfants en difficulté de langage oral de progresser en habiletés narratives ?

Notre deuxième question de recherche s'intéressait à la progression des enfants en difficulté de langage oral en habiletés narratives grâce à l'intervention. Nos résultats mettent en évidence une amélioration des compétences en génération de récit, mais une absence d'amélioration dans les compétences de re-récit, entraîné et non entraîné. Ainsi, nous n'observons pas de progression sur le re-récit entraîné et donc pas d'effet spécifique de l'entraînement, contrairement à ce que nous aurions pu attendre. L'étude de Janssen et al. (2020) proposait également un entraînement en groupe des habiletés narratives à partir d'activités de re-récit durant 10 semaines à raison de deux séances par semaine, présente à la suite de l'entraînement un effet spécifique des capacités narratives en re-récit. L'absence de progression sur l'activité de re-récit malgré l'entraînement de celle-ci pourrait être due à la durée de notre intervention. En effet, la revue systématique des interventions en narration proposée par Petersen (2011) stipule que l'amélioration de la macro- et de la microstructure dans les interventions individuelles ou de groupe allant de 320 à 1260 minutes au total présente une taille d'effet importante. Cela signifie que l'amélioration des compétences narratives est fortement corrélée à ce dosage d'intervention. Notre intervention ne durant au total que 168 minutes, nous pouvons supposer que sa durée n'a pas été suffisante pour permettre une progression significative des compétences en re-récit.

En plus de ne pas progresser sur le récit entraîné, les enfants ne progressent pas non plus sur la deuxième activité de re-récit, proposée à partir d'un récit non entraîné pendant l'intervention. Nous pouvons établir l'hypothèse selon laquelle l'entraînement proposé par l'enseignante n'aurait pas suffisamment permis aux enfants de s'entraîner à re-raconter des histoires, en raison

de l'omission des temps de re-récit en groupe lors de l'intervention. Ces temps étant fortement recommandés pour favoriser une participation active (Spencer & Petersen, 2020), les enfants ont donc manqué une opportunité d'apprentissage et n'ont pas généralisé leurs compétences au re-récit non entraîné.

Les enfants en difficultés de langage obtiendront-ils des résultats équivalents au reste de la classe dans les habiletés narratives suite à l'intervention indirecte ?

Notre troisième question de recherche visait à vérifier si les enfants du groupe expérimental obtiennent des résultats équivalents au reste de la classe en habiletés narratives à la suite de l'intervention, soit que les enfants initialement repérés comme en difficulté de langage rattrapent les habiletés narratives des autres enfants. Nos résultats suggèrent que l'intervention a permis une amélioration des compétences de génération de récit, ainsi que de la microstructure du re-récit entraîné auprès des enfants du groupe expérimental. Grâce à cette intervention, nous n'observons plus de différence significative entre ce groupe et le reste de la classe dans ces compétences. En revanche, l'intervention n'a pas permis l'amélioration des autres compétences narratives en re-récit du groupe expérimental, et la différence de résultats dans ces compétences entre les deux groupes persiste.

Le groupe expérimental et le reste de la classe diffèrent dans leurs compétences narratives lors du pré-test. Ces différences pourraient être expliquées par une faible exposition à la langue de scolarisation (Hoff, 2013) ou à un manque de stimulation langagière corrélé au milieu socio-économique défavorisé (Sylvestre et al., 2012). En effet, le groupe expérimental est composé d'enfants issus d'un milieu socio-économique plus défavorisé que le reste de la classe (IPS moyen de 69 contre un IPS moyen de 123,41). Ils sont également en majorité bilingues (4 enfants sur 5) tandis que le reste de la classe comporte une moitié d'élèves bilingues (8 enfants sur 17). Or, une intervention basée sur l'apprentissage explicite de la macrostructure devrait permettre une progression dans leurs habiletés narratives (Pico et al., 2021). L'amélioration des compétences narratives en génération de récit suite à notre intervention concorde donc avec la littérature puisque le gain

observé dans certaines compétences narratives permet aux enfants en difficulté de langage oral de se rapprocher du niveau du reste de la classe.

Cependant, notre intervention n'entraîne pas de résultat spécifique et d'amélioration directe du re-récit entraîné, ni du re-récit non entraîné, et les compétences narratives du groupe expérimental restent majoritairement significativement inférieures au reste de la classe. Nous remarquons des difficultés similaires à celles éprouvées par les enfants à TDL dans les productions de récit des enfants du groupe expérimental. De ce fait, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'ils nécessiteraient un soutien individualisé comme préconisé par Bishop et al. (2017). Nous n'avons pu proposer qu'une intervention indirecte de niveau 2, et cela semble s'être avéré insuffisant pour prendre en considération les difficultés langagières de ces enfants. Ainsi, dans le cas de difficultés similaires à celles d'un TDL, notre intervention pourrait ne pas être suffisamment individualisée pour permettre une amélioration des compétences narratives. De ce fait, notre intervention narrative en milieu scolaire pourrait permettre une meilleure orientation vers un suivi individualisé de niveau 3 en cas de non-progression en compétences narratives à la suite de cette intervention de niveau 2 (Ebbels et al., 2019).

Limites de cette étude

Les résultats de notre intervention sont à interpréter avec prudence étant donné les faiblesses de fidélité d'implémentation de l'intervention. Il conviendrait de renforcer le dispositif de DP lors de prochaines répliques en proposant une modélisation du protocole lors de la formation ainsi qu'un guidage de l'enseignant au cours des premières séances, comme cela est préconisé par (Biel et al., 2020).

Nous avons également rencontré des difficultés dans la fréquence de l'intervention en raison du calendrier scolaire et d'une pause de l'intervention durant les vacances scolaires. De futures recherches pourraient faire coïncider la phase d'intervention à une période de six semaines entre des vacances. L'enseignante nous a également rapporté rencontrer des difficultés à individualiser le suivi en raison du trop grand nombre d'enfants dans le groupe (N = 5 dans notre étude). De futures études pourraient répliquer cette intervention avec un groupe d'enfants plus restreint (quatre

enfants maximum bénéficiant de l'intervention par exemple) pour individualiser davantage l'intervention.

Implications cliniques

Cette étude a des implications importantes pour les cliniciens et cliniciennes. Elle permet de démontrer l'intérêt d'un travail collaboratif entre enseignants et orthophonistes autour de la prévention et du soutien en langage oral pour favoriser les apprentissages. En instaurant des dispositifs de ce type, nous avons cherché à proposer un niveau d'aide aux enfants en difficulté plus important que celui qui a habituellement lieu en classe entière. Ce niveau d'aide a permis aux enfants suivant l'intervention de progresser et de rejoindre le niveau du reste de la classe dans certaines compétences narratives après une intervention relativement courte. Cette amélioration est prometteuse et démontre qu'un soutien en narration en GSM peut permettre à des enfants présentant des difficultés langagières de progresser en peu de séances (N = 6). Un post-test à distance de l'intervention pourrait être intéressant afin d'évaluer le maintien des compétences narratives à long-terme. Ainsi, cet entraînement pourrait avoir un but préventif pour soutenir les compétences narratives en cas de difficultés de langage oral liées à une faible exposition à la langue de scolarisation ou à un manque de stimulation langagière corrélé à un milieu socio-économique défavorisé.

CONCLUSION

Cette étude fournit un support pour l'implémentation d'une intervention narrative indirecte menée par l'enseignante en classe de GSM. Elle explore à la fois les modalités de DP nécessaires à la mise en place d'une intervention efficace et l'efficacité d'une intervention narrative basée sur l'enseignement explicite de la macrostructure du re-récit à l'aide d'icônes et d'images auprès d'enfants en difficulté de langage oral. Les résultats présentent des faiblesses dans la fidélité d'implémentation, tant dans le contenu de l'intervention que dans le dosage proposé. Ils indiquent également que l'intervention a permis une progression des compétences en génération de récit, mais ne présente pas d'effet spécifique sur les compétences de re-récit entraînées au cours de l'intervention.

L'implémentation d'intervention narrative indirecte menée par une enseignante de GSM n'avait pas encore été réalisée en France. Bien que le dispositif

de DP soit encore à améliorer, il est nécessaire de poursuivre les recherches afin de proposer cette intervention à plus grande échelle.

DECLARATION D'INTÉRÊTS

Les auteurs ont déclaré n'avoir aucun lien d'intérêt en relation avec cet article.

RÉFÉRENCES

- Ballot, C., & Zesiger, P. (2022). *Rapport concernant la recherche visant à évaluer l'impact du programme "Parle Avec Moi" (PAM) sur les compétences de langage des enfants à l'entrée à l'école*. UNIGE, Psycholinguistique et Logopédie. <https://www.unige.ch/fapse/psycholinguistique/equipes/acquisition/recherches/recherche-parle-avec-moi>
- Biel, H. C., Buzhardt, J., Brown, J. A., Romano, M. K., Lorio, C. M., Windsor, K. S., Kaczmarek, L. A., Gwin, R., Sandall, S. S., & Goldstein, H. (2020). Language interventions taught to caregivers in homes and classrooms: A review of intervention and implementation fidelity. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 140-156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.002>
- Billard, C., & Touzin, M. (2012). *EDA : Évaluation des fonctions cognitives et des apprentissages de 4 à 11 ans*. Ortho Edition.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & 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(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Charron, A., & Brunson, L. (2010). Early childhood educators' use of language-support practices with 4-year-old children in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 371-379. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0355-7>
- BO de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports n°25 du 24-6-2021. Ecole maternelle. Programme d'enseignement : modification. Annexe : Programme d'enseignement de l'école maternelle. <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/MENE2116550A.htm>
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2(1), 40. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>
- Colozzo, P., Gillam, R. B., Wood, M., Schnell, R. D., & Johnston, J. R. (2011). Content and form in the narratives of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(6), 1609-1627. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011\)10-0247](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011)10-0247)
- Coquet, F., Roustit, J., & Ferrand, P. (2009). *ÉVALO 2-6 : Batterie d'évaluation du langage de l'enfant de 2 à 6 ; 3 ans*. Ortho Edition.
- Croguennec, Y. (2020). Les élèves du premier degré à la rentrée 2020. *DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, note d'information n°20.36*. <https://www.education.gouv.fr/les-eleves-du-premier-degre-la-rentree-2020-307009>
- Décret n° 2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste, Article 4. *Journal Officiel de la République française n°104 du 4 mai 2002, alinéa 56*. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000001652674?r=1xShsjDtfk

- DEPP - Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2022). *Indices de position sociale dans les écoles de France métropolitaine et DROM (2016-2021)*. <https://bit.ly/42lhxpA>
- Douglas, K. (2019). Improving narrative and expository language: A comparison of narrative intervention to shared storybook reading [Thèse de doctorat, Brigham Young University]. ScholarsArchive. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/8276/>
- Dunst, C., Bruder, M. B., Maude, S., Schnurr, M., Van Polen, A., Frolek Clark, G., Winslow, A. & Gethmann, D. (2019). Professional development practices and practitioner use of recommended early childhood intervention practices. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(3), 229-246. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/50999/592666>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2010). Meta-analysis of the effectiveness of four adult learning methods and strategies: Supplemental tables and references. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 3(1), 91-112. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:195476894>
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements : Quelle responsabilité pour l'école ? *Swiss Journal of Educational Research*, 23(2), 321-338. <https://doi.org/10.24452/sjer.23.2.4608>
- Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>
- El-Choueifati, N., Purcell, A., McCabe, P., & Munro, N. (2012). Evidence-based practice in speech language pathologist training of early childhood professionals. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 6(3), 150-165. <https://doi.org/10.1080/17489539.2012.745293>
- Elek, C., & Page, J. (2019). Critical features of effective coaching for early childhood educators: A review of empirical research literature. *Professional Development in Education*, 45(4), 567-585. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452781>
- Favot, K., Carter, M., & Stephenson, J. (2022). The effects of an oral narrative intervention on the fictional narratives of children with autism spectrum disorder and language disorder. *Journal of Behavioral Education*, 31(4), 657-678. <https://doi.org/10.1007/s10864-021-09430-9>
- Fleckstein, A., Prévost, P., Tuller, L., Sizaret, E., & Zebib, R. (2018). How to identify SLI in bilingual children: A study on sentence repetition in French. *Language Acquisition*, 25(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/10489223.2016.1192635>
- Gillam, R. B., & Ukrainetz, T. M. (2006). Language Intervention Through Literature-Based Units. Dans T. M. Ukrainetz (dir.), *Literate language intervention: Scaffolding PreK-12 literacy achievement* (p. 59-94).
- Girolametto, L., Hoaken, L., Weitzman, E., & van Lieshout, R. (2000). Patterns of adult-child linguistic interaction in integrated day care groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(2), 155-168. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3102.155>
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123-147. <https://doi.org/10.1177/0142723704042369>
- Hadjadj, O., Kehoe, M., & Delage, H. (2023). *Narrative training enables generalization between narrative tasks in children with Developmental Language Disorder*. International Clinical Phonetics and Linguistics Association Conference, 4-7 July, Salzburg.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>
- Janssen, L., Scheper, A., De Groot, M., Daamen, K., Willemsen, M., Vissers, C., & Verhoeven, L. (2020). Narrative group intervention in DLD: Learning to tell the plot. *Child Language Teaching and Therapy*, 36(3), 181-193. <https://doi.org/10.1177/0265659020950386>
- Kouba Hreich, E., Moitel Messarra, C., Martinez-Perez, T., Richa, S., & Maillart, C. (2020). Supporting language development in Lebanese preschools: SLT and pre-KT practice and perception of roles. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(6), 988-1004. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12576>
- Law, J., Charlton, J., & Asmussen, K. (2017). *Language as a child wellbeing indicator*. Early Intervention Foundation & Newcastle University. <https://www.eif.org.uk/report/language-as-a-child-wellbeing-indicator>
- Law, J., Reilly, S., & Snow, P. C. (2013). Child speech, language and communication need re-examined in a public health context: A new direction for the speech and language therapy profession. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(5), 486-496. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12027>
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- McCabe, P. C., & Marshall, D. J. (2006). Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment: Correspondence among informant ratings and behavioral observations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 234-246. <https://doi.org/10.1177/02711214060260040401>
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Report on Emotional and Behavioral Disorders in Youth*, 4(4), 83-105. <https://www.civresearchinstitute.com/online/article.php?pid=5&iid=176>
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 342-356. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x>
- Petersen, D. B. (2011). A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 32(4), 207-220. <https://doi.org/10.1177/1525740109353937>
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., & Gillam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The index of narrative complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115-130. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318933.46925.86>
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., Spencer, T., & Gillam, R. B. (2010). The effects of literate narrative intervention on children with neurologically based language impairments: An early stage study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(4), 961-981. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/09-0001\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0001))

- Petersen, D. B., & Spencer, T. D. (2016). Using narrative intervention to accelerate canonical story grammar and complex language growth in culturally diverse preschoolers. *Topics in Language Disorders, 36*(1), 6-19. <https://doi.org/10.1097/TLD.000000000000078>
- Pico, D. L., Prah, A., Biel, C., Peterson, A. K., Biel, E. J., Woods, C., & Contesse, V. A. (2021). Interventions designed to improve narrative language in school-age children: A systematic review with meta-analyses. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 52*(4), 1109-1126. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-20-00160
- Shepley, C., & Grisham-Brown, J. (2019). Multi-tiered systems of support for preschool-aged children: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 296-308. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.004>
- Spencer, T. D., & Petersen, D. B. (2012). *Story Champs®*. Language Dynamics Group.
- Spencer, T. D., & Petersen, D. B. (2020). Narrative intervention: Principles to practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 51*(4), 1081-1096. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015
- Spencer, T. D., & Pierce, C. (2023). Classroom-based oral storytelling: Reading, writing, and social benefits. *The Reading Teacher, 76*(5), 525-534. <https://doi.org/10.1002/trtr.2144>
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children: A test of a schema. *New Directions in Discourse Processing, 2*(1979), 53-120. <https://eric.ed.gov/?id=ED121474>
- Sugai, G., Lewis-Palmer, T., Todd, A., & Horner, R. H. (2001). *School-wide evaluation tool*. University of Oregon.
- Sylvestre, A., Desmarais, C., Meyer, F., Bairati, I., Rouleau, N., & Mérette, C. (2012). Factors associated with expressive and receptive language in French-speaking toddlers clinically diagnosed with language delay. *Infants & Young Children, 25*(2), 158-171. <https://doi.org/10.1097/YYC.0b013e31823dca22>
- Tang, M.-H., Lin, C.-K., Lin, W.-H., Chen, C.-H., Tsai, S.-W., & Chang, Y.-Y. (2011). The effect of adding a home program to weekly institutional-based therapy for children with undefined developmental delay: A pilot randomized clinical trial. *Journal of the Chinese Medical Association, 74*(6), 259-266. <https://doi.org/10.1016/j.jcma.2011.04.005>
- The jamovi project (2022). *Jamovi: Open statistical software for the desktop and cloud* (Version 2.3) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Van den Broek, P., Bohn-Gettler, C. M., Kendeou, P., Carlson, S., & White, M. J. (2011). When a reader meets a text: The role of standards of coherence in reading comprehension. Dans M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (dir.), *Text relevance and learning from text* (p. 123-139). IAP Information Age Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/2011-20070-006>
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Westby, C. (1985). Learning to talk—Talking to learn: Oral-literate language differences. Dans C. S. Simon (dir.), *Communication skills and classroom success: Therapy methodologies for language-learning disabled students* (p. 181-213). College Hill.
- Westerveld, M. F., & Gillon, G. T. (2010). Profiling oral narrative ability in young school-aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology, 12*(3), 178-189. <https://doi.org/10.3109/17549500903194125>
- Winters, K. L., Jasso, J., Pustejovsky, J. E., & Byrd, C. T. (2022). Investigating narrative performance in children with developmental language disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 65*(10), 3908-3929. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00017
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators: Literature review*. US Department of Education - Office of Planning, Evaluation and Policy Development - Policy and Program Studies Service. www2.ed.gov/rschstat/eval/professional-development/literature-review.pdf

ANNEXE A : SUPPORT DE LA FORMATION À L'ENSEIGNANTE

Intervention sur la narration en classe de grande section maternelle

Fédération Française de Logopédie
Mars 2014, Nancy 2014

1

Objectif du mémoire

Intérêt d'une intervention de soutien langagier basée sur la narration et menée par l'enseignant auprès d'enfants de grande section de maternelle avec difficultés langagières.

2

La narration – définition

Récit d'un événement réel ou imaginaire (R. Oksanen, Lévesque, 2008)

A travers une série d'événements causalment liés (Peterson, 2000).

Macrostructure – structure organisationnelle de l'histoire (Stein et Blenz, 2003) :

- Un problème initiateur
- Tentative du protagoniste de le résoudre
- Conséquences de ses actions

Microstructure – complexité narrative : éléments grammaticaux de la phrase, utilisation de termes divers... (Peterson et al., 2010)

3



4

La narration – Intérêt du langage narratif

Réussite scolaire : capacités narratives entre 3 et 6 ans liées aux capacités de langage abrégé et aux capacités de littératie entre 8 et 12 ans (Weilman et al., 2011).

Importance sociale : rôle important dans la socialisation avec les pairs et avec les parents (Peterson et al., 2008).

5

La narration – chez l'enfant au développement typique et l'enfant TDL

Développement typique	Trouble développemental de langage
<p>4 ans et demi : récit produit sans organisation temporelle</p> <p>Outil de récit spécifique de l'histoire (Bauer et Ward, 2005)</p> <p>6 ans : récit suivi et organisé</p>	<p>Péchu qui est sévère et qui entraîne souvent moins bonne</p> <p>Impact de la macrostructure, microstructure (Delasse et al., 2011)</p> <p>Langage complexe séquentiel et récit abrégé (Spencer et Pearson, 2010)</p> <p>Diminution du dialogue avec les pairs et l'entourage (Bauer et al., 2004)</p>

6

1) Poser les questions relatives à chaque icône du schéma narratif.

13

- De qui parle l'histoire ?
- Où est-il dans cette histoire ?
- Quel est son problème ?
- Comment se sent-il à propos de ce problème ?
- Qu'a-t-il fait pour résoudre son problème ?
- Comment se termine cette histoire ?
- Comment se sent le personnage à la fin de l'histoire ?

14

2) Les enfants posent les questions relatives à chaque icône du schéma narratif.

15

3) Raconter l'histoire en ayant placé devant les enfants les illustrations + les icônes de celle-ci.

Cliquer sur le livre pour entendre l'histoire.

16

4) Les enfants répondent aux questions de chaque icône.

17

- De qui parle l'histoire ?
- Où est-il dans cette histoire ?
- Quel est son problème ?
- Comment se sent-il à propos de ce problème ?
- Qu'a-t-il fait pour résoudre son problème ?
- Comment se termine cette histoire ?
- Comment se sent le personnage à la fin de l'histoire ?

18

B. Re-récit de l'histoire en groupe

- 1) Laisser les illustrations sur la table.
- 2) Distribution des icônes du schéma narratif.
- 3) Re-récit de l'histoire en groupe : après avoir raconté « sa » partie, l'enfant pose l'icône correspondant sur l'illustration de l'histoire correspondante.
- 4) L'enseignante complète les productions des enfants au fur et à mesure si besoin.

19

C. Re-récit en binômes

- Enfant A raconte à l'enfant B. l'histoire, en s'appuyant sur les icônes et les illustrations de l'histoire.
- Enfant B raconte à l'enfant A. l'histoire, en s'appuyant sur les icônes et les illustrations de l'histoire.

20

D. Re-récit en groupe

- 1) Enlever les illustrations de la table.
- 2) Distribution des icônes du schéma narratif.
- 3) Re-récit de l'histoire en groupe : après avoir raconté « sa » partie, l'enfant pose l'icône correspondant sur l'illustration de l'histoire correspondante.
- 4) L'enseignante complète les productions des enfants au fur et à mesure si besoin.

21

E. Modélisation

- 1) Enlever tout le matériel de la table.
- 2) L'enseignante raconte l'histoire.

Clicker sur le livre pour entendre l'histoire.



22



23



24



25

ANNEXE B : DÉROULEMENT DES SÉANCES DE L'INTERVENTION**TABLEAU 10** : Déroulement des séances.

Séance	Histoire travaillée
1	Les gâteaux d'Arthur
2	Haroun à la piscine
3	La main blessée de Thomas
4	Les gâteaux d'Arthur
5	Haroun à la piscine
6	La main blessée de Thomas