

La planification de textes : des pistes de réflexion pour le jeune scripteur et la jeune scriptrice

Yü-Li R. Groleau, candidate au doctorat, Université de Sherbrooke, Canada
Érika Simard-Dupuis (Ph. D.), chargée de cours, Université de Sherbrooke
Julie Myre-Bisaillon, Professeure titulaire, Université de Sherbrooke

Résumé : L'activité rédactionnelle est un processus complexe qui nécessite l'interaction de trois composantes : la graphomotricité, l'orthographe et la rédaction de texte. Elle comprend plusieurs processus dont celui de la planification de textes. La plupart des recherches s'entendent pour dire que ce processus est difficile à acquérir pour les scripteurs et les scriptrices novices, car il entre en compétition avec d'autres opérations simultanément. Or, il existe des pratiques jugées efficaces pour favoriser l'émergence de ce processus chez l'enfant en bas âge. La présente recension de littérature a pour objectif de présenter des pistes d'intervention susceptibles de développer le processus de planification chez les élèves du préscolaire et du premier cycle du primaire.

Mots-clés : processus de planification; jeunes scripteurs; préscolaire; premier cycle; activité rédactionnelle

Abstract : The process of writing is a multifaceted and intricate process, involving the coordination of three fundamental components: handwriting, spelling, and composing. Each of these components encompasses a variety of underlying processes, including text planning. Most studies indicate that mastering the planning process can be challenging for young writers due to its simultaneous competition with other cognitive tasks. Despite these obstacles, there is a growing body of evidence suggesting that specific intervention strategies can assist young writers in developing this skill. This literature review seeks to report intervention strategies that can support kindergarten and early elementary students in improving their writing planning capabilities.

Keywords: planning process; young writers; kindergarten; writing

Introduction

Le développement de l'activité rédactionnelle est un processus complexe qui implique l'interaction de trois composantes : la graphomotricité, l'orthographe et la rédaction de texte (Alamargot et Chanquoy, 2001, 2004; Alamargot et Morin, 2019). Ces composantes ont été étudiées par de nombreux chercheurs pour en comprendre le fonctionnement tant chez le scripteur expert ou la scriptrice experte (Alamargot et Chanquoy, 2001; Hayes et Flower, 1981) que chez le scripteur ou la scriptrice novice (Berninger et Swanson, 1994; McCutchen, 2011; Alamargot et Morin, 2019). Parmi les processus inhérents à la rédaction de texte, la planification, dont il sera question dans cette revue de littérature, est un élément essentiel qu'il convient d'approfondir chez le jeune scripteur et la jeune scriptrice. Pourtant, peu d'écrits sont consacrés à ce processus. Il est essentiel que le personnel enseignant saisisse toute la complexité de l'activité de rédaction et ses processus, dont la planification, afin d'offrir le meilleur accompagnement possible aux élèves. Le Gouvernement du Québec (2023) a récemment publié le quatrième cahier du Référentiel d'intervention en écriture qui vise justement à accroître « la compréhension de la complexité de l'apprentissage de l'écriture » (p. 5) du personnel enseignant. L'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une revue de littérature portant sur les interventions qui ciblent le processus de planification chez le jeune scripteur et la jeune scriptrice du préscolaire et du premier cycle du primaire âgé de 5 à 7 ans.

La planification de textes

L'activité rédactionnelle comporte plusieurs processus dont la planification, la mise en texte, la révision, les processus métacognitifs et la mémoire de travail (Alamargot et Chanquoy, 2001, 2002, 2004; Hayes et Flowers, 1981).

La planification est un processus essentiel qui implique trois sous-processus : la génération d'idées, l'organisation de ces dernières et la prise en compte du but escompté de la tâche d'écriture (Alamargot et Chanquoy, 2001). En raison de leur complexité, il est ainsi « difficile pour les jeunes scripteurs de prendre en charge cette planification de façon autonome » (Gouvernement du Québec, 2023, p. 29). Berninger et Swanson (1994) ont bonifié le modèle princeps de Hayes et Flowers (1981) en précisant que ces sous-

processus requièrent une grande charge cognitive pour le jeune scripteur et la jeune scriptrice. Ainsi, le développement du processus de planification tend à se développer plus lentement, car les ressources cognitives du jeune scripteur et de la jeune scriptrice sont mobilisées par les processus de bas niveau, dont la graphomotricité et l'orthographe (Berninger et Swanson, 1994; Fayol et Miret, 2005). La capacité de mémoire des jeunes enfants étant limitée, le processus de planification entre ainsi en compétition avec la mise en texte (McCutchen, 2011). Le scripteur ou la scriptrice novice préconise ainsi la stratégie des connaissances rapportées, selon laquelle l'élève écrit ses idées au fur et à mesure qu'elles sont générées, plutôt que celle des connaissances transformées qui implique, vers l'âge de 10 ans, la prise en compte des buts conceptuels, pragmatiques et rhétoriques du texte afin d'en assurer la cohérence (Alamargot et Chanquoy, 2003, 2004; Gouvernement du Québec, 2023; McCutchen, 2011). Cela explique notamment pourquoi le jeune scripteur ou la jeune scriptrice se met rapidement à l'écriture (mise en texte) lors de l'activité rédactionnelle sans préalablement planifier son texte avant ou pendant l'écriture. Dans cette perspective, il nous semble pertinent d'effectuer une recension des écrits afin de dégager des pistes d'intervention pour développer la planification chez le jeune scripteur ou la jeune scriptrice.

Méthodologie de la recension des écrits

Afin d'effectuer la recension des écrits, nous avons d'abord souhaité regrouper des publications scientifiques faisant état des pratiques démontrées efficaces pour le développement de l'activité rédactionnelle, plus spécifiquement pour le processus de planification chez le jeune scripteur et la jeune scriptrice.

La recension s'est effectuée à partir de bases de données fiables dans le domaine de l'éducation telles que : *ERIC*, *Érudit*, *Google Scholar*, *Repère*, *Sofia*, *APA PsychArticles* et en tenant compte des mots-clés suivants : enfant, élève (*children*), maternelle (*kindergarten*), école primaire (*elementary school*), écriture (*writing*), jeune (*young*), planification (*planning*).

Après une recherche rigoureuse, les critères d'inclusion ont été revus, car peu d'articles traitaient spécifiquement du processus de planification chez les élèves du préscolaire et du premier cycle. Des articles rédigés en anglais ou en français, ayant comme sujet la rédaction de textes, ont été retenus. Il en est de même pour les expérimentations qui sont documentées jusqu'en 6^e année du primaire. Les articles provenant des États-Unis, de la France et du Canada ont été ciblés. Les dates de publication ont aussi été revues et des articles publiés à partir de 2005 ont été considérés plutôt que ceux publiés à partir de 2010. Dans le cadre de cette recension, 11 articles scientifiques, un article professionnel, deux ouvrages, un chapitre de livre et une méta-analyse ont été retenus.

Résultats

L'analyse des divers articles retenus a été réalisée à l'aide d'un tableau regroupant les thèmes communs selon les processus, et a permis de mettre en lumière des pratiques enseignantes jugées efficaces pour améliorer le processus de planification principalement chez des élèves de 2^e et 3^e cycle du primaire. Quelques études proposent des pistes d'intervention chez les jeunes enfants âgés de 5 à 7 ans et des adaptations des interventions chez les élèves de 2^e ou 3^e cycle pourraient être possibles pour les élèves du préscolaire et du 1^{er} cycle.⁵

Méta-analyse de Graham et al.

La méta-analyse de Graham et al. (2012) regroupe 115 articles qui présentent des pratiques jugées efficaces pour l'enseignement de la rédaction de textes au primaire, plus précisément, auprès d'élèves de la 1^{re} à la 6^e année du primaire aux États-Unis. Puisque le but du présent article est de répertorier les pratiques efficaces concernant le processus de planification, nous avons uniquement ciblé celles-ci. Parmi les 115 articles, 20 traitent de l'enseignement explicite des stratégies d'écriture, dont la planification, et huit

⁵ Même si une approche développementale, axée sur le jeu, est préconisée depuis le nouveau programme (Gouvernement du Québec, 2023), nous avons jugé qu'il était pertinent d'explorer le processus de planification au préscolaire. Même si les élèves n'écrivent pas encore formellement, il est possible pour le personnel enseignant d'explicitier et de modéliser comment planifier une histoire oralement.

présentent les effets positifs de la pré-écriture sur le processus de planification par la suite. Globalement, les résultats de ces recherches montrent que l'enseignement explicite d'une stratégie d'écriture isolée ou combinée à une autre a un impact positif sur le processus de planification. Il a notamment été question d'enseignement spécifique qui concernait un type de texte en particulier (comment planifier un texte argumentatif) ou plutôt sur un outil de planification (carte conceptuelle, etc.). D'autres études mentionnent, quant à elles, des stratégies d'autorégulation telles que : la planification d'un but d'écriture, l'établissement de la réussite des objectifs de la situation d'écriture, etc.

Articles scientifiques

Plusieurs articles présentent des programmes visant à soutenir les élèves dans le développement de l'activité rédactionnelle. Blain et Cavanagh (2014) exposent l'efficacité d'un enseignement explicite comprenant des stratégies de planification auprès de 88 élèves francophones de 4^e année provenant de l'Alberta et du Nouveau-Brunswick. Pour réaliser cette étude, deux classes d'une même école ont formé le groupe expérimental (53 élèves) et deux autres classes provenant d'une école différente (35 élèves) ont constitué le groupe témoin. Parmi les deux groupes, quatre filles et quatre garçons ont été retenus afin de réaliser une analyse de type qualitatif et quantitatif. Le but de cette étude est de mener à terme une intervention dans laquelle un enseignement explicite de diverses stratégies de planification est utilisé. Les résultats d'un prétest et l'intervention ont démontré que l'enseignement explicite des stratégies de planification en fonction de sous-processus (cf. tableau 1) est bénéfique, surtout chez les scripteurs ou les scriptrices plus faibles. Entre autres, avant l'intervention, l'utilisation d'un plan est quasi inexistante ou très superficielle. Pendant l'intervention, grâce aux stratégies enseignées, les élèves se questionnent davantage et se préoccupent plus de la structure du récit. Le processus de planification est donc plus présent pendant l'intervention. Les retombées de cette étude pourraient être transférables chez les élèves du 1^{er} cycle. En effet, nous émettons l'hypothèse que, lorsque les jeunes scripteurs et les jeunes scriptrices du 1^{er} cycle commencent à planifier un texte, avec la personne enseignante, ils pourraient d'abord effectuer le processus de questionnement décrit dans cette étude. Cela permettrait notamment aux élèves de générer des idées, mais également de mieux cerner les divers éléments inhérents à la planification d'un texte.

Tableau 3. Les sous-processus et les diverses stratégies de planification

Planification	
Sous-processus	Stratégies
Choisir une situation d'écriture	Se questionner sur ses intérêts, ses connaissances.
Se représenter sa tâche à partir de la situation choisie	Analyser la situation d'écriture pour expliciter les divers paramètres de la tâche d'écriture
Générer - trouver des idées - des informations	Faire un remue-méninge en se basant sur ses connaissances, ses expériences, son imagination
À partir de ses propres connaissances	Faire le bilan de ses connaissances sur le sujet en pensant aux livres ou aux films que l'on connaît
À partir de connaissances provenant de sources externes	
Sélectionner et organiser ses idées ou ses informations	Utiliser un schéma représentant la structure textuelle. Faire un plan hiérarchisé Élaborer un tableau ou un diagramme

Source : Tableau provenant de Blain et Cavanagh, 2014.

Les travaux de Tremblay et al. (2020) présentent pour leur part des dispositifs de cercles d'auteurs et d'ateliers d'écriture dans le cadre d'une recherche-action qui avait pour objectif d'étudier le processus d'apprentissage de la démarche des cercles d'auteurs d'enseignantes, de documenter sa mise en pratique dans les classes et de décrire les pratiques de rétroaction entre les élèves, en ce qui concerne la révision de texte.

La démarche des cercles d'auteurs portant sur le plaisir et la motivation à écrire, encourage la formation de petits groupes d'élèves (3 à 5) qui collaborent durant chacune des étapes de la rédaction de texte, notamment la planification.

Afin de réaliser cette expérimentation, une équipe d'accompagnement du projet (2 chercheuses, 2 conseillers pédagogiques, 1 directrice d'école et 1 orthopédagogue) a soutenu des enseignantes et une orthopédagogue provenant de deux écoles de la Commission scolaire des Hautes-Rivières au Québec. Dans le cadre de ce projet, les enseignantes ont été invitées à s'approprier la démarche d'écriture. C'est par le biais de mini-leçons, dans une approche d'enseignement explicite, que des stratégies de planification sont enseignées. Suit ensuite une période de débat collectif pendant laquelle des élèves de la 4^e à la 6^e sont amenés à exposer leurs points de vue sur le texte à écrire. Cette deuxième étape permet de confronter les idées entre pairs. Cet article ne met pas en lumière des stratégies concrètes, mais propose des séquences d'enseignement à explorer.

Alamargot et al. (2017) ont tenté, quant à eux, de mieux saisir les contraintes de la rédaction à partir d'un support imagé et de décrire les stratégies rédactionnelles employées par les jeunes scripteurs et scriptrices. Leur article présente une étude de cas auprès de quatre élèves fréquentant une école de Poitiers, en France. Parmi ces élèves, deux sont en CE1 (1^{re} année) et deux en CM2 (5^e année). Cela a permis de voir les écarts de rédaction entre les scripteurs et les scriptrices novices et les scripteurs et les scriptrices plus avancés. Pour réaliser cette étude de cas, les élèves ont été rencontrés individuellement et se sont fait présenter une série d'images sur une tablette. Ces images restaient sur l'écran avant que les élèves se mettent à écrire. Elles disparaissaient par la suite, mais les élèves pouvaient y revenir autant de fois qu'ils le souhaitent. Les membres de l'équipe de recherche voulaient, entre autres, mesurer le nombre d'idées générées, la durée de consultation initiale des images, le nombre de consultations pendant la composition du texte et la durée totale de ces consultations. Ils ont également voulu mesurer certaines données en rapport avec l'activité de formulation à la suite de la planification du texte, notamment en évaluant le nombre de mots, le nombre de phrases, le nombre de connecteurs et la ponctuation. En lien spécifiquement avec la planification, cette étude montre que ce processus a une incidence sur le nombre d'idées générées, le nombre de mots et la cohérence du texte. L'utilisation d'un support imagé pourrait donc être une avenue intéressante pour nos jeunes élèves pour améliorer la planification des textes.

Alamargot et Morin (2019) présentent également le bilan de travaux menés en psychologie cognitive depuis plus de 40 ans concernant l'activité rédactionnelle. Ces chercheurs décrivent notamment deux types d'interventions pour soutenir le développement de l'activité rédactionnelle. Le premier consiste à isoler une composante ou un processus pour l'entraîner. Il pourrait s'agir, par exemple, de s'exercer à la rédaction du plan uniquement, sans composer ou sans réaliser un exercice d'écriture par la suite. Cependant, en isolant le processus, la coordination de l'ensemble des traitements ne s'effectue pas. L'équipe de recherche propose un deuxième type d'intervention dans lequel cet ensemble est traité simultanément. Il s'agit d'établir des stratégies qui libèrent la mémoire de travail ou de travailler un processus plus spécifique dans le processus de rédaction de textes, par exemple, la planification. Dans ce cas, le scripteur ou la scriptrice s'entraînerait pour améliorer le processus de planification et rédigerait tout de même quelques phrases ou plus selon la complexité de l'exercice demandé. Alamargot et Morin (2019) s'entendent pour dire que le deuxième type d'intervention est plus complexe à enseigner ou à entraîner, mais que ce dernier est plus efficace pour l'apprentissage de la rédaction de textes se rapprochant davantage de la situation authentique d'écriture.

Arrimada et al. (2019) ont conduit une recherche en Espagne auprès de cinq classes de 1^{re} année. Parmi ces cinq classes, trois ont été choisies aléatoirement pour faire partie du groupe expérimental et comptaient 62 élèves. Deux autres classes ont constitué le groupe témoin et comptaient 39 élèves. Le but de l'expérimentation est de déterminer si l'enseignement de stratégies au regard du processus de planification peut aider les élèves quant au contenu et à la structure de leur texte. Les données du prétest et du post-test à la suite de l'intervention ont été analysées. Au cours de dix séances variant de 45 minutes à 55 minutes, des stratégies de planification ont été adaptées et enseignées aux élèves sous le modèle de l'enseignement explicite à l'aide d'un schéma narratif nommé *la montagne du récit* (cf. figure 1). Dans la première phase de l'intervention, le personnel enseignant a explicité l'importance et le but de la rédaction de textes ainsi que les divers éléments importants pour le processus de planification d'un schéma narratif. Dans le cadre de cette

expérimentation, les jeunes scripteurs et scriptrices devaient réfléchir à leur intention d'écriture et comprendre le schéma du récit narratif : introduction, développement et conclusion. Les trois séances subséquentes de cette première phase ont permis aux élèves de se familiariser avec la montagne du récit qui présente les trois parties du schéma. Dans chacune de ces séances, une maison est présentée. Dans l'introduction, les maisons présentées sont : Quand ? Où ? Et Qui ? Les élèves apprennent ainsi les divers éléments qui constituent chacune des parties du récit et quand les utiliser.

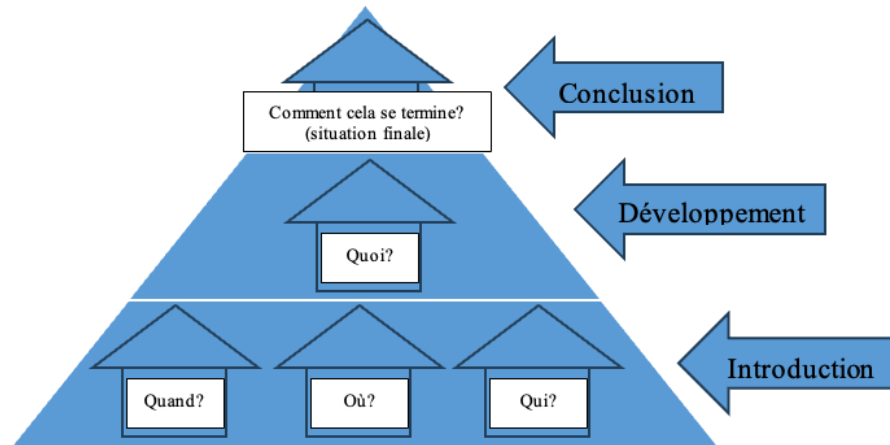


Figure 1. La montagne du récit

Source : Données adaptées de Arrimada, Torrance et Fidalgo, 2019.

La deuxième phase de l'intervention, le modelage, s'est étendue sur cinq séances. Le corps enseignant a démontré les étapes de la planification en générant les idées, en se questionnant sur la façon de réaliser un bon plan et d'écrire une bonne introduction. Il a fait la même chose pour le développement et la conclusion. Enfin, la dernière phase de l'intervention, qui comprend uniquement une séance, a permis aux élèves du groupe expérimental de rédiger leur propre histoire en ayant en tête les enseignements des leçons antérieures. Pendant cette étape de pratique autonome, l'enseignant circulait et donnait des rétroactions aux élèves.

Le groupe témoin, quant à lui, a aussi reçu un enseignement de la séquence narrative, mais n'a pas reçu d'enseignement explicite sur la façon de planifier un texte ou de rédiger les diverses parties d'un texte narratif. La première séance a servi d'amorce pour leur expliquer l'importance et le but de l'activité rédactionnelle. Ils ont fait un remue-méninge concernant l'importance de l'écriture. Les élèves du groupe témoin ont ensuite été amenés à comprendre les constituants d'un récit par le biais de la lecture d'une histoire respectant la structure. Des questions comme : « Que s'est-il produit au début de l'histoire ? ou Comment aurais-tu terminé l'histoire ? » (Arrimada et al., 2019, p. 676) ont été discutées. Des activités visant à garder les élèves motivés à écrire ont aussi été présentées. Enfin, les élèves ont aussi été amenés à écrire leurs propres histoires.

L'analyse des données du prétest et du post-test montre que l'enseignement des stratégies de planification peut être bénéfique pour les jeunes scripteurs ou scriptrices s'il est adapté à leur niveau. Les auteurs s'entendent pour dire que les scripteurs ou les scriptrices novices peuvent non seulement comprendre la structure du récit, mais également appliquer les stratégies enseignées lors de leur production de textes. Au terme de l'intervention, les élèves du groupe expérimental ont eu des résultats statistiquement supérieurs ($F(1,99) = 43,2; p < 0,001$) à ceux du groupe témoin en ce qui concerne la structure, la cohérence et la qualité de leur texte. La longueur du texte n'a cependant pas été révélatrice, car les deux groupes ont connu une nette amélioration entre le prétest et le post-test.

Les travaux de Calkins (2013) et Calkins et al. (2013)

Les ateliers d'écriture basés sur les travaux de Calkins (2013) sont de plus en plus présents en classe. Dans son guide adressé au personnel enseignant, Calkins (2013) présente les raisons pour lesquelles il est impératif de dédier du temps pour la rédaction de textes, et ce, tous les jours. Elle y explicite les étapes d'une mini-leçon, dans laquelle il y a toujours un but escompté dans l'enseignement d'une stratégie ou d'une étape de la rédaction de textes. La modélisation est essentielle, tout comme la discussion avec son partenaire d'écriture et enfin, la rédaction en tenant compte de la mini-leçon du jour. Plus spécifiquement, pour ce qui est de l'étape de la planification, les jeunes scripteurs et scriptrices doivent d'abord effectuer un plan à l'oral individuellement au coin rassemblement où s'est effectuée la mini-leçon. Ils partageront ensuite ce plan avec leur partenaire d'écriture afin de vérifier si ce dernier a du sens et pour s'assurer que la personne qui lira leur texte comprendra son déroulement. Ce faisant, ils peuvent profiter d'une rétroaction immédiate (Tremblay et Turgeon, 2019) et corriger leur plan initial, s'il y a lieu. La rétroaction est modélisée et enseignée au préalable. Il s'agit d'une pratique didactique jugée efficace (Graham et al., 2012) dès le tout début de l'apprentissage rédactionnel chez le jeune scripteur et la jeune scriptrice de la maternelle et de la 1^{re} année.

Calkins et al. (2013) présentent également une séquence didactique d'une mini-leçon en ce qui concerne la planification de textes dans un chapitre de leur ouvrage. Les élèves doivent d'abord penser au moment qu'ils veulent raconter et le partager oralement avec un partenaire d'écriture. Ensuite, sur chacune des pages prévues à cet effet (début, milieu, fin), ils doivent dire à haute voix ce qu'ils écriront. Avant de passer à la rédaction de leur texte, ils doivent illustrer leurs idées à l'aide d'un dessin afin de se les remémorer lors de la mise en texte. Ces étapes permettent d'avoir des textes plus cohérents et riches. Les élèves voient ainsi l'activité rédactionnelle comme un tout (Calkins et al., 2013).

Les travaux de Tremblay et De Croix (2022)

Dans un chapitre dédié à la planification, Tremblay et De Croix (2022) présentent des éléments clés afin d'accompagner les élèves dans le processus de planification. Bien qu'il s'agisse d'un ouvrage concernant les 2^e et 3^e cycles, nous croyons que des pistes d'intervention pourraient être transférées à des élèves du 1^{er} cycle. Parmi ces éléments, elles font notamment allusion au moment et aux motifs de la planification. Les chercheuses mentionnent que la planification s'effectue non seulement au début de la tâche d'écriture, mais également, tout au long de la rédaction de textes. Les motifs, quant à eux, sont souvent incompris des élèves et il s'agit pourtant d'un élément crucial qui permet d'assurer une bonne planification. Il en convient d'explicitier les raisons du processus de planification, qui permet dans un premier temps de mettre ses idées sur papier pour arriver à les ordonner, à avoir un regard critique pour déterminer si toutes les idées doivent être retenues, à assurer une cohérence du texte à produire, etc. Les élèves doivent également porter le chapeau d'auteur lorsqu'ils se préparent à écrire un texte. Ainsi, « l'intention d'écriture, les caractéristiques de la situation d'écriture et la prise en compte du destinataire » (Tremblay et De Croix, 2022, p. 220) doivent être bien comprises des élèves. La production d'idées et leur organisation font également partie de l'étape de la planification de textes. Les chercheuses proposent, entre autres, les remue-méninges, la discussion avec les pairs, la consultation d'ouvrages ou de livres afin de s'inspirer, etc. Elles proposent aussi d'offrir un choix aux élèves qui sont en difficulté en ce qui concerne le mode de planification : à l'oral, en entretien avec l'enseignant qui écrit les idées, sous forme de schéma, etc. À notre avis, le recours à l'oral pourrait être une adaptation intéressante pour des élèves plus jeunes puisque ces derniers n'auraient pas à mobiliser d'autres processus tels que la graphomotricité ou l'orthographe. Enfin, Tremblay et De Croix (2022) proposent des pistes d'intervention pour parvenir à enseigner le processus de planification. Elles y présentent des outils, les conditions favorisant le processus de planification, des moyens et des stratégies. Ces éléments sont présentés sous forme de résumé à la figure 2 ci-dessous.

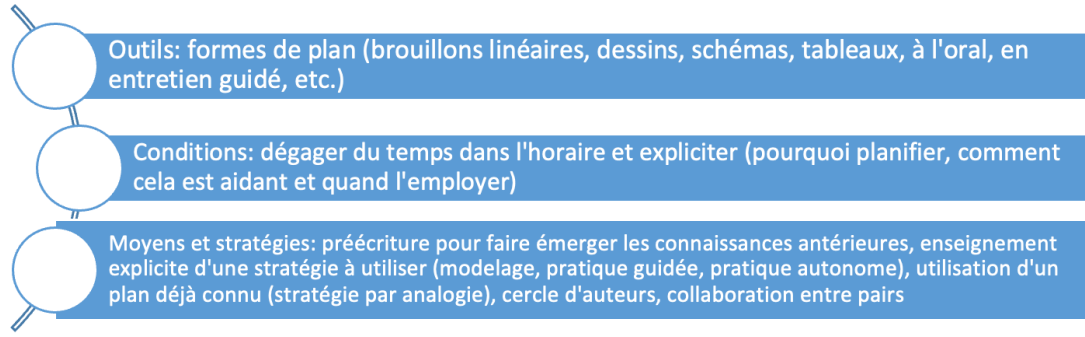


Figure 2 : Pour un enseignement efficace du processus de planification

Source : Données adaptées de Tremblay et De Croix (2022).

Discussion

L'objectif de cette recension de littérature était de relever différentes pratiques didactiques au regard de l'enseignement du processus de planification chez le jeune scripteur et la jeune scriptrice. Le premier constat montre qu'il y n'existe, jusqu'à ce jour, que peu de recherches qui font état des avancées au regard du processus de planification chez les scripteurs et scriptrices du préscolaire et du 1^{er} cycle. Il y a davantage de recherches qui ont été menées pour les cycles supérieurs du primaire. Néanmoins, ces dernières proposent des pistes de réflexion intéressantes qui pourraient sans doute être adaptées pour les jeunes scripteurs et scriptrices.

Une pratique didactique qui semble faire consensus est l'enseignement explicite des stratégies et de tous les processus inhérents à la planification de textes. Concrètement, il s'agit d'amener les élèves à saisir d'abord l'importance et le but liés à la rédaction de textes. Ensuite, par le biais de leçons, le personnel enseignant modélise toutes les étapes et tous les questionnements pour en arriver à une bonne planification. Calkins (2013), tout comme Arrimada et al. (2019), soutient que les enfants bénéficient d'un enseignement explicite (modélisation, pratique guidée et pratique autonome) pour parvenir à comprendre les diverses étapes de la rédaction de textes en incluant les stratégies et les processus. Ce qu'il est important de retenir est que cet enseignement doit être adapté pour les jeunes scripteurs et scriptrices (Arrimada et al., 2019; Calkins et al., 2013). Il pourrait notamment s'agir d'utiliser des stratégies en misant sur l'oral chez les jeunes élèves comme le proposent Calkins et al. (2013), puisque le geste graphomoteur et l'orthographe mobilisent encore une grande partie des ressources cognitives (Fayol et Miret, 2005). Une autre piste d'intervention pertinente est l'usage de divers outils présentés (cf. figure 1) par Tremblay et De Croix (2022). L'entretien avec le personnel enseignant et l'utilisation de plusieurs formes de plan peuvent contribuer à améliorer le processus de planification et certainement réduire la charge cognitive. Blain et Cavanagh (2014) proposent aussi des stratégies ciblées qui permettent aux élèves de se questionner et d'arriver à utiliser ces dernières à bon escient. Même chez les scripteurs ou les scriptrices novices, ces stratégies auraient avantage à être expérimentées en classe. De plus, la formation des enseignants et des enseignantes, plus spécifiquement celle qui fait référence aux cercles d'auteurs (Tremblay et al., 2020), est une avenue intéressante avec les mini-leçons qui pourraient porter, par exemple, sur le processus de la planification.

Dans leur étude de cas, Alamargot et al. (2017) constatent que recourir à un support imagé pour soutenir la planification et la mise en texte mène à une compétition entre les traitements, peu importe qu'il s'agisse d'un scripteur ou d'une scriptrice novice ou ayant plus d'expertise. La priorité est donnée aux traitements orthographiques ou au maintien du contenu de l'histoire (planification). Ainsi, la pertinence d'offrir ce support pour les jeunes scripteurs et les jeunes scriptrices serait à revoir puisque le but est d'enlever une partie de la charge cognitive et non de créer une compétition entre les traitements.

Conclusion

Cette recension des écrits présente des pratiques pédagogiques jugées efficaces pour améliorer le processus de planification chez les jeunes scripteurs et scriptrices, mais de façon limitée, car les résultats qui y sont présentés proviennent principalement d'études effectuées auprès d'élèves des 2^e et 3^e cycles du primaire. De plus, la méta-analyse de Graham et al. (2012) présente, sans contredire, des pistes intéressantes, mais celles-ci ne sont pas présentées en détail. Une recherche d'articles de première main serait donc à effectuer. Il apparaît ainsi pertinent de poursuivre des travaux de recherches en ciblant précisément les élèves du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire au Québec en ce qui concerne l'enseignement du processus de planification. Les différentes approches pédagogiques proposées dans le cadre de cette revue de littérature pourraient être mises à l'essai afin de déterminer s'il est possible d'aider les jeunes scripteurs et les jeunes scriptrices à développer le processus de planification chez les élèves du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire.

RÉFÉRENCES

- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0804-4>
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. Dans M. Fayol (dir.), *La production du langage*. Encyclopédie des Sciences cognitives, Vol. X. Hermès.
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. Dans A. Piolat (dir.), *Écriture : approches en sciences cognitives* (p. 125-146). Presses universitaires d'Aix-en-Provence.
- Alamargot, D. et Morin, M.-F. (2019). Approche cognitive de la production écrite : principaux résultats et apports pour l'apprentissage et l'enseignement à l'école. *A.N.A.E.*, 163, 713-721.
- Alamargot, D., Morin, M.-F. et Drijbooms, E. (2017) Planificateur ou formulateur ? Mise en évidence de deux stratégies de rédaction à partir d'un support imagé chez des élèves de CE1 et de CM2. *Pratiques*, 173-174. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3334>
- Arrimada, M., Torrance, M. et Fidalgo, R. (2019). Effects of teaching planning strategies to first-grade writers. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 670-688. <https://doi.org/10.1111/bjep.12251>
- Berninger, V. W. et Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. Dans E. C. Butterfield et J. Carlson (dir.) *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (p. 57-81). JAI Press.
- Blain, S. et Cavanagh, M. (2014). Effets de l'apprentissage des stratégies de planification en écriture sur la cohérence textuelle de récits imaginaires d'élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta. *Language and Literacy*, 16(2), 17-36. <https://doi.org/10.20360/G20K57>
- Calkins, L. (2013). *A Guide to the Common Core Writing Workshop*. Firsthand.
- Calkins, L., Oxenhorn Smith, A. et Rothman, R. (2013). *Small Moments, Writing with Focus, Detail, and Dialogue*. Firsthand.
- Chanquoy, L. et Alamargot, D. (2003). Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail. *Le langage et l'homme*, 37(2), 171-190.
- Fayol, M. et Miret, A. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie française*, 50, 391-402. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.008>

- Flower, L., et R. Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing, *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, S. et Harris, K. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades, *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: implications of language skills and writing relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51-68. <https://doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.3>
- Ministère de l'Éducation (2023). *Les défis des jeunes scripteurs au début de l'école primaire : Les cahiers du référentiel en écriture*. Gouvernement du Québec. <https://serm.qc.ca/wp-content/uploads/sites/52/2023/12/Cahier-scripteurs.pdf>
- Tremblay, O., et De Croix, S. (2022). Chapitre 12 : La planification de textes. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.) *La lecture et l'écriture : Fondements pratiques aux 2^e et 3^e cycles du primaire* (p.218-234). Chenelière Éducation.
- Tremblay, O. et Turgeon, E. (2019). Collaboration dans les cercles d'auteurs : pistes pour travailler la planification. *Vive le primaire*, 33(3), 8-10.
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Gagnon, B. (2020). Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), I-XIII. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.988>

Enseignement-apprentissage de la grammaire en FL2 en contexte plurilingue et pluriethnique

Catherine Mathis, étudiante à la maîtrise, Université Laval, Canada

Résumé : La présente revue de littérature vise à répondre à la question suivante : comment le contexte plurilingue et pluriethnique est-il pris en compte dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire en français langue seconde ? Pour ce faire, notre analyse porte sur cinq études empiriques abordant différents aspects de la prise en compte du plurilinguisme dans l'enseignement de la grammaire. Ces cinq études touchent l'enseignement des stratégies d'apprentissage, l'utilisation de la rétroaction corrective, la mise en œuvre d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale et la documentation des pratiques des enseignants. Au terme de cette analyse, on observe, entre autres, que peu d'enseignants utilisent des manipulations syntaxiques et du métalangage dans une visée plurilingue, de même que des dispositifs s'apparentant aux approches plurielles, ce qui révèle, de notre point de vue, un besoin de sensibiliser les enseignants aux bénéfices rendus possibles par l'utilisation des approches plurielles dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire en contexte plurilingue et pluriethnique.

Mots-clés : approches plurielles ; grammaire ; français langue seconde

Abstract : This literature review aims to answer the following question: how is the plurilingual and pluri-ethnic context considered in the teaching-learning of grammar in French as a second or foreign language? To this end, we will analyze five empirical studies that address different aspects of how plurilingualism is considered in grammar teaching. These five studies address learning strategies, the use of corrective feedback, the implementation of a plurilingual grammar spelling teaching device and the documentation of teachers' practices. At the end of this analysis, we observe, among other things, that few teachers use syntactic manipulations and metalanguage in a plurilingual context, as well as devices like pluralistic approaches, which in our view reveals a need to raise teachers' awareness of the benefits made possible using pluralistic approaches in the teaching-learning of grammar in plurilingual and pluri-ethnic contexts.

Keywords: plural approaches ; grammar; French as a second language

Introduction

Certains enseignants mettent en œuvre des pratiques d'enseignement plurilingues pour tenir explicitement compte de la diversité linguistique et des langues du répertoire linguistique des élèves. Ces pratiques, qui restent marginales, s'inscrivent dans la mouvance des « approches plurielles » (Candelier, 2012) et sont susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves en agissant tant sur les plans socioaffectifs que cognitifs du développement de leurs compétences langagières (Ballinger et al., 2020). Ainsi, la prise en compte du plurilinguisme fait l'objet d'une attention croissante chez les chercheurs en didactique des langues, notamment en ce qui a trait à l'enseignement grammatical (Maynard et al., 2020 ; Thibeault et Quevillon Lacasse, 2019). Les approches plurielles prennent également en considération l'hétérogénéité d'un groupe d'élèves dans le choix du matériel et des situations d'enseignement-apprentissage. Elles soutiennent donc l'apprentissage de l'ensemble des élèves, peu importe leur bagage linguistique et leurs besoins particuliers, tout en sensibilisant les élèves à la diversité de façon générale. Puisque l'Ontario et le Québec sont les deux provinces canadiennes ayant accueilli le plus grand nombre d'immigrants de 2016 à 2021 (Statistique Canada, 2021), les classes sont constituées d'élèves aux répertoires linguistiques riches et hétérogènes. C'est pourquoi nous avons voulu, à l'aide de cette revue de la littérature abordant différentes stratégies d'apprentissage et pratiques d'enseignants, répondre à la question suivante : comment le contexte plurilingue et pluriethnique du Québec et de l'Ontario est-il pris en compte dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire en français langue seconde ? Pour ce faire, nous présenterons d'abord un cadre théorique appuyé sur la notion de transfert des compétences langagières et sur l'importance de la création d'activités d'apprentissage contextualisées et authentiques grâce, entre autres, à l'utilisation de la littérature jeunesse. Nous passerons ensuite à l'analyse et à la mise en relation de cinq études empiriques réalisées tant auprès d'apprenants du primaire que du secondaire ou de l'université, puis conclurons en rappelant les principales pistes soulevées par ces études pour la prise en compte du contexte plurilingue et pluriethnique dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire en français langue seconde.

Cadre théorique

Tout d'abord, définissons les concepts clés qui sont mobilisés dans les différentes études retenues pour cette revue. Selon Stern (1983), le concept de langue première (L1) regroupe à la fois la langue dominante, c'est-à-dire celle pour laquelle un usager a le plus d'aisance ou celle qu'il utilise le plus souvent, ainsi que la langue

maternelle, c'est-à-dire celle qui a été acquise dans la petite enfance. Le concept de langue seconde (L2), quant à lui, se distingue de la L1 par la chronologie de son acquisition ou encore par le niveau de compétence atteint par le locuteur ou la fréquence d'utilisation par ce dernier.

Candelier (2012) définit les approches plurielles des langues et des cultures comme étant « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs [...] variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2012, p. 6). À ce titre, Ballinger et ses collègues (2020) décrivent la pédagogie interlinguistique (PIL) comme une pédagogie se rattachant aux approches didactiques dites « plurielles » et s'appuyant sur les transferts des connaissances linguistiques entre les différentes langues du répertoire d'un apprenant (Ballinger et al., 2020). Pour les auteures, le transfert s'appuie sur l'hypothèse d'interdépendance de Cummins (1981), qui inclut les compétences en littératie dans la notion de transfert. Ameer-Amokrane (2009) abonde dans le même sens quant à la notion de transférabilité des compétences acquises en langue maternelle à la langue seconde (L2). En effet, l'auteure avance que plus l'enseignement des processus d'écriture sera poussé en langue maternelle, plus l'apprenant parviendra à la maîtrise de l'écriture en L2. Cette dernière aborde aussi un changement de perspective nécessaire quant à la place de l'orthographe dans le processus d'écriture en s'appuyant sur l'utilisation du métalangage — défini par Thibeault et Maynard (2022) comme étant la terminologie utilisée pour parler de la langue — par les apprenants. Ainsi, elle mentionne que le raisonnement des élèves sur les formes qu'ils produisent leur permet de développer leur métalangage et leur capacité à l'utiliser (Ameer-Amokrane, 2009).

L'ouvrage de Lefrançois et ses collègues (2018) présente les fondements didactiques pour l'enseignement de la langue à partir de la littérature jeunesse et le développement de la compétence à écrire au primaire (chapitre 1), ainsi que les effets de ce type d'enseignement sur l'enseignement et l'apprentissage (chapitre 3). Bien que cet ouvrage ne porte pas spécifiquement sur les approches plurielles ni sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire du français langue seconde en contexte plurilingue, ces chapitres abordent l'utilisation de la littérature jeunesse pour créer des contextes authentiques d'enseignement, pour alimenter la réflexion métalinguistique et pour effectuer des transferts de connaissances. Ainsi, l'ouvrage de Lefrançois et al. (2018) sous-tend l'article de Thibeault et Quevillon Lacasse (2019), qui vise à démontrer la pertinence de l'utilisation des réseaux littéraires dans l'enseignement de la grammaire française — cette fois, dans une perspective plurilingue. Un réseau littéraire grammatical est constitué d'œuvres de littérature jeunesse regroupées en fonction de la similitude ou de la complémentarité des concepts grammaticaux qui y sont observés (Thibeault et Quevillon Lacasse, 2019). Par ailleurs, l'article de Thibeault et Quevillon Lacasse (2019) fait écho à celui de Ballinger et al. (2020), par une exemplification des transferts interlinguistiques pouvant être effectués en classe de langue. Il appuie aussi Blain et al. (2018), qui se penchent sur l'enseignement de l'écriture en milieu francophone minoritaire, dans l'idée de créer des activités contextualisées et authentiques.

La présente revue de littérature vise à répondre à la question suivante : comment le contexte plurilingue et pluriethnique du Québec et de l'Ontario est-il pris en compte dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire en français langue seconde (FL2) ? Pour ce faire, nous analyserons et mettrons en relation cinq études empiriques prenant place dans des classes de FL2 dans ces deux provinces et abordant différents aspects de la prise en compte du plurilinguisme dans l'enseignement de la grammaire. Ces études ont été choisies puisqu'elles mettent de l'avant la notion de transfert des compétences langagières que nous venons d'aborder, ainsi que la nécessité de créer des contextes authentiques d'apprentissage. De plus, elles touchent différentes stratégies d'apprentissage et pratiques d'enseignement de la grammaire en FL2 qui traduisent, selon nous, la prise en compte du contexte plurilingue et pluriethnique du Québec et de l'Ontario par les enseignants, et ce qu'en disent les chercheurs. Elles rassemblent des apprenants du primaire, du secondaire et de l'université. La motivation derrière le choix de ces études, menées auprès de populations d'apprenants variées, était d'entamer un portrait des stratégies d'apprentissage et pratiques d'enseignement de la grammaire en FL2 mises en œuvre au Québec et en Ontario et de ce qu'en dit la recherche. Il s'agit d'une première étape d'exploration de ce sujet, qui nous mènera, éventuellement, à l'approfondir et à le circonscrire.

Les étapes d'analyse, après une lecture approfondie des textes, consistent en la rédaction d'une synthèse et d'un compte-rendu critique des études, puis en une prise de notes compilant les informations pertinentes au regard de notre question de recherche et des autres sources retenues. Notre analyse est divisée en quatre ensembles. Les trois premiers représentent les concepts mis de l'avant dans les études qui y sont présentées, soit les stratégies d'apprentissage de l'orthographe grammaticale, la rétroaction corrective et un dispositif plurilingue pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale. Le quatrième ensemble regroupe deux

études présentant des pratiques déclarées de personnes enseignantes. Nous ferons un résumé des points principaux de chacune des études, en soulignant les questions soulevées, puis conclurons avec quelques pistes amenées par ces études, et qui orienteront nos travaux futurs.

Revue des études empiriques

Les stratégies d'apprentissage de l'orthographe grammaticale

Morin (2021) rend compte d'une étude quantitative quasi expérimentale à devis descriptif comparatif. Dans cette étude menée au Québec, l'auteure analyse un éventuel lien entre les langues apprises par des plurilingues et les stratégies d'apprentissage de la grammaire (SAG) utilisées. Un total de 31 participants, tous étudiants à l'Université Laval (ville de Québec), ont été recrutés pour cette étude, soit 14 bilingues français-anglais et 17 plurilingues possédant l'anglais comme L2 et l'espagnol ou l'allemand comme L3. L'outil de collecte de données était le questionnaire *Grammar Learning Strategies Inventory* (GLSI) de Pawlak (2018), qui utilise l'échelle de Likert pour représenter la fréquence d'utilisation des SAG. L'outil GLSI de Pawlak divise les SAG en quatre catégories, soit les stratégies métacognitives, les stratégies affectives, les stratégies sociales et les stratégies cognitives (Morin, 2021).

Après avoir rapporté les résultats, Morin (2021) affirme qu'il n'y a pas de « différences significatives entre l'utilisation des SAG des bilingues et des plurilingues, des SAG de la L2 et de la L3 des plurilingues, et des SAG des L3 des plurilingues » (Morin, 2021, p. 75). Toutefois, elle mentionne que les apprenants ont rapporté utiliser beaucoup les SAG, tant dans leur L2 que dans leur L3. Elle conclut donc que les stratégies d'apprentissage sont incontournables pour l'acquisition d'une langue. L'étude de Morin (2021) soutient ainsi un des constats de Ballinger et al. (2020), à savoir que les transferts s'effectuent non seulement de la L1 à la L2, mais également entre toutes les langues des apprenants. Par ailleurs, l'auteure avance que les stratégies d'apprentissage doivent être enseignées afin de soutenir l'acquisition d'une langue, grâce, entre autres, à l'autonomie des apprenants que permettent ces stratégies. Ces implications pédagogiques sous-tendent les autres études répertoriées dans cet article, puisque les stratégies d'apprentissage englobent l'utilisation du métalangage, la capacité à effectuer des transferts linguistiques et la capacité à réaliser des manipulations syntaxiques, stratégies qui seront abordées dans les sections qui suivent.

Quant aux limites de cette étude, Morin (2021) mentionne, entre autres, l'instrument de recherche, soit le questionnaire GLSI, qui est inspiré du Strategy Inventory for Language Learning (SILL) d'Oxford (1990), une taxinomie des stratégies d'apprentissage des langues grandement critiquée. D'ailleurs, le questionnaire a été validé auprès d'étudiants universitaires se spécialisant en anglais ou autres langues étrangères uniquement (Pawlak, 2018), ce qui n'est pas le cas des participants de cette étude. De plus, les participants à cette étude ont rempli un questionnaire GLSI par langue, ce qui nuit à la conception des langues maîtrisées comme faisant partie d'un seul système linguistique (Griffiths et Cansiz, 2015). Finalement, les participants ont des profils hétérogènes : on observe des écarts entre les niveaux de compétences en L2 et en L3 (pour un même participant, mais aussi entre la L2 des bilingues et la L3 des plurilingues).

La rétroaction corrective

Dans une étude mixte à devis corrélationnel descriptif, Ammar (2019) cherchait à examiner l'effet de la rétroaction corrective (RC) « sur la précision langagière, le développement de la compétence à écrire et l'apprentissage du français langue seconde, et ce, en croisant plusieurs variables modératrices » (Ammar, 2019, p. 7). Elle définit la RC comme une pratique dans laquelle l'enseignant amène l'apprenant à remarquer l'écart entre la forme produite et la norme de la langue cible (Carroll et Swain, 1993) afin de l'aider à réparer son erreur (Bitchener et Storch, 2016). Trois objectifs sont poursuivis. Le 1^{er} objectif est relatif à la comparaison des effets de trois techniques rétroactives écrites : la RC directe, la RC indirecte par soulignement et la RC indirecte par soulignement avec indice métalinguistique. La rétroaction corrective est dite directe lorsque la forme appropriée est indiquée à l'apprenant, tandis qu'elle est dite indirecte lorsqu'elle est plutôt un incitatif à l'autocorrection. La chercheuse a ciblé deux types de RC indirecte : la première ne consiste qu'à souligner l'erreur afin d'y porter l'attention de l'apprenant, tandis que la seconde comprend à la fois le soulignement de l'erreur et l'écriture d'indices métalinguistiques servant à fournir des informations explicites sur l'erreur et la façon de la réparer. Les 2^e et 3^e objectifs relèvent de la comparaison des effets de la révision individuelle et de la révision collaborative et de l'investigation des effets du niveau de

compétences sur le type d'erreurs commises. Cette étude quasi expérimentale est réalisée au Québec, auprès de deux commissions scolaires de langue anglaise de la région de Montréal et de la Montérégie. Cinq classes de français langue seconde de deuxième cycle du secondaire ont participé à l'étude, pour un total de 80 apprenants ayant pris part à l'ensemble des tests (trois tâches de rappels de texte) et à un minimum de deux tâches de l'intervention expérimentale. Cette dernière était basée sur des enregistrements des interactions entre pairs lors de la révision collaborative de trois autres tâches de rappels de texte (Ammar, 2019).

Cette étude nous intéresse tout particulièrement en raison de ses retombées et de ses différents résultats portant sur la rétroaction corrective en contexte d'enseignement-apprentissage du français L2. En effet, l'auteure conclut, en réponse au 1^{er} objectif, qu'« [à] court terme, la rétroaction indirecte, avec ou sans indice métalinguistique, favorise les plus grands gains en termes de précision langagière en écriture en L2 » (Ammar, 2019, p. 15). La RC indirecte est donc plus efficace que la rétroaction corrective directe. L'étude permet aussi de conclure que « [l'] indice métalinguistique rend la RC plus explicite, maximisant de la sorte les gains en précision langagière » (Ammar, 2019, p. 16). En ce qui a trait au 2^e objectif, l'étude permet de conclure que la révision collaborative des élèves avec leurs pairs mène à une plus grande proportion de détection et de réparation d'erreurs, de même qu'à la réparation d'erreurs plus complexes. De plus, Ammar (2019) mentionne que « [l]e dialogue collaboratif favorise l'apprentissage de la langue cible puisqu'il [offre entre autres] des opportunités de réflexion sur l'usage de la langue [et] promeut le recours à la métalangue pour expliquer un phénomène langagier ou justifier une suggestion de modification » (Ammar, 2019, p. 18). Ainsi, les bénéfices de la révision collaborative sont doubles. Enfin, relativement au 3^e objectif, Ammar (2019) conclut, entre autres, que plus les compétences langagières des apprenants sont développées, plus la RC indirecte avec indice métalinguistique est bénéfique pour leurs apprentissages, ce qui appuie la notion de transférabilité des compétences définie par Ballinger et ses collègues (2020) et Ameer-Amokrane (2009).

L'étude d'Ammar (2019) rejoint celle de Blain et al. (2018), dont la quatrième question porte sur la rétroaction et la correction des erreurs. En effet, Blain et al. (2018) proposent une méthode de rétroaction verbale par les pairs ainsi qu'une méthode de rétroaction corrective par l'enseignante, qui consiste à donner de la rétroaction spécifique sur les aspects communicatifs et sur la grammaire du texte dans un premier temps, puis à corriger la grammaire de la phrase dans un second temps. Cette méthode de rétroaction est abordée dans une visée d'engagement de l'élève en tentant d'écarter le caractère artificiel de la production écrite en contexte de français L2, et qui plus est, en contexte minoritaire. Blain et al. (2018) rejoignent Ammar (2019) dans la proposition d'une approche inductive, ou encore, d'une RC indirecte, qui rend l'élève plus actif dans sa correction, puisqu'il doit lui-même trouver la bonne réponse. Cela contribue à la mémorisation des règles d'accord grammaticales (Blain et al., 2018). Les auteurs mentionnent aussi l'aspect motivationnel de la rétroaction verbale par les pairs, ce qui renforce les conclusions d'Ammar (2019).

Finalement, Ammar (2019) mentionne que le fait que la recherche porte sur l'effet absolu des techniques de rétroaction, plutôt que sur leurs seuils d'efficacité selon « l'effet modérateur de variables propres à l'apprenant » (Ammar, 2019, p. 21) fait partie des limites de l'étude. En effet, les apprenants et leur niveau d'apprentissage influencent grandement l'effet des techniques de rétroaction. L'étude de l'effet absolu de ces techniques constitue, dans une certaine mesure, une abstraction ne pouvant s'appliquer à la réalité.

Un dispositif plurilingue pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale

Maynard et al. (2020) présentent une recherche quantitative à devis descriptif comparatif, qui avait pour objectif d'étudier les effets d'un dispositif « plurilingue » d'enseignement de l'orthographe grammaticale (OG) sur les apprentissages d'élèves bi/plurilingues et de les comparer avec les effets d'un dispositif « monolingue » et ceux des pratiques d'enseignement de l'OG habituelles. Cette étude quasi expérimentale regroupait 195 élèves de première secondaire d'une école située en milieu pluriethnique et plurilingue à Montréal. Trois groupes ont été formés à l'aide de ces participants. Le premier groupe expérimental était soumis au dispositif « plurilingue » d'enseignement de l'OG élaboré par les chercheurs. Ce dispositif inclut à la fois « des dictées métacognitives, une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe et des approches plurilingues » (Maynard et al., 2020, p. 341). Le deuxième groupe expérimental était soumis à un dispositif « monolingue » de l'enseignement de l'OG, c'est-à-dire que ce dispositif reprenait les deux premiers items relatifs au dispositif « plurilingue » nommés précédemment, mais en français seulement. Finalement, le troisième groupe était le groupe contrôle, qui se voyait soumis aux pratiques habituellement

utilisées par l'enseignante dans son enseignement de l'orthographe. Ces pratiques n'incluent aucun des éléments mis en application dans le dispositif « plurilingue ».

Cette recherche analyse les effets de la mise en application de dictées métacognitives, d'une approche intégrée de l'enseignement de l'orthographe grammaticale et des approches plurilingues. Les résultats soutiennent la pertinence des approches plurilingues dans l'enseignement de l'orthographe grammaticale française dans le milieu plurilingue québécois. Maynard et al. (2020) explicitent cette approche comme étant une alternance entre séances de production écrite et séances de travail orthographique, ce qui permet aux élèves d'actualiser leurs connaissances dans un contexte de communication authentique (Allal et al., 2001). En conclusion, les auteures constatent que les dispositifs, qu'ils soient plurilingues ou monolingues, soutiennent davantage le développement des compétences en OG française que les pratiques habituelles d'enseignement, grâce à la mise en œuvre d'une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe et de dictées métacognitives. De plus, elles avancent que lorsque ces deux pratiques sont arrimées, les apprentissages sont favorisés, en partie grâce au contexte authentique d'écriture déployé par l'approche intégrée. Elles constatent aussi que le dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG expérimenté semble davantage ancrer les apprentissages des élèves dans la durée que le dispositif monolingue. Une des hypothèses formulées pour expliquer cette différence est que le dispositif plurilingue permet davantage le développement de leurs capacités métalinguistiques. Les auteures supposent donc qu'une corrélation est possible entre le développement des capacités métalinguistiques et la durabilité des apprentissages. Elles justifient d'autre part ces résultats par un plus grand engagement des élèves dans leurs apprentissages grâce aux approches plurilingues étant incluses au dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG.

À titre de limites de cette étude, les auteures mentionnent la généralisation des résultats plus ou moins possible, en raison d'une population d'élèves très hétérogène et du fait qu'ils portent uniquement sur les formes orthographiques produites et leur contexte. De plus, il est observé un biais relatif au temps accordé à l'enseignement dans les deux groupes expérimentaux. Ce temps a été largement supérieur à celui accordé à l'enseignement fait dans le groupe contrôle. Cependant, il est possible de croire que le temps accordé à ce dernier groupe est représentatif des pratiques habituellement mises en place.

Les pratiques déclarées des personnes enseignantes

Thibeault et Maynard (2022) ont quant à eux mené une recherche qualitative descriptive et exploratoire ayant pour but de documenter, par le biais d'entrevues individuelles, les pratiques déclarées de 23 personnes enseignantes du Québec et de l'Ontario qui utilisent les approches plurilingues dans leur enseignement grammatical. La question de recherche de cette étude visait à connaître comment ces personnes enseignantes utilisaient le métalangage et les manipulations syntaxiques de façon plurilingue dans leur enseignement de la grammaire française. Mentionnons que les manipulations syntaxiques sont un outil qui permet à l'élève de mettre en relief les propriétés syntaxiques d'une unité linguistique (Boivin et Pinsonneault, 2008). Elles regroupent le déplacement, le remplacement, l'ajout et l'effacement d'une unité linguistique. Thibeault et Maynard (2022) indiquent que lorsque les manipulations syntaxiques sont utilisées de concert avec le métalangage, elles permettent aux apprenants de participer à des conversations métalinguistiques, de formuler des hypothèses et de proposer des arguments (Chartrand, 2013). Cette citation appuie les retombées possibles de l'utilisation de ces deux stratégies d'apprentissage sur l'enseignement grammatical. Elle s'appuie toutefois seulement sur l'utilisation de ces stratégies dans la langue de scolarisation des apprenants. Cette étude est complémentaire à celle de Maynard et al. (2020), puisqu'elle se penche sur deux aspects implicitement pris en compte dans le dispositif plurilingue conçu et testé pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale. En effet, Maynard et al. (2020) indiquent qu'« [a]u terme de recherches impliquant la mise en œuvre de dictées métacognitives, les chercheurs constatent les progrès des élèves en contexte de dictée et de production écrite, au primaire comme au secondaire [et que] ces progrès se manifestent tout particulièrement lorsqu'une place centrale est accordée au métalangage et aux manipulations syntaxiques lors des dictées » (Maynard et al., 2020, p. 338). En d'autres termes, l'efficacité du dispositif plurilingue mis en œuvre par ces auteures s'appuie sur l'utilisation du métalangage et des manipulations syntaxiques. Par ailleurs, ces deux pratiques, lorsqu'elles sont utilisées dans une visée plurilingue, rejoignent le septième constat fait par Ballinger et al. (2020) quant à la pédagogie interlinguistique : « lorsque les apprenants sont conscients des structures similaires et différentes entre les langues, ils sont davantage susceptibles de recourir au transfert », et vice-versa (Ballinger et al., 2020, p. 281). La différence majeure entre l'étude de Thibeault et Maynard (2022) et l'étude de Maynard et al. (2020) est que la première

documente les pratiques des enseignants, tandis que la seconde documente les effets sur les apprentissages des élèves.

Plusieurs autres études soutiennent l'utilisation du métalangage et des manipulations syntaxiques dans plusieurs langues. On peut, à titre d'exemple, citer l'étude de cas de Gauvin et Thibeault (2016) qui propose la didactique intégrée des langues comme cadre d'enseignement. Ce cadre s'appuie sur les capacités métalinguistiques des élèves et tient compte de leur plurilinguisme, tout en contribuant à le développer. De même, dans une étude de 2022, Thibeault et ses collègues ont décrit les pratiques plurilingues et plurinormatives d'enseignement grammatical de trois enseignantes de français en Ontario. Entre autres pratiques recensées dans cette étude de cas, se trouvent les dictées métacognitives et les manipulations syntaxiques, pratiques émanant du cadre théorique de la grammaire nouvelle.

Au terme de cette étude, Thibeault et Maynard (2022) concluent que quelques enseignantes seulement ont rapporté avoir mobilisé les connaissances métalinguistiques de leurs apprenants et utilisé les manipulations syntaxiques de façon plurilingue. Toutefois, ce sont surtout l'anglais et le français qui sont utilisés ; peu de liens sont faits avec les autres langues des apprenants, alors que les enseignants se trouvent dans un contexte fortement multilingue. En conclusion, les résultats de cette étude démontrent que peu de participants de l'échantillon utilisent les manipulations syntaxiques et le métalangage dans une visée plurilingue, ce qui semble indiquer un besoin de formation initiale et continue des enseignants appelés à enseigner la grammaire en milieu plurilingue quant aux approches plurielles.

Larouche (2018) s'est elle aussi penchée sur les pratiques déclarées d'enseignants, mais en milieu minoritaire uniquement (en Ontario), contrairement à l'étude de Thibeault et Maynard (2022), qui se tenait à la fois en contexte minoritaire (Ontario) et en contexte majoritaire (Québec). Il s'agit d'une étude qualitative interprétative prenant appui sur des études de cas. La collecte de données s'est effectuée auprès de 7 participants enseignant auprès d'élèves de 7^e et de 8^e année, qui ont répondu à un questionnaire et qui se sont prêtés à un entretien semi-dirigé. Bien que trois objectifs étaient poursuivis par cette étude, nous nous intéressons surtout au 3^e, qui consistait à « documenter la prise en compte des divers répertoires langagiers des apprenants, dans les pratiques pédagogiques d'enseignants œuvrant auprès d'élèves âgés de 12 et 14 ans dans une école francophone de l'Ontario » (Larouche, 2018, p. 48).

L'auteure mentionne dans la discussion que les enseignants semblent avoir peu d'outils pour répondre aux défis posés par le contexte sociolinguistique des élèves. Quant à la réponse au 3^e objectif de recherche, l'auteure indique : « [n]ous avons peu observé dans les pratiques d'enseignement des dispositifs qui s'apparentent aux approches plurielles, mis à part l'enseignement simultané des constituants de la phrase dans le cours de français et d'anglais » (Larouche, 2018, p. 128). Ainsi, l'auteure conclut que les enseignants s'autorisent peu à faire des liens entre les langues des élèves, en raison du rôle de protection de la langue de la minorité qu'endossent les écoles francophones. Ce constat semble être particulier au contexte minoritaire de l'Ontario, où la langue officielle est l'anglais, et où le bassin francophone est statistiquement moindre que le bassin anglophone. Finalement, Larouche (2018) formule plusieurs recommandations destinées aux enseignants, dont celle de valoriser, en plus des diverses langues des répertoires langagiers des élèves, les différentes variétés de français, et ce, dans le but de contrer l'insécurité qu'ils peuvent ressentir quant à leurs pratiques langagières (Larouche, 2018). Cette recommandation rejoint les propos de Blain et al. (2018), dont l'étude avait aussi lieu en Ontario, et accordait une large place à l'insécurité linguistique des apprenants dans les facteurs influençant la motivation à apprendre l'écriture. Dagenais (2017) ajoute aussi à la discussion sur le rapport de force entre les langues en milieu minoritaire, par l'étude des tensions observées lors de l'enseignement des littératies plurielles.

L'étude de Larouche (2018) et l'étude de Thibeault et Maynard (2022) sont des études de cas. Il s'agit d'un devis qui ne permet pas de généraliser les résultats (Gagnon, 2012). Larouche mentionne aussi parmi les limites de son étude la non-représentativité de l'échantillon, puisqu'il a été constitué au sein d'un seul conseil scolaire de l'Ontario.

Conclusion

En conclusion, pour répondre à la question *Comment le contexte plurilingue et pluriethnique est-il pris en compte dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire en français langue seconde ?*, nous avons mis en relation cinq études empiriques gravitant autour de ce thème. Ces études soutiennent les articles présentés dans notre cadre théorique, mais pas nécessairement sous l'angle des approches plurielles. Par exemple, elles

appuient la nécessité pour les apprenants d'utiliser les stratégies d'apprentissage pour l'acquisition d'une langue en général et l'apport de la rétroaction corrective indirecte, avec ou sans indice métalinguistique. Toutefois, plus de gains sont réalisés lorsque la RC contient des indices métalinguistiques (Ammar, 2019), et un dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG ancre davantage les apprentissages dans la durée qu'un dispositif monolingue, entre autres, grâce à un plus grand développement des capacités métalinguistiques, selon l'étude de Maynard et al. (2020). Cependant, les deux études ayant documenté des pratiques d'enseignants révèlent que peu d'entre eux utilisent des manipulations syntaxiques et du métalangage dans une visée plurilingue, de même que des dispositifs s'apparentant aux approches plurielles. Toutefois, Thibeault et Maynard (2022) et Larouche (2018) formulent des pistes de solution, qui rejoignent les constats faits dans les études de Morin (2021), d'Ammar (2019) et de Maynard et al. (2020), soit le besoin de formation initiale et continue des enseignants appelés à enseigner la grammaire en milieu plurilingue quant aux approches plurielles, ainsi que la nécessité de « valoriser [en milieu minoritaire] les variétés de français qui s'éloignent de la norme au même titre que les diverses langues qui composent les répertoires langagiers de leurs élèves » (Larouche, 2018, p. 132). Plus largement, la piste de solution réside, à notre avis, dans la sensibilisation des personnes enseignantes et futures enseignantes et enseignants aux bénéfices rendus possibles par l'utilisation des approches plurielles dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire en contexte plurilingue et pluriethnique, et ce, dans une visée de rendre les milieux d'enseignement plus inclusifs par la sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle, de même que de soutenir les apprentissages des élèves possédant un bagage linguistique riche et varié. Enfin, parmi l'ensemble des stratégies d'apprentissage de l'orthographe grammaticale présentées dans le présent article, il serait intéressant d'analyser lesquelles sont les plus pertinentes à utiliser dans une perspective plurilingue, et quels outils ou dispositifs immédiatement utilisables nous pourrions élaborer afin de permettre aux personnes enseignantes de les mettre en œuvre efficacement.

RÉFÉRENCES

- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- Ameur-Amokrane, S. (2009). Apprentissage de l'écriture en contexte plurilingue : Problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe, *Synergies Algérie*, 6, 71-78.
- Ammar, A. (2019). *La rétroaction corrective en écriture en L2 : effets de la technique, du niveau de l'apprenant, du genre et du type de l'erreur*. Fonds de recherche du Québec — Société et culture. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/4026657>.
- Ballinger, S., Lau, S.M.C. et Quevillon Lacasse, C. (2020). Pédagogie interlinguistique : exploiter les transferts en classe. *La revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 278-292.
- Bitchener, J. et Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Multilingual Matters.
- Blain, S., Cavanagh, M. et Cammarata, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire : comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique ? *Revue canadienne de l'éducation*, 41(4), 1105-1131.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *Grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Beauchemin et Chenelière Éducation.
- Candelier, M. (2012). *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures — Compétences et ressources*. Éditions du Conseil de l'Europe. [CARAP-FR.pdf \(ecml.at\)](#)
- Carroll, S. et Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in second language acquisition*, 15(3), 357-386.

- Chartrand, S.-G. (2013). *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte* (2^e éd.). Chenelière.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans California office of bilingual bicultural education (éd.), *Schooling and language minority students: a theoretical framework* (p. 3-49). Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California University, Los Angeles.
- Dagenais, D. (2017). Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 45(2), 5-21. <https://doi.org/10.7202/1043526ar>
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gauvin, I. et Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram — Revue de didactique de la grammaire*, (2), 1-18. [ffhalshs-01633308](https://doi.org/10.7202/1043526ar)
- Griffiths, C. et Cansiz, G. (2015). Language learning strategies: An holistic view. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 473-493. <https://doi.org/10.14746/ssl.2015.5.3.7>
- Larouche, L. (2018). *Pratiques déclarées d'enseignants de l'intermédiaire en contexte minoritaire, plurilingue et pluriethnique relativement à l'enseignement de la grammaire* [mémoire de maîtrise inédit]. Université d'Ottawa.
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2018). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse : fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire*. Chenelière Éducation.
- Maynard, C., Armand, F. et Brissaud, C. (2020). Un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française pour favoriser les apprentissages d'élèves bi/plurilingues au secondaire. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 335-355. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-063>
- Morin, E. (2021). *Stratégies d'apprentissage de la grammaire chez des apprenants de L2 et de L3* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle and Heinle.
- Pawlak, M. (2018). Grammar learning strategy inventory (GLSI): Another look. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 351-379. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.2.8>
- Statistique Canada. (2021). *Recensement de la population de 2021*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-fra.cfm?MM=1>
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University press.
- Thibeault, J. et Maynard, C. (2022). Quand les enseignants de français utilisent le métalangage et les manipulations syntaxiques dans plusieurs langues. *La Revue de l'AQEFSL*, 35(1), 1-12. <https://doi.org/10.7202/1095063ar>
- Thibeault, J., Maynard, C. et Boisvert, M. (2022). Exploration de pratiques plurilingues et plurinormatives pour enseigner la grammaire en Ontario francophone. *Éducation et francophonie*, 50(3), 1-19. <https://doi.org/10.7202/1091117ar>
- Thibeault, J. et Quevillon Lacasse, C. (2019). Trois modalités de réseaux littéraires pour enseigner la grammaire en contexte plurilingue. *Cahiers de l'ILOB*, 10, 291-310.

Connections Between Language and Mathematics in the Elementary Classroom

Roxanne L. Olsen, University of Alberta, Canada

Abstract: Mathematical literacy, also defined as numeracy, enables learners to connect their mathematical skills to real-world applications. Success in numeracy requires learners to be proficient with literacy skills and background knowledge to develop and implement their understanding. Language in mathematics can present a challenge to all students, in particular for those who are learning English as an additional language. This literature review includes peer-reviewed studies which examine language in mathematics, vocabulary development for mathematical understanding, and dialogue to support student learning. Educators can implement strategies to strengthen numeracy for all students, including those learning English as an additional language. Further research is needed to explore the complexities of problem-solving, transfer of reading skills into mathematics, and student assessment tools to allow educators to understand where learners will benefit from targeted support.

Keywords: literacy; mathematics; numeracy; vocabulary; second language; English language learner

Introduction

Media headlines making declarations such as “math scores continue deep slide” (Alphonso, 2023) or “math scores dipping for two decades” (Dabu, 2023), generate alarm about the future of mathematics education. These mainstream media news articles refer to the results from the 2022 Programme for International Student Assessment (PISA), which measures the reading, mathematics, and science skills of fifteen-year-old students in several countries around the globe (OECD, n.d.). Although educators and policymakers are being advised to warily consider the results (CMEC, 2023), some Canadians may be more inclined to question our school curriculum or the abilities of teachers to teach this subject effectively.

The term “mathematical language” is used here to describe words used in mathematics that hold specific meanings within this subject area, whereas “language” is more broadly defined to include all text in mathematics (Fesseha et al., 2020; Powell et al., 2020). Similarly, “mathematical literacy” is specific to understanding meaning within mathematics and “literacy” includes text across all subject areas (Karaali et al., 2016; new LearnAlberta, 2022; Steen, 2001).

The framework for the international assessment (PISA, 2022) addresses similar learning expectations as the provincial Mathematics Curriculum in Alberta (new LearnAlberta, 2022) and the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2024). Within each of these frameworks, the subject of mathematics is expanded to include new terms such as: “numeracy”, “mathematical literacy”, “mathematical reasoning”, and “problem-solving”. The importance of literacy across curricular areas has been widely recognized and acknowledged as a foundational aspect of student learning, especially in early childhood education. More recently, numeracy has been included as another foundational skill in the curriculum. Educational policies within Alberta have directed teachers to implement cross-curricular planning to provide additional opportunities for students to apply both literacy and numeracy across the school day (new LearnAlberta, 2021a; new LearnAlberta, 2021b).

In my urban school community, there are diverse classes consisting of students with a range of academic abilities, language proficiencies, and socioeconomic backgrounds. As an educator, I recognize effective teaching and learning strategies are vital for students to become proficient in both literacy and numeracy. Some students have the additional challenges of learning a new language at the same time as developing their mathematical skills (Vukovic & Lesaux, 2013). As one example, mathematics vocabulary contains homophones, such as some/sum, creating confusion among many students (Stevens et al., 2023). In consideration of the numerous languages represented in my classroom, I have wondered how I could improve my students’ ability to strengthen their literacy and numeracy abilities within our Mathematics classroom. Are there meaningful connections between English and a student’s home language(s) to support them in their meaning-making to achieve academic success in understanding mathematical concepts?

Method for Literature Selection Process

Throughout my experience teaching mathematics in elementary classrooms, I observed students often struggled with the language associated with this subject more than mathematical knowledge or skills. While this trend was observed with many of my students, it was more pronounced in those who found difficulty with reading comprehension or those who spoke languages other than English. My search for literature included the following keywords: “literacy”, “mathematics”, “numeracy”, “vocabulary”, and “second language” or “English language learner”. My search was further limited to “peer-reviewed” scholarly articles. I searched broadly for research published between 2013 and 2023, using ProQuest Education Multi-Database, ERIC (via EBSCOhost), Google Scholar, and in scholarly mathematical journals published by NCTM and The National Numeracy Network. I selected several of these resources and used backward chaining to locate additional resources. To support my selection of articles I also evaluated the qualitative research articles against the “Big Tent” criteria (Tracy, 2010).

Using close reading strategies (Gallop, 2000), the selection of articles was organized by methodology, participants, findings, implications, and further research to determine central themes. A variety of research methods were used among the twenty-one articles selected: quantitative, mixed methods, case study, ethnography, action, interpretive, grounded theory, and typology to collect and analyze data. The participants in the research studies included students between preschool age and grade eight, pre-service teachers, and teachers. One article used typology methodology for the purpose of appraising children’s picture books for mathematical content. Two of the articles included were not empirical studies: one being a critical review containing definitions related to numeracy and the other a highly cited position paper on teaching numeracy.

Findings

Literacy and numeracy, as understood by educators, are formative skills taught across all curricular areas (New LearnAlberta, 2021a, 2021b). Students benefit from representing their understanding through multimodal representations such as drawings, manipulatives, oral responses, or dialogue to explain their thinking (Cartwright, 2020; Franco et al., 2021; Merritt et al., 2017; Moffett & Eaton, 2019; NCTM, 2022b; Ward & Damjanovic, 2020). Language and mathematical language may be a source of misunderstanding and frustration for students, especially those learning English as an additional language (Barwell, 2020 and 2023; Fesseha et al., 2020). In this review, I will identify areas where students require language to develop numeracy and examine the implications of strengthening numeracy skills for classroom teaching and learning.

Mathematics, Mathematical Literacy and Numeracy

In the late twentieth century, mathematical literacy became identified as the mathematical equivalent to literacy (Karaali et al., 2016; Wilkins, 2015). Mathematical literacy is primarily the ability to understand and apply mathematical concepts in everyday situations to participate as a citizen with both computational and critical thinking skills (Karaali et al., 2016; new LearnAlberta, 2022; Steen, 2001). It is not limited to mathematics because it applies to all curricular areas in some form as they are connected to the content in all other subjects (Steen, 2001; Ward & Damjanovic, 2020; Wilkins, 2015). In the 2022 PISA test, mathematical literacy is identified as a key principle in their evaluation (PISA, 2022). Numeracy is synonymous with mathematical literacy and is the term more commonly used in Canada. Numeracy and mathematics are not the same concept; mathematics is more abstract while numeracy is more concrete and relevant to daily life (Steen, 2001). New LearnAlberta (2021b) defines numeracy as the application of mathematical knowledge and skills in practical situations within all subject areas. Mathematics and numeracy are both necessary for students to be successful in school and beyond (Steen, 2001).

Numeracy across curricular areas is an integral aspect of student learning, especially in early childhood education, because it lays the foundation for students to find success in later years (An et al., 2019; NCTM, 2022b; Ward & Damjanovic, 2020). For early learners, numeracy should be a connection between their lived experiences at home and school, building upon knowledge of language, culture, and numbers that is engaging and prepares a foundation for meaningful experiences with mathematics (NCTM, 2022b; Ward & Damjanovic, 2020). Providing students with rich early language and literacy opportunities will not only be reflected in literacy successes but is also necessary for achieving proficiency in numeracy (Fesseha et al.,

2020; Vukovic & Lesaux, 2013). Numeracy is dependent on students developing strong literacy skills for communication of mathematical thinking, reasoning, and problem-solving (An et al., 2019; NCTM, 2024). While the language ability required to be successful in numeracy can pose challenges for many, it increases the difficulty for those students who are also working to become proficient in English as an additional language (Fesseha, 2020; Powell et al., 2020; Vukovic & Lesaux, 2013).

Literacy and Numeracy

Early literacy skills of students are linked to success in mathematics in later grades and students learning English as an additional language have been identified as experiencing the greatest math difficulties (Fesseha et al., 2020; Powell et al., 2020; Vukovic & Lesaux, 2013). Data collected from the standardized Education Quality and Accountability Office (EQAO) in Ontario demonstrates a correlation between students in grade 3 struggling with reading and writing skills, and the likelihood of lower scores in mathematics in grade 6 (Fesseha et al., 2020). This suggests the importance literacy skills have in mathematics, especially when an assessment is fully reliant on reading abilities. Powell et al. (2020) report that if students are unable to build a proficient foundation in literacy and numeracy, then it may pose problems for their future success beyond elementary school.

Mathematical vocabulary often has different contextual meanings when compared to everyday language, requiring additional comprehension skills in both mathematical language and mathematical knowledge (Fesseha et al., 2020; Powell et al., 2020; Purpura et al., 2017; Stevens et al., 2023; Vukovic & Lesaux, 2013). Mathematical language can be recognized in formal and informal vocabulary: equivalent/same, subtraction/take away, multiplication/times. Moving between formal and informal vocabulary is one example of code-switching observed between peers during collaborative activities, and in discussions between a teacher and students in meaning-making to build mathematical knowledge and understanding (Arias de Sanchez et al., 2018; Merritt et al., 2017; Moffett & Eaton, 2019; Ward & Damjanovic). All students require a strong understanding of mathematical language and knowledge as they build their foundation of numeracy in the dominant language of instruction. Language in mathematics can be a barrier to student success for all students with any language background (Fesseha et al., 2020; NCTM, 2022a).

Literacy is not limited to reading and writing, as text provides the foundation of understanding across other curricular areas so that students may develop the skills necessary to participate meaningfully in society (Jewett, 2013; new LearnAlberta, 2021a). Text is not limited to a sentence with words but could also be intentional communication via “anything that conveys meaning” (Jewett, 2013, p. 23). In mathematics, this communicative text may take the form of symbols, images, numerical representations, or diagrams. Mathematics is referred to as “a universal language” according to the subject description in the Alberta curriculum (new LearnAlberta, 2022), however Ward and Damjanovich (2020) report evidence suggesting the opposite. In a preschool setting, teachers displayed mathematical text as represented by different cultures and languages, including English, and noticed the learners incorporated these different representations in their writing (Ward & Damjanovich, 2020).

Language Factors Contributing to Mathematical Difficulty

Mathematical literacy, mathematical vocabulary, and background knowledge each contribute to developing a student’s success in mathematics. Barwell (2020) noted that background knowledge and context take additional time for students to understand, but once comprehension has been established, students can apply the information to mathematical knowledge without difficulty. Powell et al. (2020) reported mathematics vocabulary was a significant factor in grade three students who had difficulty in mathematics following written assessment measures. Students who experience mathematical difficulties and who struggle learning another language share a common problem with knowing and understanding mathematics vocabulary (Barwell, 2020; Powell et al., 2020; Purpura et al., 2017; Vukovic & Lesaux, 2013). Standardized testing such as the EQAO assessment in Ontario fails to provide detailed information on specific areas where students are struggling, leaving educators and policymakers to speculate on possible reasons without concrete evidence (Fesseha et al., 2020).

Educators and students are not always confident about how to balance the main language used in the classroom with other languages used by students. There may be a linguistic tension which could be influenced by educational policies welcoming all languages yet also urging the dominant language of the culture to be used primarily (Barwell, 2020). It can be challenging for educators to maintain a healthy balance as all students who are learning to use mathematical language often rely on dialogue to create meaning through diagrams, gestures, known vocabulary, or other available resources (Barwell, 2020; Barwell, 2023). Mathematical understanding can be strengthened by code-switching or translanguaging, as a learner alternates between more than one language while speaking or writing. (Franco et al., 2021; Planas & Chronaki, 2021).

Additional Languages as a Resource

Using additional home languages is part of a student's lived experience and should not be viewed as a deficit (Barwell, 2020; Franco et al., 2021; Merritt et al., 2017; Planas & Chronaki, 2021; Ward & Damjanovic, 2020). Barwell (2020) noticed the practice of speaking languages other than English in multilingual classrooms could be wide-ranging. A language-neutral classroom, where other languages are rarely present and student learning is more subdued is on one end of the continuum. On another end, is a language-positive classroom, with additional languages present and students actively involved in learning. Increased student participation in learning activities can be enhanced by valuing multimodal and multilingual methods of communication (Barwell, 2020; Barwell, 2023; Planas & Chronaki, 2021).

The goal is twofold in our mathematics classrooms: ensuring students strengthen their mathematical literacies and supporting them in learning accurate mathematical language. Teachers and students speaking in languages other than English, code-switching, or translanguaging are beneficial for students developing an understanding and increasing confidence while learning a new language (Barwell, 2023; Franco et al., 2021; Merritt et al., 2017). Additional languages should be viewed as a resource with students' previous experiences contributing to learning (Franco et al., 2021). Providing the opportunity for students to use their first language as part of learning mathematical vocabulary is beneficial (Merritt et al., 2017).

Mathematical Vocabulary Development

Beginning in the early childhood years, formal mathematical language can be introduced and reinforced through activities to support vocabulary development (Moffett & Eaton, 2019; Purpura et al., 2017). Math vocabulary can be practiced through play, games, and explicit teaching experiences to connect the language to mathematical knowledge (Ward & Damjanovic, 2020). Picture books with rich vocabulary, accurate representations of numeracy, and engaging text have been used successfully to introduce and strengthen mathematical language development (Nurnberger-Haag et al., 2021; Purpura et al., 2017). Inclusion of mathematical vocabulary needs to be purposeful, recognizing that students will need some explicit practice to develop their understanding of the vocabulary (Moffett & Eaton, 2019; Purpura et al., 2017; Stevens et al., 2023).

Stories selected for mathematical thinking and having a connection to students' lived experiences can increase vocabulary to build contextual understanding (An et al., 2019). McCormick and Essex (2017) created an activity for their students to write short story problems with pictures to explain their understanding of multiplication and division. Building on students' prior knowledge allowed the teachers to accurately assess student learning. Stories written by students will provide valuable opportunities to generate discussions and offer additional representations of student mathematical thinking (McCormick & Essex, 2017; Merritt et al., 2017).

Classroom Dialogue as Learning

Often students struggle to explain their understanding in writing, whereas their oral skills are more advanced and provide better insight into their mathematical understanding and knowledge (Cartwright, 2020). Assessments don't always allow for students to use verbal or other multimodal strategies to explain understanding and could contribute to inaccurate test results (Powell et al., 2020). Increased student

participation in learning activities can be enhanced by valuing multimodal and verbal methods of communication (Cartwright, 2020; Merritt et al., 2017; Moffett & Eaton, 2019; Ward & Damjanovic, 2020).

Using teaching strategies and student activities which promote dialogue and peer conversations is helpful for students in developing mathematical language and numeracy skills. Meaningful math discussions will increase student engagement, build confidence, and contribute toward proficient mathematical language development (Barwell, 2020; Franco et al., 2021; Merritt et al., 2017; Moffett & Eaton, 2019). Dialogic reading, in combination with prepared questions and prompts to build inquiry, allows students to further develop their mathematical knowledge (Purpura et al., 2017). As students strengthen their oral language skills, their written skills will also improve (Cartwright, 2020).

Further Research

The research studies included in this literature review involve participants from preschool to grade eight, and are based in Canada, the United States, Northern Ireland, Spain, and Australia. This review contained a broad range of classroom communities where the benefits from certain instructional and learning practices may be unique to specific age groups. Canada has two official languages in comparison to research from some of the countries studied. A few articles provided data about additional languages in mathematics classrooms at the early elementary school age (Powell et al., 2020; Stevens et al., 2023; Vukovic & Lesaux, 2013). A preschool or after-school environment is different from an elementary classroom setting due to both structure and expectations (Arias de Sanchez et al., 2018; Franco et al., 2021; Purpura et al., 2017; Ward & Damjanovich, 2020). For example, vocabulary practice would require repetition in any grade, but not through the same teaching methods for kindergarten and grade three.

Throughout the evaluation of the literature, it was noted that there were a limited number of articles which suggest specific strategies to support students when solving word problems. Word problems have been recognized as an area of mathematics which has caused frustrations for many students. Some of the articles specifically noted the benefits of targeting vocabulary knowledge (Powell et al., 2020; Vukovic & Lesaux, 2013) or ensuring students grasp the contextual understanding of reading problems (Barwell, 2020). Most of the articles explored the research on linguistic functions of language without explicitly focusing on the application of these skills in everyday problem-solving. Therefore, targeting research to evaluate a foundational understanding of problem-solving may be an area of future study.

The early childhood years, kindergarten to grade three, are essential for building a strong foundation in literacy and numeracy. A significant amount of time is devoted to developing basic comprehension skills and increasing background knowledge across curricular areas during early elementary years. A focus on researching numeracy alongside problem-solving in this specific age group would be beneficial. Additional research is needed to determine how young students transfer their newly developed reading comprehension skills into mathematics. This would inform educational researchers which high-impact strategies will support young students who are also learning a new language to construct the connections between their lived experiences with school expectations. Ideally, it would also create an advantage for educators as they play a critical role in developing those early beliefs and attitudes of numeracy and mathematics.

Several articles in this literature review acknowledged oral responses, diagrams, gestures, and pictures as more valuable forms of assessment compared to traditional written tests (Cartwright, 2020; McCormick & Essex, 2017; Powell et al., 2020). Students were able to include greater detail and depth using these alternative testing methods. However, traditional written assessments continue to be administered and the data collected in a single evaluation is used to determine success in mathematics. It is important to understand where students require additional support and assessments should be used to provide data which supports student growth and achievement (Fesseha et al., 2020). This specific information could be applied to professional development for teachers to strengthen their classroom instructional practice (Fesseha et al., 2020). Ultimately, stakeholders in education are interested in every student achieving proficiency in numeracy and being able to participate successfully in society.

Conclusion

Mathematics requires literacy skills to learn the mathematical language in meaningful ways using diverse teaching and learning strategies (Merritt et al., 2017). Educators must be aware of the literacy skills (Purpura et al. 2017) required for a strong understanding of mathematical knowledge. Oversimplifying language (Moffett & Eaton, 2019) or limiting accessibility (Barwell, 2020; Cartwright, 2020; Ward & Damjanovich, 2020) for students to connect with mathematical language and develop a proficient understanding limits success for these students now and in the future. Some resources provide teacher development support for educators to improve their personal beliefs and attitudes about numeracy while also supporting students' academic achievement (Wilkins 2015; Moffett & Eaton, 2019). Embedding numeracy across multiple subject areas (Jewett, 2013) will benefit all learners by deepening their understanding and providing additional opportunities to experience and apply their mathematical knowledge.

REFERENCES

- Alphonso, C. (2023, December 6). Canadian students' math scores continue to steep slide, raising concerns about how the subject is taught. *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/canada/article-math-scores-of-canadian-students-are-declining-raising-concern-about/>
- An, S., Tinajero, J., Tillman, D., & Kim, S. J. (2019). Preservice teachers' development of literacy-themed mathematics instruction for early childhood classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 51(1), 41–57. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00232-9>
- Arias De Sanchez, G., Gabriel, M., Anderson, A., & Turnbull, M. (2018). Code-switching explorations in teaching early number sense. *Education Sciences*, 8(1), 38. <https://doi.org/10.3390/educsci8010038>
- Barwell, R. (2020). Learning mathematics in a second language: Language positive and language neutral classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 51(2), 150–178. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc-2020-0018>
- Barwell, R. (2023). Sourcing mathematical meaning as a dialogic process: Meaning-focused and language-focused repairs. *ZDM – Mathematics Education*, 55(3), 535–550. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01467-6>
- Cartwright, K. (2020). Observing mathematical fluency through students' oral responses. *The Journal of Mathematical Behavior*, 69, Article 101047. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2023.101047>
- Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). (2023, December 5). *Media Room: OECD report ranks Canadian students among top performers globally in mathematics*. Council of Ministers of Education, Canada. https://www.cmec.ca/278/OECD_REPORT_RANKS_CANADIAN_STUDENTS_AMONG_TOP_PERFORMERS_GLOBALLY_IN_MATHEMATICS.html?id=1044
- Dabu, C. (2023, December 5). *Canadian students' math scores dipping for two decades, study suggests*. CTV News. <https://www.ctvnews.ca/canada/canadian-students-math-scores-dipping-for-two-decades-study-suggests-1.6674932>
- Fesseha, E., Wickstrom, H., & Jang, E. E. (2020). Investigating math achievement patterns over time among Ontario elementary school students with different language and literacy characteristics. *Canadian Journal of Education*, 43(2), 548–581. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rc/article/view/4037>
- Franco, J., Orellana, M. F., & Franke, M. L. (2021). 'Castillo blueprint': How young children in multilingual contexts demonstrate and extend literacy and numeracy practices in play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(3), 361–387. <https://doi.org/10.1177/1468798419841430>
- Gallop, J. (2000). The ethics of reading: Close encounters. *Journal of Curriculum Theorizing* 16(3), 7-17.
- Jewett, P. (2013). Content-area literacy: Recognizing the embedded literacies of Science and Mathematics. *Journal of Reading Education* 38(2): 18–24.

- Karaali, G., Pomona College, Villafane-Hernandez, E., Pomona College, Taylor, J., & Pomona College. (2016). What's in a name? A critical review of definitions of quantitative literacy, numeracy, and quantitative reasoning. *Numeracy*, 9(1), 1-34. <https://doi.org/10.5038/1936-4660.9.1.2>
- McCormick, K. K., & Essex, N. K. (2017). Capturing children's multiplication and division stories. *Teaching Children Mathematics*, 24(1), 40-47. <https://doi.org/10.5951/teacchilmath.24.1.0040>
- Merritt, E. G., Palacios, N., Banse, H., Rimm-Kaufman, S. E., & Leis, M. (2017). Teaching practices in Grade 5 mathematics classrooms with high-achieving English learner students. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 17-31. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1034352>
- Moffett, P., & Eaton, P. (2019). The impact of the Promoting Early Number Talk project on classroom mathematics talk. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1763-1775. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1412954>
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2022a, June). *Transforming practices and policies so multilingual learners thrive in mathematics*. Standards & Positions: Position Statements. <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Position-Statements/Transforming-Practices-and-Policies-So-Multilingual-Learners-Thrive-in-Mathematics/>
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2022b, November). *Mathematics in early childhood learning*. Standards & Positions: Position Statements. <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Position-Statements/Mathematics-in-Early-Childhood-Learning/>
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2024). *Principles, standards, and expectations*. Standards & Positions. <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and-Standards/Principles,-Standards,-and-Expectations/>
- New LearnAlberta (2021a). *Alberta's K-6 curriculum: Literacy progressions*. <https://curriculum.learnalberta.ca/cdn/progression-pdfs/Literacy%20Progressions%20-%20EN.pdf>
- New LearnAlberta (2021b). *Alberta's K-6 curriculum: Numeracy progressions*. <https://curriculum.learnalberta.ca/cdn/progression-pdfs/Numeracy%20Progressions%20-%20EN.pdf>
- New LearnAlberta (2022, April). *Alberta's K-6 curriculum: Mathematics*. <https://curriculum.learnalberta.ca/curriculum/en/s/mat>
- Nurnberger-Haag, J., Alexander, A. N., & Powell, S. R. (2021). What counts in number books? A content-domain specific typology to evaluate children's books for mathematics. *Mathematical Thinking and Learning*, 23(2), 145-169. <https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1777365>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (n.d.) *Programme for international student assessment*. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Planas, N., & Chronaki, A. (2021). Multilingual mathematics learning from a dialogic-translanguaging perspective. In N. Planas, C. Morgan, & M. Schütte (Eds.), *Classroom Research on Mathematics and Language* (1st ed., pp. 151-166). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429260889-11>
- Powell, S. R., Berry, K. A., & Tran, L. M. (2020). Performance differences on a measure of mathematics vocabulary for English learners and non-English learners with and without mathematics difficulty. *Reading & Writing Quarterly*, 36(2), 124-141. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1677538>
- Programme for International Student Assessment (PISA). (2022). *PISA 2022 mathematics framework*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). <https://pisa2022-maths.oecd.org/ca/index.html#Mathematical-Reasoning>
- Purpura, D. J., Napoli, A. R., Wehrspann, E. A., & Gold, Z. S. (2017). Causal connections between mathematical language and mathematical knowledge: A dialogic reading intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(1), 116-137. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1204639>
- Steen, L. (2001). Mathematics and numeracy: Two literacies, one language. *The Mathematics Educator* 6(1), 10-16. https://math.nie.edu.sg/ame/matheduc/tme/tmeV6_1/Doc%20p2.pdf

- Stevens, E. A., Leroux, A. J., Mowbray, M. H., & Lee, G. S. (2023). Evaluating the effects of adding explicit vocabulary instruction to a word-problem schema intervention. *Exceptional Children*, 89(3), 275–293. <https://doi.org/10.1177/00144029221112290>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Ward, J., & Damjanovic, V. (2020). Planting seeds of numeracy: Supporting quantitative literacy in young children. *Numeracy*, 13(1). <https://doi.org/10.5038/1936-4660.13.1.5>
- Wilkins, J. L. M. (2015). Standards-based mathematics curricula and the promotion of quantitative literacy in elementary school. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s40594-015-0032-x>
- Vukovic, R. K., & Lesaux, N. K. (2013). The language of mathematics: Investigating the ways language counts for children’s mathematical development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(2), 227–244. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.02.002>

ABOUT THE AUTHOR

Roxanne Olsen recently completed her Master of Education in Curriculum and Pedagogy at the University of Alberta. She has been an elementary teacher in Edmonton for 23 years and is currently living in Houston, Texas. She would like to acknowledge and thank Dr. Jennifer Branch-Mueller from the University of Alberta for her encouragement and support throughout the process of publishing this literature review.

The Intersection of French Immersion Teachers' Identities and Teaching French Immersion

François-Daniel Portelance, ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-0983-3143>

Faculty of Education, Queen's University, Canada

Abstract: This scoping review explores how French Immersion (FI) teachers in Canada construct their professional identities within the sociopolitical landscape of official bilingualism. Drawing on published scholarship between 2012 and 2022 ($n=15$), the review surfaces central themes, including tensions in content and language integration, program accessibility, shifting roles of educators, and contested notions of linguistic authenticity. Across these themes, FI teachers often navigate systemic barriers including limited preparation, resource scarcity, and ideologically charged narratives about language and identity that shape pedagogical decisions and self-understanding. The findings underscore the need for more inclusive and culturally responsive practices, as well as institutional support for teachers in holding complexity rather than simplifying it. Broader research that includes multiple interest-holder perspectives and French as a Second Language (FSL) program types to respond to and consider the layered realities of bilingual individuals and education in Canada.

Keywords: French Immersion; French as a Second Language; Teacher Identity; Official Bilingualism;

Introduction

Living in Canada can mean living in bilingual contexts. As part of the *Official Languages Act* of Canada, the federal government promotes learning French outside of Québec, and devised legislation that allows both Francophone and Anglophones to participate in higher levels of government (Roy, 2020). There is clear recognition and value placed on Canada's official languages; English-French bilingual culture is often regarded as a key component of Canadian identity (Mady, 2010). As a result of federal commitments, ministries of education across Canada offer French educational programs led by French or bilingual educators that focus on language and cultural education. Barkhuizen and Mendieta (2020) suggest that conceptualizations of teacher identity develop cognitively and socially, are connected to teacher beliefs and emotions, and formed through negotiations built across time in specific settings. Furthermore, Bourdieu and Passeron (1990) theorize that traditional schools act as societal institutions that reproduce the legitimate manner of using the authentic culture in the society it serves, normalizing dominant societal ideologies.

A preliminary search of the Open Science Framework (OSF), Figshare, Education Resources Information Centre (ERIC), and Google Scholar was conducted and no scoping reviews from the last decade were found in this particular context. The aim of this review is to assess the extent of the literature available in French as a Second Language teaching and identity construction. This review first provides the context of the inquiry and then discusses the eligibility criteria and rationales for inclusion in the search protocol. For complete transparency, I detail methods used, which include the search strategy, source selection, and data extraction. I present the findings from the data extraction and analysis in the findings section of this review, concluding with interpretations and implications.

Key Terms

This review focuses on literature that concerning bilingualism, identity, and educational programs, using key terminology to contextualize the nature of this paper. Throughout this review, the key terms are FSL, French Immersion (FI), bilingualism, identity, and teachers. The Ontario public education system offers both English and French education to align with Canada's national identity, commonly referred as FSL (Ontario Ministry of Education [OME], 2020a). Students in Ontario public schools participate in FSL from grades four to eight, as well as obtain a credit in secondary school to receive the Ontario Secondary School Diploma (OME, 2020b).

FSL is offered across Canadian educational systems. In Ontario, for example, there are three levels of FSL available to students: Core French (CF), Extended French (EF), and FI (OME, 2020a). CF is the minimum requirement of French education in Ontario, requiring a minimum of 600 instructional hours in

French by the end of grade eight and one secondary school credit in French. EF is the intermediary level, requiring that students receive at least 25% of all instruction is in French and acquire seven credits in French (i.e., four FSL courses, and three subjects in French). The FI program is offered to all students in English-language school boards and offers students an opportunity to learn French as a subject and learn two or more subjects with French as the language of instruction. For elementary students, 50% of all instruction is in French, and secondary students can take different courses in French. Secondary students enrolled in FI must complete 10 credits in French, with four FSL language courses and six other subjects taught in French.

Although identity is an omnipresent and multidisciplinary concept, Stryker and Burke (2000) propose that it is often used in three separate contexts: (1) referring to the culture of people; (2) referring to common identification in collective or social categories; and (3) referring to parts of a self-fabricated meanings that people attach to the multiple roles they play in differentiated contemporary societies. Stryker and Burke's definitions are linked to identity theory; stemming from structural symbolic interactionism which aims to understand and explain how social structures affect the structure of self, and how the self affects social behaviours (Stryker, 1980). Identity theory itself stems from Mead (1934) but was elaborated upon to meet the development of sociologists' understanding of society, which was seen as a mosaic of patterned interactions and relationships that were differentiated yet organized, and embedded in an array of groups. These groups, Stryker and Burke (2000) elaborate, were composed of individuals living their lives in small and specialized networks of relationships through roles that support participation in those networks. The researchers interpret these interactions as the presence of structural symbolic interactionism in the ways social structures outside of social networks act as boundaries that may affect the inclusion of that person into those networks.

Review Question

Previous examination of key terms provided a general context about the current established knowledge of FSL educational and pedagogical concepts within this review's scope; however, the review inadequately relates these concepts to one another. While this paper's aim is to explore themes related to Canadian FI, Ontario definitions of FSL were adopted as they were largely similar to other provincial definitions of FSL in Canada. This review seeks to explore what themes have emerged in FI teachers' beliefs about how Canadian official bilingualism affects FI programs in Canada, exploring the intersection of identity, linguistic ideologies, and FI education according to evidence in recent literature.

Eligibility Criteria

Below, I detail the inclusion criteria relevant to participants, concepts, contexts, and source types for this study, ensuring that the search results validly address the review question. All sources that did not adhere to the inclusion criteria were excluded, with a brief rationale for the exclusion.

Participants

In empirical studies, participants of interest included teachers that teach or have taught within any FI program in Canada. Teachers in included studies have either taught French, or any subject from a Canadian curriculum in French. Studies including teachers at varying levels of proficiency in English-French bilingualism were included; studies focusing on teachers without teaching experience in French or in FSL programs in Canada were excluded from the review.

Concepts

Studies that focused on the concepts of linguistic, cultural or social identity, teacher identity construction, Canadian English-French bilingualism and bilingual education, and FSL programming were included. Studies focusing on other variations of bilingualism, identity, and bilingual education were excluded.

Context

This review focuses on Canadian English-French bilingualism and inclusion criteria has been selected accordingly. Only studies that focused on Canada and Canadian provinces and territories were included. International or other bilingual communities are beyond the scope of this review.

Types of Sources

Quantitative experimental and quasi-experimental studies which included but were not limited to analytical observational studies, analytical cross-sectional studies, before and after studies, case reports, case studies, and descriptive observational studies. These studies were examined for inclusion into this scoping review. Qualitative studies such as action research, ethnography, grounded theory, phenomenology, and narrative inquiry were also examined. Dependent on their relevance to review questions, systematic reviews were also examined.

Methods

Search Strategy

The proposed scoping review has been conducted in accordance with the JBI Scoping Review Methodology (Peters et al., 2020). This strategy is well-suited for identifying, mapping, and reporting the concepts in various fields of study (Peters et al., 2020). In mapping Canadian FSL, this review located published studies in education through an initial limited search of the Education Resource Information Centre (ERIC), and Google Scholar to identify topic-relevant articles. Words and terms used in abstracts and titles of preliminary articles were foundational in the development of the full search strategy (Burt, 2014; Byrd Clark, 2010; Masson et al., 2021). The search strategy which includes identified keywords (and their permutations) were adapted for each included source of information, and a final screening of the reference list was conducted for any additional studies in accordance with the inclusion criteria previously detailed.

The full search was conducted via EBSCOHost to simultaneously search three separate databases (i.e., Academic Search Complete, ERIC, and Education Source), followed by a full search of Google Scholar, and a full search of the Queen's University Library Summons Search Engine. The databases were selected strategically to provide broad coverage of the targeted concepts within the context of the social sciences. The review considered the first 50 results from each database to ensure the review remained focused and on topic. This approach aligned with the principles of rapid reviews, through streamlining the synthesis of evidence in a limited timespan and with finite resources (Khanuga et al., 2012).

Selecting Evidence Sources

One reviewer screened titles and abstracts to assess validity against inclusion criteria. The identified potential sources were uploaded and aggregated with full citation details into Airtable (n.d.), a digital operations platform. From included citations, full texts were evaluated against the inclusion criteria outlined in the search protocol while excluded texts were accompanied by a brief rationale. Using a Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for scoping reviews (PRISMA-ScR) flow chart, the outcomes of the search and inclusion process were described (Tricco et al., 2018). To ensure results reflected recent literature, only published studies from 2012 to 2022 in English or French were included.

Data Extraction

After all included sources of evidence were gathered, the reviewer used a data extraction table (Cooper, 2022). Among the extracted data was distinct information relating to concepts, contexts, participants, study methods, and salient findings that address the review question. No additional or missing information was needed from article authors.

Data Analysis

Scoping review findings have been charted (Appendix 1) to map findings from the search. A narrative summary follows to describe the relevance of results to the review question for this study. Irrelevance to the participants, concepts, contexts, and course types outlined in the search protocol led to the exclusion of sources from the final results.

Summary of Evidence

Concepts emerging from the review included integrating content and language, accessibility of FI/FSL, critical literacy, and authenticity. These concepts appeared in two or more sources and were often contextualized within the broader themes.

Integrating Language and Content

In second language education, the term Content and Language Integrated Learning (CLIL) is often referred in describing the goal of second language education which has been described as a “dual-focused approach” (Mehisto et al., 2008, p.9). This is a pedagogical approach in many second or foreign language educational programs where educators weave curricular content and a second language, with the goal of teaching content and improving student fluency in the target language (Dalton-Puffer, 2011). Although officially CLIL is argued to teach a foreign language, whereas immersion is used to teach a second language present in the students’ local linguistic context (Lasagabaster & Sierra, 2010), the concept of integrating content and language in the FSL and FI context was apparent. According to Keating Marshall and Bockhorst-Heng’s (2018) qualitative analysis of Francophone teachers’ interviews, educators viewed languages through a “language-as-a-code” lens (i.e., removed from social contexts and lacking culture), and expressed that deep discussions about culture (e.g., local, regional, national historical debates on Francophones’ cultural and linguistic rights) did not belong in Anglophone classrooms, even in the context of FI. Interestingly, Keating Marshall and Bockhorst-Heng (2018) reported that most teachers were not aware of curricular objectives in curriculum documents. When asked about their roles, teachers did not see themselves as intercultural mediators and believed that intercultural discussions were avenues to observe communicative competence (Keating Marshall & Bockhorst-Heng, 2018).

Rivard et al.’s (2012) article explored practical strategies for FI science teachers to integrate the language more effectively during the science block. The author highlights the importance of scaffolding students into the scientific discursive community, and even more so when teaching in a second language. The researchers suggest that FI science teachers should explicitly teach reading strategies geared towards science, and to dissect scientific language. However, researchers cite Simard (2001), noting that both panels of teachers avoid teaching reading strategies for expository texts in their science courses, and that all teachers (including FI) spend little time reading texts. Rivard and colleagues (2012) conclude that FI teachers should integrate language when teaching content, but that they may not have adequate training or have access to evidence that demonstrates benefits for students.

Addressing CLIL, Cammarata and Tedick’s (2012) phenomenological study of three FI teachers explored their experiences and the meanings they attributed to them. The researchers report that the FI teachers included in the study struggled with three components. Firstly, teachers struggled to see themselves as content *and* language teachers. Secondly, FI teachers were still developing an understanding of the extent that language and content are interdependent in FI. Lastly, the teachers were experiencing complications in identification of language prioritization during content-specific teaching (Cammarata and Tedick, 2012).

These findings demonstrate that FSL and FI teachers believe, to varying degrees, that integration of content and language in learning positively affects student learning. This integration requires clear and specific structure and should guide students through messy discussions and texts to benefit from both linguistic and content cognitive aspects of bilingual programs. However, there appears to be an issue in understanding the extent of integration and how FI teachers can facilitate more authentic integration of content and language. Ineffective FI programs may be a result of teachers’ insufficient understanding of the inseparable nature of content and language and a lack of training in evidence-based program implementation.

Accessibility of FSL/FI

The critical interpretive synthesis by Masson et al. (2021) investigated two research questions: (a) What is the thematic focus in twenty-first century research published on different FSL stakeholders across different programs and panels? and (b) What does this thematic synthesis reveal about the field of FSL education in Canada in terms of enduring concerns and overall contributions of post-millennial research? Masson et al. (2021) found that several areas of FSL and FI teachers and programming needed reinforcement: intercultural competencies, multicultural education, and inclusion practices towards various learners (e.g., English Language Learners, Allophones, students with exceptionalities). However, their research revealed a trend in studies investigating intercultural, multicultural, and pluricultural practices in teacher education programs. Their search also revealed that most studies focused on FI, even though 90% of students in Canada are enrolled in CF programs.

Davis's (2015) thesis focused on immigration trends that are leading to increasingly diverse classrooms, and explored two research questions: (1) What are the perspectives of FI educators and Allophone parents regarding the suitability of FI for Allophone students in Saskatchewan? and (2) What are the experiences of Allophone families in terms of inclusion and exclusion from FI programs in Saskatchewan? Allophones are speakers who's language is neither English nor French (Davis, 2015). Towards accessibility, Davis (2015) noted that Allophone families view learning official bilingualism in Canada as a critical priority. Some findings for teachers' perspectives were positive: most educators agreed that learning English and French were mutually beneficial, most educators would not discourage Allophone families from enrolling in FI, and most teachers felt Allophone parents should be able to select their child's program. However, some findings were perturbing: there was no clear conclusion about teachers' perspectives about advantages and disadvantages for Allophones in FI; some teachers felt prohibited in discouraging Allophone families from enrolling in FI; and some teachers felt that they should have more authority in deciding how families are included in or excluded from FI (Davis, 2015).

These results underline the necessity for FI programs in Canada to evolve with their communities. Increasingly, the world is growing connected, languages are merging and evolving, prompting applied linguists to view language *fluency* as a continuum upon which individuals leverage their linguistic repertoires to interact with their realities. The increasing diversity of classrooms justifies policy adjustments and correlated pre-service teacher education about the dynamic FI classroom and the diversity of students enrolled. Educators must learn to implement alternative pedagogies that address realities of Allophone students and students with exceptionalities within the FI classroom context, as traditional FI may prove insufficient.

Educator Roles

The role educators adopt and embody was a recurring concept throughout results from the search. Cormier (2020) found that students who had positive experiences in their teacher education program sought to replicate those experiences for their own students during practicums. Cormier's paper was a reflection on her development from a teacher to a professor and sharing her desire to engage students holistically with content while learning the language. Through A/R/Tographie (i.e., the interconnection between one's role as an artist, researcher, and teacher), Cormier implemented "mercredis en musique" (i.e., "Music Wednesdays" in French) to showcase French linguistic variations, culture, and the ways target languages are used beyond the classroom. She reports that students never questioned the inclusion of the French music in class, but asked questions about sourcing the music.

While conducting their critical interpretive synthesis, Masson et al. (2021) found that administrators expressed concern about French proficiency with teacher candidates, and the difficulty to appoint candidates ultimately affects the quality and reputation of FSL programs in Canada. This article also reported that FI and CF teachers are living "complex realities" relating to the chronic FSL teacher shortage in Canada, as they face difficult working conditions and minimal financial, social, and emotional support. Concerningly, FSL, FI, and CF teachers expressed that they feel like "second-class citizens" in their schools.

Taylor's (2015) exploratory case study, seeking to understand a secondary school FI teacher's commitment to pedagogical change, found the educator's efforts to draw on out-of-school interests did not guarantee in-school enjoyment of those interests. The educator was leading a mandatory course in religion taught in FI, attempting to implement innovative pedagogy around plurilingualism. However, Taylor reported that the mandatory course led to student (mis-) behaviour, which consequently led to the teacher's abandonment of implementing innovative pedagogy, returning to conventional pedagogy (2015).

Masson et al.'s (2021) article buttressed Cammarata and Teddick's (2012) findings relating to FI and FSL teacher challenges. Cammarata and Teddick (2012) found that FI teachers are experiencing a growing sense of isolation, lack of time, district pressures, lack of resources, and suffering due to factors beyond the teachers' control.

These findings highlight the dynamic environment in which FI educators are professionally situated. FI teachers attempt to model master French language skills while offering a dynamic learning environment. Ambitious feats of this magnitude are only possible with proper support and resource accessibility, of which FSL and FI teachers seem to lack. The FSL and FI systems are in critical short supply of qualified teachers in Canada, yet working conditions for these educators appears to be abysmal. Perplexingly, FI enrollment numbers continue to increase in certain provinces such as Ontario (Massie & Gormely, 2021), while FI teacher supply is minimal. To address the shortage and effectively educate students in bilingual programs, it would be wise to consult FI teachers in program bolstering, and resource and support procurement.

Authenticity

The final theme pertained to FSL and FI teachers and the authenticity of their linguistic abilities. Roy and Schaefer (2015) investigated how students use French and their discussions around the language, and observation of teaching practices in a content-based program. The study found that several teachers teach to the test to ensure higher academic success, and that teachers expect students' French speaking competencies to be high as "it gives a better impression" (Roy & Schaefer, 2015). Teachers in the study were native French speakers and held high expectations for their students to learn "real" culture from them. The study found that a power dynamic was present between native and second-language French speakers as some teachers believed students learn more effectively from French speakers who wield cultural and linguistic competencies that non-native speakers do not possess. Finally, Roy and Schaefer (2015) reported that FI teachers often do not engage students to critically analyze texts or discussions in class that are produced or reproduced based on Canadian linguistic ideologies.

Wernicke's (2016) study examining how teachers negotiate discourses in language subordination from the Canadian French to French from France focused on French speaking teachers that traveled to Vichy, France on a two-week sojourn. Wernicke collected data via site observations, journals, and field notes and conducted two series of analyses: (a) a thematic analysis on the prominence of language subordination and linguistic purism discourses from Canadian teachers' interactions with non-Canadians, and (b) analysis on discursive process of authentication and de-authentication in narratives of other teachers. Wernicke (2016) reported that certain notions of linguistic authenticity associated with European French created a disaffiliation from Canadian French among Canadian teachers due to a perceived inauthenticity, thus, inappropriate for FSL classrooms. Secondly, the study found that among Canadian teachers and study abroad learners, there was a resolute preoccupation about speaker norms and monocentric views of language in general.

These sources call attention to monolingualistic and bilingual ideologies held by FI educators and reproduced in bilingual programs. As education researchers grow their understanding about bilingual ideologies, educators deserve the same. Purist notions of language appear to restrict opportunities to explore cultures and linguistic development, while simultaneously concluding belonging in French bilingualism. By increasing flexibility in the classroom, students would gain a more realistic perspective on how languages exist and evolve. Teachers must stray from prioritizing Eurocentric views of authenticity to more practical views of authentic language use; French is not about status, but a tool to communicate meaning and understanding in the cultures and communities it is situated.

Discussion and Limitations

The results of the scoping review provided a relatively small number of published articles relating to the review question about the influence of teachers' beliefs and teaching in FI. The search revealed diverse studies, including reviews, case studies, argument papers, reflection papers, longitudinal studies, quantitative, qualitative, mixed methods studies, a post-qualitative inquiry. The variety of studies exemplified the multiple perspectives and approaches towards understanding this topic. Interestingly, the reviewed sources had diverse populations relevant to the objective of this paper and emphasized that research impact on this topic would affect more Canadian communities that take interest or engage in FSL education in the country.

The key terms drawn from Canadian bilingual educational concepts enabled a conceptual exploration of larger themes about English-French Canadian bilingual education. While the definitions for FSL were drawn from the Ontario context, the emerging themes connect to the Canadian context more broadly. Conceptually, the search revealed opportunities to explore linguistic identity, understanding content and language integration in teaching, accessibility of FSL/FI, educator roles, and authenticity. For example, research about CLIL referenced FSL and FI pedagogy in Canada, even though Canadian educational research may not consistently refer to it. Key terms such as FSL and teacher were connected to emerging insights about accessibility in Canadian FSL contexts. Other key terms around bilingual and teachers led to the exploration of language authenticity and identity, and the different perceptions concerning the roles educators hold and perform.

Thematically, broader themes emerged about language ideologies, interest-holders, teacher education, and complexity of FSL teaching. Concepts and themes suggest answers to the review question about various factors that shape FI teachers' beliefs of Canadian official bilingualism affect FI programs in Canada. Furthermore, the results from this scoping review provide researchers with a stronger understanding about the general nature and approaches of relatively recent literature in this field. Thus, future studies can be more specific and can address identified research gaps, and in turn contribute more diverse perspectives relating to identity construction and FI teaching.

It is important to note that while this search was able to examine emerging insights about FSL and FI in Canada, it does not provide comprehensive coverage of the full extent of beliefs about Canadian FSL education. For example, exclusionary practices such as filtering students out of FSL programs like FI and EF have accessibility and policy implications and have been well-documented (see Cobb, 2015; Lisowski, 2014; Muhling & Mady, 2017). While examining equity issues in FI, Wise (2011) notes a personal communication to parents of exceptional students were advised that they are not allowed "double-dipping" (i.e., enrichment programs like FI cannot be offered concurrently with special education supports). In relation to language authenticity, standardization of language proficiency and cultural competency through frameworks such as the Common European Framework of Reference (CEFR) (Council of Europe, 2001; 2020) or the Canadian Language Benchmarks (CLB) (Centre for Canadian Language Benchmarks, 2015), can offer structure to language pedagogical approaches. The adoption of European-centred pedagogical supports such as the CEFR may lead to linguistic hierarchies where Europeanization of language in Canada may threaten Canadian linguistic diversity (Bournot-Trites et al., 2020).

The two largest limitations faced included co-researcher availability and scope. After receiving feedback from master's and doctoral students experienced in various literature reviews, the search protocol was finalized and ready for piloting by examining preliminary sources. However, a consensus of unavailability among potential co-researchers resulted in a sole-researcher effort with a minimized capacity to screen sources, extract data, and interpret findings. Although great care was taken by the researcher in explicitly adhering to the search protocol, this review may have a selection bias due to lack of inter-rater reliability. Secondly, while every possible effort was made to rigorously fulfill the search protocol, additional financial resources could have allowed for the researcher to examine and integrate a broader inclusion of sources, ensure inter-rater agreement, and provide a more varied range of interpretations.

Conclusion

This scoping review had the objective of assessing the extent of the literature available in FI teaching and identity construction within the last decade. Through implementation of the attached protocol (Appendix 1), the scoping review determined that there is currently a relatively small body of literature relating to this topic, but the body is growing. The findings accentuate several implications for future research. There is a critical need to diversify research in this area, focusing on peripheral interest-holders such as parents and administrators to capture a range of perspectives (Masson et al., 2021). Additionally, the perspectives must range across more FSL programs in Canada as there appears to be a disproportionate amount of research focusing uniquely on FI (Masson et al., 2021), which further perpetuates monocentric ideologies about language and identity construction (Wernicke, 2016). More attention to pre-service FSL teacher education around linguistic identity (Wernicke, 2016), and alternative linguistic ideologies need to be explored to bolster the body of literature in FI programming and identity construction (Cummins, 2014).

Implications for practice emerged, primarily to accessibility and the integration of content and language in FI classrooms. FSL and FI teachers are feeling isolated and are dealing with complex challenges (Cammarata & Tedick, 2012; Masson et al., 2021; Rivard et al., 2012;), which may be addressed through increased funding, increased FSL and FI teacher supply, language and content expert support to FI educators, and emotional support. There is a need to increase teacher self-efficacy in understanding the connections between culture and language (Keating Marshall and Bockhorst-Heng, 2018) and implement innovative pedagogies such as plurilingual practices (Taylor, 2015) or critical thinking opportunities in literacy and classroom discourses (Roy & Schaefer, 2015).

By addressing these areas within the field, educational researchers, practitioners, administrators, and policy makers will be positioned to understand the unique challenges, benefits, and consequences of FI programming in Canada. With interest-holders making evidence-based decisions, FI programming may become more efficient, effective. In turn, educators and educational institutions may change approaches to second language education in the context of an increasingly globalized world. With a larger team and adequate funding, further reviews relation to complex realities of FI and FSL teaching in Canada, and language ideologies may provide a firm understanding of the climate of FSL education in Canada

REFERENCES

- Airtable (n.d.). *Airtable* [Computer Software]. <https://airtable.com>
- Barkhuizen, G., & Mendieta, J. (2020). Teacher identity and good language teachers. In Griffiths, C. & Tajeddin, Z. (Eds.), *Lessons from good language teachers*, 3-15. <https://doi.org/10.1017/9781108774390.004>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.
- Bournot-Trites, M., Friesen, L., Ruest, C., & Zumbo, B. (2020). A made-in-Canada Second Language Framework for K-12 Education: Another case where no prophet is accepted in their own land. *Canadian Journal of Applied Linguistics/ Revue canadienne de linguistique appliquée*, 23(2), 141-167. <https://doi.org/10.37213/cjal.2020.30434>
- Burt, K.L. (2014). Profiles of French Immersion Teachers: Personal and professional identities and the linguistic and cultural reproduction of a bilingual Canada. https://summit.sfu.ca/flysystem/fedora/sfu_migrate/14381/etd8463_KBurt.pdf
- Byrd Clark, J. (2010). Making" wiggle room" in French as a Second Language/Francais langue seconde: reconfiguring identity, language, and policy. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 379-406.

- Cammarata, L., & Tedick, D. J. (2012). Balancing Content and Language in Instruction: The experience of immersion teachers. *The Modern Language Journal*, 96(2), 251–269. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01330.x>
- Centre for Canadian Language Benchmarks. (2015). *Theoretical Framework for the Canadian Language Benchmarks*. Centre for Canadian Language Benchmarks. <https://www.language.ca/product/pdf-e-003-theoretical-framework-for-the-clb-and-nclc/>
- Clark, J. B. (2010). Making “Wiggle Room” in French as a Second Language/Français langue seconde: Reconfiguring identity, language, and policy. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 379–406. <https://link.gale.com/apps/doc/A259841115/AONE?u=queensulaw&sid=bookmark-AONE&xid=9e30fb5d>
- Cobb, C. (2015). Is French Immersion a Special Education Loophole?... And Does it Intensify Issues of Accessibility and Exclusion? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(2), 170–187. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.887052>
- Cooper, A. (2022, January 26). *Lit review #LIKEABOSS*. Seminar presented at Queen’s University, Kingston, ON.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Cormier, G. (2020). Musical Harmony and Linguistic Identity: a/r/tography with Future Teachers [L’harmonie de la musique et l’identité linguistique : l’a/r/tographie avec des futurs enseignants]. *McGill journal of education*, 55(3), 718–725. <https://doi.org/10.7202/1083433ar>
- Cummins, J., Long, M. H., & Doughty, C. J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. In Long, M. H., & Doughty, C. J. (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 159–181). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch10>
- Cummins, J. (2014). To What Extent are Canadian Second Language Policies Evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy. *Frontiers in Psychology*, 5, 358–358. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00358>
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- Davis, S. (2017). *The Suitability of French Immersion for Allophone Students in Saskatchewan: Exploring diverse perspectives on access, support, and inclusion* [Master’s Thesis, McGill University]. ProQuest Dissertations & Theses. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/suitability-french-immersion-allophone-students/docview/2507171107/se-2?accountid=6180>
- Forte, M. (2021). Sociomaterialistic Identities and Digital and Plurilinguistic Storymaking [Identités sociomatérielles et création d’histoires plurilingues et numériques]. *Canadian Modern Language Review*, 77(4), 332–352. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0097>
- Khangura, S., Konnyu, K., Cushman, R., Grimshaw, J., & Moher, D. (2012). Evidence summaries: the evolution of a rapid review approach. *Systematic reviews*, 1, 1–9. <http://dx.doi.org/10.1186/2046-4053-1-10>
- Keating Marshall, K., & Bokhorst-Heng, W. D. (2018). “I wouldn’t want to impose!” Intercultural Mediation in French immersion. *Foreign Language Annals*, 51(2), 290–312. <https://doi.org/10.1111/flan.12340>
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT journal*, 64(4), 367–375. <https://doi.org/10.1093/elt/cep082>

- Lisowski, K. H. (2014). *From exclusion to inclusion: Meeting the needs of struggling learners in the primary level French immersion classroom* [Master's Thesis, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto]. <http://hdl.handle.net/1807/67039>
- Mady, C. J. (2010). Motivation to Study Core French: Comparing recent immigrants and Canadian-born secondary school students. *Canadian Journal of Education*, 33(3), 564–587. <https://doi.org/10.2307/canajeducrevucan.33.3.564>
- Mady, C. (2013). Moving towards inclusive French as a second official language education in Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 47–59. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580463>
- Massie, D., & Gormley, B. (2020, November). *The state of French Second Language Education in Ontario*. Canadian Parent for French. <https://on.cpf.ca/files/2021/02/State-of-FSL-Education-in-Ontario-November-2020.pdf>
- Masson, M., Knouzi, I., Arnott, S., and Lapkin, S. (2021). A Critical Interpretive Synthesis of Post Millennial Canadian French as a Second Language Research across Stakeholders and Programs. *The Canadian Modern Language Review*, 77(2), 154–188. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0025>
- May, S. (2017). Bilingual education: What the research tells us. *Bilingual and multilingual education*, 81–100. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_4
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.
- Merriam-Webster. (n.d.). Bilingualism. In *Merriam-Webster.com dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bilingualism>
- Muhling, S., & Mady, C. (2017). Inclusion of students with special education needs in French as a second language programs: A review of Canadian policy and resource documents. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (183). <https://cjc-rcce.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/16352>
- Ontario Ministry of Education. (2013a). *The Ontario Curriculum: French as a second language*. Government of Ontario. edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/fsl18-2013curr.pdf
- Ontario Ministry of Education. (2020a). *French as a Second Language*. Government of Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/amenagement/fls.html>
- Ontario Ministry of Education. (2020b). *Earning Your High School Diploma*. Government of Ontario. <https://www.ontario.ca/page/earning-your-high-school-diploma>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated Methodological Guidance for the Conduct of Scoping Reviews. *JBIE Evidence Synthesis*, 18(10), 2119–2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Rivard, L. P., Cormier, M., & Turnbull, M. (2012). Reading Strategies in French Immersion Science Classes: Preparing Our Students for Tomorrow. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 12(1), 86–102. <https://doi.org/10.1080/14926156.2012.649051>
- Roy, S. (2020). *French immersion ideologies in Canada*. Lexington Books.
- Roy, S., & Schafer, P.-C. (2015). Reading as a skill or as a social practice in French immersion? *Language and Education*, 29(6), 527–544. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1059435>
- Simard, C. (2001). Language and knowledge acquisition: Linguistic competencies in the content areas [Langue et acquisition des savoirs: Les compétences langagières dans les disciplines scolaires]. *Québec Français*, 123, 32–35.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic Interactionism: A social structural version*. Menlo Park, CA: Benjamin Cummings.

- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The Past, Present, and Future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284–297. <https://doi.org/10.2307/2695840>
- Taylor, S. K. (2015). Conformists & Mavericks: introducing IT-enabled plurilingual pedagogy informed by the CEFR in high school French immersion. *Intercultural Education (London, England)*, 26(6), 515–529. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1109778>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Wernicke, M. (2016). Hierarchies of Authenticity in Study Abroad: French from Canada versus French from France? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(2), 1–21. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/24209>
- Wise, N. (2011). Access to special education for exceptional students in French immersion programs: An equity issue. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 177–193. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19873>

ABOUT THE AUTHOR

François-Daniel Portelance, Correspondence concerning this article should be addressed to François-Daniel Portelance. Email: 21fdlp@queensu.ca

I have no known conflicts of interest to disclose.

La qualité des interactions adulte-enfants : revue narrative des recherches à l'éducation préscolaire 4 ans au Québec

Maude Roy-Vallières, Université Laval, Canada
Annie Charron, Université du Québec à Montréal, Canada
Julie Lachapelle, Université du Québec en Outaouais, Canada
Hélène Beaudry, Université du Québec à Rimouski, Canada
Marie-Michèle Tremblay, Université du Québec à Chicoutimi, Canada

Résumé : Cette revue narrative examine la qualité des interactions adulte-enfant à l'éducation préscolaire 4 ans au Québec, un service ayant récemment connu une croissance rapide. En analysant six études publiées entre 2010 et 2023, trois constats se dégagent. Premièrement, la qualité des interactions à l'éducation préscolaire 4 ans mesurée par le Classroom Assessment Scoring System (CLASS) est comparable à celle observée dans des études internationales, et montre une amélioration progressive sur le plan du Soutien émotionnel et de l'Organisation de la classe. Deuxièmement, le Soutien à l'apprentissage demeure particulièrement faible, soulevant des inquiétudes quant à son impact sur le développement des enfants. Toutefois, certains résultats suggèrent que l'accompagnement des enseignantes par des professionnels dans un processus de formation continue pourrait améliorer cet aspect. Troisièmement, les vagues d'ouvertures massives de classes coïncident avec une baisse de la qualité des interactions, suggérant la nécessité d'une approche prudente dans l'expansion de ces services pour maintenir des pratiques éducatives de qualité.

Mots-clés : maternelle 4 ans; éducation préscolaire 4 ans; qualité des interactions; Classroom Assessment Scoring System; réussite éducative

Abstract: This narrative review examines adult-child interaction quality in 4-year-old preschools in Quebec, a service that has recently experienced rapid growth. By analyzing six studies published between 2010 and 2023, three findings emerge. Firstly, interaction quality in 4-year-old preschools, as measured by the Classroom Assessment Scoring System (CLASS), is comparable to that observed in international studies, and shows gradual improvement in Emotional Support and Classroom Organization. Secondly, Instructional Support remains particularly low, raising concerns about its impact on children's development. However, results suggest that teacher mentoring could improve this aspect. Thirdly, waves of massive class openings coincide with a decline in interaction quality, suggesting the need for a cautious approach to expanding these services in order to maintain quality educational practices.

Keywords: 4-year-old preschool; preschool education; interaction quality; Classroom Assessment Scoring System; educational success

Introduction

L'importance des expériences éducatives lors de la petite enfance, soit de 0 à 8 ans, a été démontrée à maintes reprises (Slot, 2018; Tanner et al., 2015). La plasticité cérébrale à cet âge en fait une période charnière où se forment les bases des compétences cognitives, socioémotionnelles, physiques et langagières (Tooley et al., 2021). La qualité de ces expériences influence significativement le développement des enfants à court terme, mais aussi à long terme, notamment sur des aspects comme le revenu ou la santé (Bustamante et al., 2022; Tarabulsky et al., 2019). En 2016, plus de 80 % des enfants âgés de 3 à 5 ans dans le monde fréquentaient un service éducatif préscolaire (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2016). Puisque les enfants y passent la majeure partie de leur temps éveillé, les expériences qu'ils y vivent jouent un rôle déterminant dans leur développement, ce qui place la qualité éducative au cœur des préoccupations des politiques en petite enfance (OCDE, 2015). Cependant, plusieurs études montrent que la qualité des services éducatifs préscolaires est rarement constante et d'un haut niveau (Rao et al., 2019; Slot, 2018).

Le concept de qualité éducative renvoie à des activités et des programmes adaptés et stimulants pour le développement de l'enfant (Bigras et al., 2020). Il est généralement structuré autour de trois aspects principaux. Premièrement, la qualité structurelle concerne des éléments régis par des lois ou des règlements comme la taille des groupes ou la formation des éducatrices (Ruopp, 1979; Slot, 2018). Deuxièmement, la qualité des orientations pédagogiques inclut les croyances professionnelles, les valeurs éducatives et la perception des pratiques pédagogiques en lien avec les programmes éducatifs (Eckhardt et Egert, 2020). Enfin, la qualité des processus réfère aux interactions entre l'enfant, son environnement physique (ex. matériel adapté) et social (ex. interactions avec les adultes ou les pairs) (Lachapelle et al., 2025; Slot, 2018).

La qualité des interactions adulte-enfants est donc particulièrement importante, car elle permet, selon certaines études, de prédire les compétences cognitives et langagières des enfants au-delà des résultats aux tests standardisés (Sabol et al., 2013; Ulferts et al., 2019). Cet article se penche donc plus spécifiquement sur cet aspect.

Cependant, la qualité des interactions varie considérablement selon le type de service éducatif fréquenté par l'enfant (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2015). Au Québec, les enfants de moins de 6 ans ont accès à divers services éducatifs à l'enfance (SEE), chacun avec des caractéristiques distinctes : garderies en milieu familial, centres de la petite enfance, garderies privées subventionnées ou non subventionnées, et, en milieu scolaire, l'éducation préscolaire 4 et 5 ans (Giguère et al., 2010). Parmi ces services, l'éducation préscolaire 4 ans a connu de grands changements au cours de la dernière décennie. Bien qu'offerte depuis 1976, ce n'est qu'après plus de 30 ans, incluant un moratoire de 13 ans et un projet pilote de 4 ans, que des classes à temps plein ont été mises en place dans les milieux défavorisés des écoles québécoises (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Fédération autonome de l'enseignement, 2020; Japel et al., 2017).

L'éducation préscolaire 4 ans représente donc la plus récente mouture des SEE au Québec. Récemment, ce service a grandement évolué, notamment avec l'adoption du projet de loi n° 5, qui permet aux centres de services scolaires d'ouvrir des classes dans toutes les écoles, sans égard à leur indice de défavorisation (Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans, 2019). De plus, la publication en 2021 du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2023) a permis de mieux encadrer les pratiques éducatives dans ces classes. Pour l'année scolaire 2024-2025, 1647 classes d'éducation préscolaire 4 ans sont prévues, dont une majorité (63,5 %) dans des milieux défavorisés (MEQ, 2024). En comparaison avec les 660 classes avant l'adoption du projet de loi 5, cela représente une augmentation de plus de 240 % en une décennie (MEQ, 2020). On observe également une augmentation du nombre d'enfants fréquentant les classes d'éducation préscolaire 4 ans (ISQ, 2019; 2023).

Or, considérant que la qualité du service éducatif est cruciale pour le développement et la réussite éducative des enfants, il est nécessaire de se demander si le personnel de l'éducation préscolaire 4 ans offre des interactions de qualité suffisante pour soutenir le nombre croissant d'enfants qui la fréquentent. Cela apparaît d'autant plus important considérant que l'*Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle* de 2022 (Ducharme et al., 2023) a montré que plus d'un enfant sur quatre inscrit à l'éducation préscolaire 5 ans présente un risque de retard dans au moins un domaine de développement. Bien que plusieurs études aient abordé cette question (April et al., 2018; Cantin et al., 2010; Charron et al., 2022), il n'existe pas de synthèse regroupant leurs résultats, et l'accès à certaines études financées par le gouvernement est limité. En outre, considérant les changements apportés au service d'éducation préscolaire 4 ans depuis les années 2010, il importe de se demander si ceux-ci ont permis de maintenir, d'augmenter ou encore de diminuer les niveaux de qualité offerts aux enfants de 4 ans. Cette étude vise à combler ces lacunes à travers une revue narrative des écrits, explorant plus particulièrement les tendances dans la qualité des interactions et les mécanismes d'amélioration relevés par la recherche. Elle entend aussi proposer des pistes pour les recherches futures à l'éducation préscolaire 4 ans, ainsi que des orientations pour les politiques publiques favorisant actuellement l'ouverture de classes d'éducation préscolaire 4 ans (Bissonnette, 2019).

Méthodologie

Cette étude prend la forme d'une revue narrative des écrits, une approche pertinente pour dresser un état des lieux des connaissances, tout en offrant une compréhension approfondie du contexte des études sélectionnées (Efron et Ravid, 2019). Cette méthode a été choisie en raison de l'absence d'un portrait global sur la qualité des interactions dans les classes d'éducation préscolaire 4 ans au Québec. Ce choix est ainsi dû à la nécessité de lier les résultats rapportés aux changements importants et récents dans les conditions de ce service pour bien comprendre l'écosystème des facteurs qui influencent la qualité des services préscolaires 4 ans. Une revue narrative permet non seulement de faire le point sur la qualité des interactions offertes aux enfants de 4 ans, mais aussi de proposer des pistes de réflexion quant aux contextes éducatifs favorisant une haute qualité des interactions grâce à l'analyse approfondie et contextualisée qu'elle permet. Contrairement à une revue systématique, la revue narrative permet de traiter plus largement d'un domaine, en intégrant des éléments théoriques et méthodologiques variés et en explorant des perspectives non limitées à des critères stricts de sélection (Martin et al., 2010). Cette flexibilité est particulièrement pertinente dans le cadre d'une étude sur

l'éducation préscolaire 4 ans, où les pratiques éducatives et les politiques évoluent constamment. La revue narrative contribue ainsi à orienter les futures recherches et politiques, en offrant un point de départ pour des réflexions stratégiques (Martin et al., 2010).

La recherche documentaire a été réalisée en utilisant des termes clés en français et en anglais, tels que « qualité éducative », « qualité des interactions », « éducation préscolaire » et « maternelle 4 ans », à l'aide de la plateforme Sofia de l'Université du Québec à Montréal, qui regroupe des bases de données comme CAIRN, Érudit, Eureka et ERIC. Google Scholar a également été utilisé pour identifier des études complémentaires, incluant la littérature grise. Les critères d'inclusion exigeaient que les études concernent l'éducation préscolaire 4 ans au Québec, qu'elles soient publiées entre 1976 (année de la première ouverture d'une classe) et mars 2023, et qu'elles incluent des articles scientifiques ou des communications scientifiques orales. Enfin, des experts en éducation préscolaire au Québec ont été consultés pour nous assurer que toutes les études pertinentes aient été recensées. Six études sur la qualité des interactions adulte-enfant dans les classes d'éducation préscolaire 4 ans au Québec ont été identifiées, présentées dans le tableau 1.1. Notons que, malgré les efforts pour obtenir les résultats détaillés de l'étude de April et al. (2014), ces derniers sont demeurés inaccessibles en raison de la confidentialité des données des participantes, et ne sont donc pas inclus dans les résultats.

Tableau 1.1 : Études retenues pour la revue narrative

<i>Auteur(s)</i>	<i>Année</i>	<i>Participants</i>	<i>Fréquentation</i>
<i>Cantin et al.</i>	2010	48	Temps partiel
<i>Cantin et al.</i>	2014	15	Temps plein et partiel
<i>April et al.</i>	2014	6	Temps plein
<i>April et al.</i>	2018	5	Temps plein
<i>Charron et al.</i>	2022	30	Temps plein
<i>Roy-Vallières et al.</i>	2023	45	Temps plein

** À noter que le nombre de participants dans ce tableau ne reflète pas nécessairement le nombre de classes dont la qualité éducative a été mesurée. Plus de détails sur les participants aux études sont fournis dans la section des résultats.*

L'analyse des études s'est concentrée sur des éléments clés comme les auteurs, l'année de publication, le nombre de participants et le type de classe (temps plein ou partiel). Nous avons également examiné les scores des études quant à la qualité des interactions. Ces scores sont générés par l'outil *Classroom Assessment Scoring System*, version préscolaire (CLASS Préscolaire; Pianta et al., 2008), pour les domaines du Soutien émotionnel, de l'Organisation de la classe et du Soutien à l'apprentissage. Le CLASS Préscolaire (Pianta et al., 2008) est un outil internationalement reconnu pour évaluer la qualité des interactions adulte-enfants. Sans être le seul outil d'évaluation de la qualité éducative, il s'agit de celui ayant été utilisé pour mesurer la qualité des interactions dans les études québécoises. Ses trois domaines principaux, mentionnés ci-haut, sont subdivisés en dimensions évaluant différents aspects des interactions (voir tableau 1.2). L'observation est effectuée en quatre cycles de 30 minutes (20 minutes d'observation, 10 minutes de cotation), permettant d'attribuer des scores allant de 1 à 7 regroupés en trois intervalles : faible (1-2), moyen (3-5) et élevé (6-7). Le calcul des tendances centrales des scores associés aux dimensions permet d'obtenir une moyenne pour chaque domaine et de déterminer globalement le niveau de qualité des interactions (Pianta et al., 2008).

Tableau 1.2 : Domaines et dimensions du CLASS Préscolaire (Pianta et al., 2008)

<i>Domaines</i>	<i>Dimensions</i>	<i>Définition</i>
<i>Soutien émotionnel</i>	Climat positif	Présence d'un lien affectif entre l'adulte et les enfants qui se traduit par des interactions verbales et non verbales chaleureuses
	Climat négatif	Manifestations de sentiments négatifs de la part de l'adulte et/ou des enfants
	Sensibilité de l'adulte	Vigilance et sensibilité de l'adulte à l'égard des besoins émotionnels et d'apprentissage des enfants
	Prise en considération du point de vue de l'enfant	Importance accordée par l'adulte aux champs d'intérêt, aux points de vue et à l'autonomie des enfants
<i>Organisation de la classe</i>	Gestion des comportements	Capacité de l'adulte à formuler des attentes claires et à utiliser des méthodes efficaces pour prévenir les comportements inappropriés
	Productivité	Efficacité de l'adulte dans la gestion des routines et du temps alloué à l'apprentissage
	Modalités d'apprentissages	Capacité de l'adulte à utiliser une diversité de modalités pour favoriser l'intérêt et l'engagement des enfants dans l'apprentissage
<i>Soutien à l'apprentissage</i>	Développement de concepts	Recours par l'adulte à des activités favorisant les compétences de réflexion et de cognition de niveau supérieur chez les enfants
	Qualité de la rétroaction	Mesure dans laquelle l'adulte offre une rétroaction qui élargit l'apprentissage et la compréhension des enfants
	Modelage langagier	Utilisation par l'adulte de techniques de stimulation et de facilitation du langage

Résultats

Afin de répondre aux objectifs de cette étude, soit d'identifier les tendances dans l'évolution de la qualité des interactions à l'éducation préscolaire 4 ans et de suggérer des pistes pour la recherche, la pratique et les politiques publiques, les sections ci-dessous présentent d'abord les études recensées à l'aide des critères de sélection de la revue narrative, puis s'attardent à l'analyse critique des tendances sur le plan de la méthodologie et des résultats des études recensées.

Cantin et al. (2010)

Cette étude évaluait le programme Accès à l'école (AE), visant à favoriser l'intégration des enfants dans des écoles montréalaises à partir de 4 ans. Le programme s'attaquait à des problèmes fréquents, comme la difficulté de séparation et la maîtrise limitée du français, en proposant des ateliers d'observation, des ressources professionnelles et une collaboration avec les parents pour faciliter la transition vers l'éducation préscolaire. L'étude a porté sur 48 enseignantes dans 27 classes d'éducation préscolaire 4 ans à temps partiel, dont 17 utilisaient le programme AE et 10 non. Les classes sélectionnées se situaient dans des zones à indice de défavorisation élevé et présentaient une forte proportion de familles immigrantes. Les résultats ont montré que la qualité des interactions était légèrement supérieure dans les classes utilisant le programme AE. Le

Soutien émotionnel était évalué à 5,09 dans le groupe expérimental (AE) et à 5,05 dans le groupe contrôle. Pour l'Organisation de la classe, les scores étaient de 5,38 pour le groupe expérimental et de 5,19 pour le groupe contrôle. Le Soutien à l'apprentissage, un indicateur clé, était plus faible, avec un score de 3,08 dans le groupe expérimental contre 2,70 dans le groupe contrôle. Cependant, ces différences n'étaient pas statistiquement significatives. Cantin et al. (2010) ont souligné que certaines pratiques de transition étaient déjà en place dans les classes du groupe contrôle, ce qui aurait pu atténuer les différences entre les deux groupes, constituant une piste de recherche intéressante quant au lien entre la transition scolaire et la qualité des interactions adulte-enfants.

Cantin et al. (2014)

Cette étude a exploré l'impact d'une formation continue sur la qualité des interactions chez les enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans. L'observation a eu lieu à trois moments distincts : en octobre 2011, en mai 2012, et en mai 2013. Le nombre de participants a diminué chaque année, passant de 15 à 6 enseignantes sur les trois années. Les résultats ont révélé une amélioration progressive des interactions. Le Soutien émotionnel est passé de 5,44 en octobre 2011 à 6,22 en mai 2013, l'Organisation de la classe de 5,43 à 5,79, et le Soutien à l'apprentissage de 3,36 à 4,29. Cantin et al. (2014) ont émis l'hypothèse que la formation continue sur la qualité des interactions pouvait avoir un impact positif sur le développement des enfants. Toutefois, ils ont mis en garde contre la généralisation de ces résultats en raison du petit échantillon, et les analyses étant purement descriptives, il n'était pas possible pour les auteurs de confirmer si les progrès observés étaient significatifs.

April et al. (2018)

Cette étude, menée sur quatre ans, portait sur l'implantation de classes d'éducation préscolaire 4 ans à temps plein en milieu défavorisé (TMPD) et l'association de la qualité des interactions adulte-enfants avec le développement des enfants. La recherche prenait appui sur l'importance des pratiques inclusives en contexte de services éducatifs dès la petite enfance, répondant aux besoins particulièrement diversifiés des enfants vivant en milieux défavorisés. À partir d'une méthodologie d'étude de cas, cinq classes ont été observées pendant quatre ans, à deux moments chaque année, soit à l'automne et au printemps. Il a ainsi été possible de ressortir des moyennes de scores de qualité des interactions pour un total de sept temps de mesure, aucune mesure n'ayant été réalisée au temps 1 (automne de la première année). Les résultats, présentés à la figure 1, ont montré que la qualité des interactions adulte-enfants était globalement positive, avec un score de 6.0 pour le Soutien émotionnel, de 5.74 pour l'Organisation de la classe, et de 3.77 pour le Soutien à l'apprentissage. Bien que les scores du Soutien à l'apprentissage aient été inférieurs aux attentes, les résultats des interactions étaient supérieurs à ceux des études menées aux États-Unis. Les auteurs n'ont toutefois pas émis d'hypothèses pour expliquer cette différence, ce qui ouvre la voie à des recherches futures en ce sens. L'étude a également souligné l'importance des pratiques inclusives pour répondre aux besoins diversifiés des enfants vivant en milieu défavorisé.

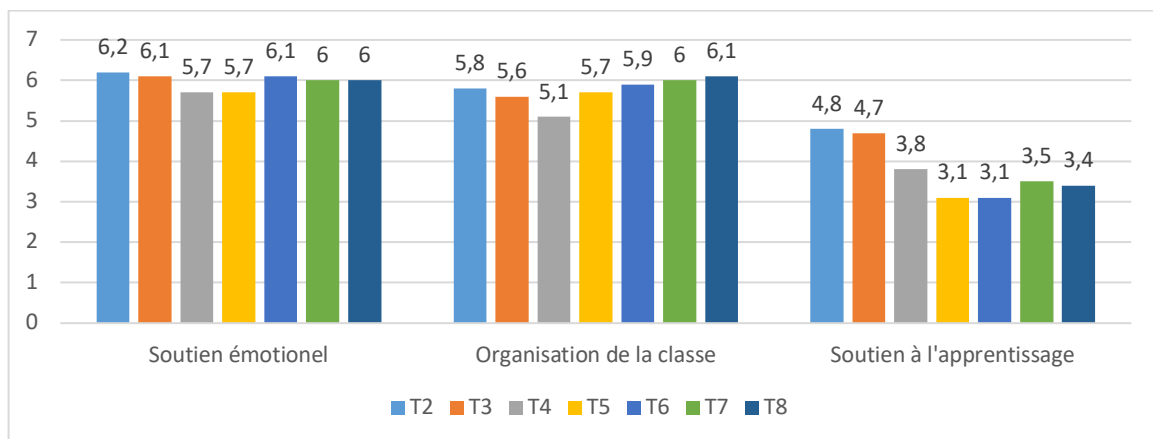


Figure 1: Scores moyens de qualité des interactions adulte-enfants dans l'étude de April et al. (2018)

Charron et al. (2022)

Plus récemment, Charron et al. (2022) ont étudié l'influence de l'environnement oral et écrit ainsi que la qualité des interactions sur le développement du langage des enfants fréquentant des classes d'éducation préscolaire 4 ans à temps plein en milieu défavorisé. L'étude a été menée lors des dernières années du projet-pilote de classes d'éducation préscolaire 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, une année avant l'adoption de la loi n° 5 au Québec permettant l'ouverture de classes dans tous les milieux. Elle a permis d'observer 30 classes à deux moments distincts (automne et hiver) pour évaluer la qualité des interactions. Les résultats ont montré que la qualité des interactions adulte-enfants était, en moyenne, à un niveau moyen-élevé pour le Soutien émotionnel (5,88) et l'Organisation de la classe (5,71), mais faible pour le Soutien à l'apprentissage (2,77). Les autrices ont également noté une amélioration entre les deux temps de mesure, indiquant un renforcement des interactions chez les enseignantes. L'étude ne mentionnait toutefois pas si cette différence était statistiquement significative. De plus, il existait une grande disparité entre les scores individuels des enseignantes, certains se situant jusqu'à 1,1 point au-dessus ou en dessous de la moyenne, et une majorité avait peu ou pas d'expérience en enseignement. Une corrélation a été observée entre les scores du CLASS Préscolaire et ceux de l'outil *Early Language & Literacy Classroom Observation* (ELLCO; Smith et al., 2008), suggérant que les enseignantes qui offraient des interactions de qualité favorisaient également un environnement propice au développement du langage oral et écrit.

Roy-Vallières et al. (2023)

Finale­ment, l'étude de Roy-Vallières et al. (2023) a comparé la qualité éduca­tive, dont la qualité des interactions, des classes d'éducation préscolaire 4 ans avec celle des groupes d'enfants de 4 ans dans des centres de la petite enfance (CPE). Cette étude, menée entre l'automne 2021 et l'hiver 2022, a permis d'observer la qualité des interactions adulte-enfants chez 45 enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans et 45 personnes éducatrices de groupes d'enfants de 4 ans en CPE dans la région de Montréal. Les résultats ont révélé que la qualité des interactions à l'éducation préscolaire 4 ans se situait à un niveau moyen-élevé pour le Soutien émotionnel (5,78) et l'Organisation de la classe (5,81), mais faible pour le Soutien à l'apprentissage (2,81). L'étude a aussi montré que certains facteurs influençaient significativement la qualité des interactions, comme la possession d'un diplôme d'études de cycles supérieurs (association négative), l'expérience dans les services éducatifs non reconnus (association négative), et la formation continue en observation du développement des enfants (association positive). Il semblerait ainsi que, pour l'échantillon de cette étude, le fait de détenir un diplôme de maîtrise ou de doctorat ou encore d'avoir travaillé dans un service éducatif non encadré par un ministère éloignait les enseignantes de pratiques interactionnelles de plus grande qualité, tandis que la formation à l'observation du développement des enfants, bien qu'ayant concerné peu de participantes, améliorait de manière significative les scores de Soutien à l'apprentissage, ce qui pourrait constituer des pistes de recherche intéressantes.

La prochaine section portera sur la mise en commun des résultats des études répertoriées afin de dégager des constats sur l'évolution de la qualité des interactions à l'éducation préscolaire 4 ans au Québec.

Analyse critique de l'évolution de la qualité des interactions à l'éducation préscolaire 4 ans

Rappelons que cette étude souhaite identifier les tendances au regard de l'évolution de la qualité des interactions à l'éducation préscolaire 4 ans, ainsi que des pistes issues des recherches antérieures pour rehausser les niveaux de qualité et orienter les études et les politiques futures. Pour ce faire, une analyse critique des méthodologies et des résultats s'avère nécessaire. La figure 2 présente un récapitulatif des résultats des six études recensées concernant la qualité des interactions telle que mesurée par le CLASS Préscolaire (Pianta et al., 2008). Ces résultats permettent de dégager des tendances sur le Soutien émotionnel, l'Organisation de la classe et le Soutien à l'apprentissage à l'éducation préscolaire 4 ans entre 2010 et 2022.

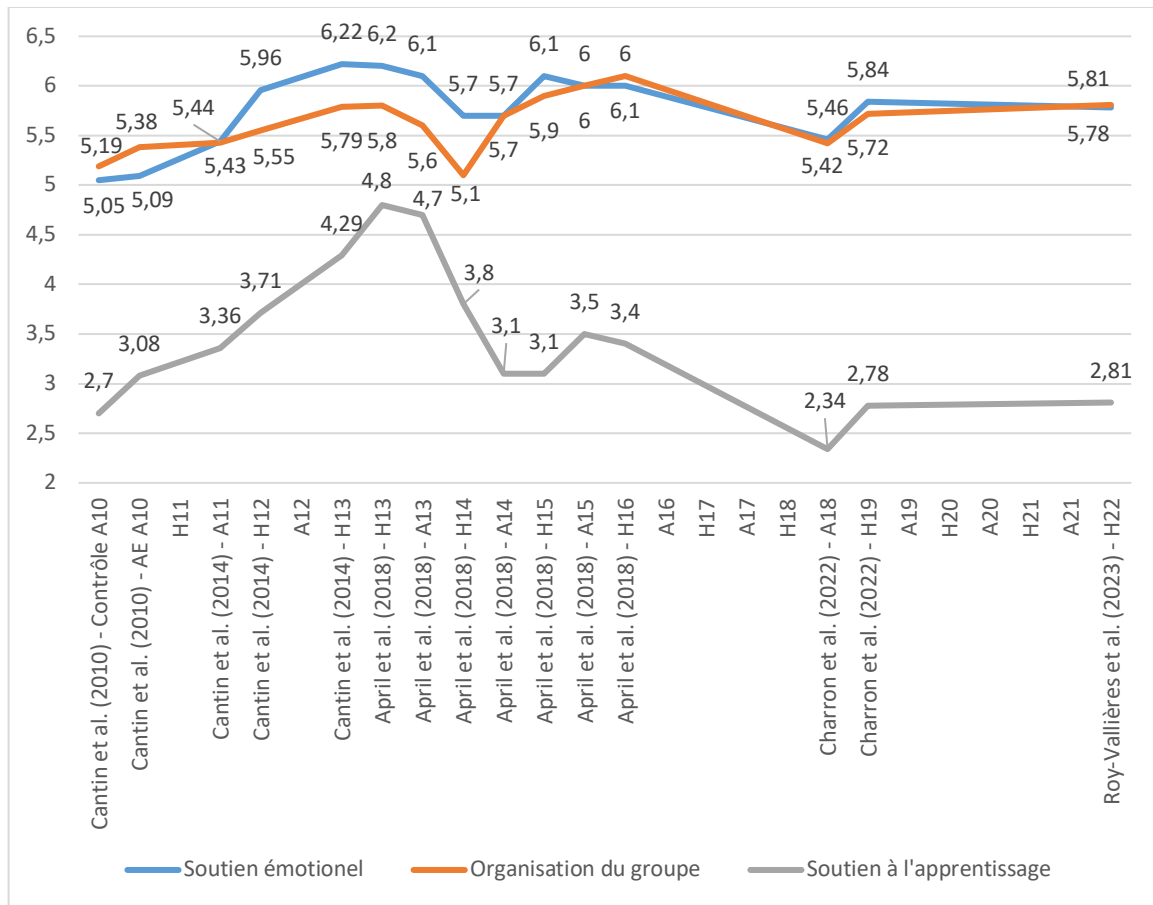


Figure 2: Évolution de la qualité des interactions à l'éducation préscolaire 4 ans mesurée avec le CLASS Préscolaire (Pianta et al., 2008)

L'analyse de cette figure met en lumière deux principaux constats. Tout d'abord, les scores des domaines Soutien émotionnel et Organisation de la classe demeurent relativement stables, mais enregistrent une légère tendance à la hausse. Plus précisément, les scores passent de 5,05 à 5,78 pour le Soutien émotionnel et de 5,19 à 5,81 pour l'Organisation de la classe. Cette évolution suggère une amélioration modeste, mais constante, des niveaux de qualité dans ces deux domaines au sein des classes d'éducation préscolaire 4 ans durant cette période. En revanche, les scores du Soutien à l'apprentissage montrent des variations importantes entre 2010 et 2022, tout en restant à des niveaux généralement faibles à moyen-faibles.

D'autres tendances intéressantes méritent d'être soulignées. Dans les études de Cantin et al. (2010, 2014) et celle de Charron et al. (2022), une amélioration de tous les scores, mais particulièrement du Soutien à l'apprentissage, est notable au fil du temps, passant respectivement de 2,7 à 4,29 et de 2,34 à 2,78 pour ce domaine. L'amélioration dans l'étude de Cantin et al. (2014) pourrait être attribuée à l'accompagnement spécifique des enseignantes sur la qualité des interactions. Or, un tel accompagnement est absent des études de Cantin et al. (2010) et de Charron et al. (2022) puisqu'il s'agissait d'études descriptives. Une hypothèse serait que le simple fait d'effectuer un suivi non interventionniste auprès des personnes participantes est suffisant pour attirer leur attention sur certains éléments spécifiques de la qualité des interactions, leur permettant ainsi de s'améliorer par elles-mêmes. Toutefois, la réalité semble plus complexe considérant l'absence d'amélioration, voire la régression, observée dans l'étude d'April et al. (2018) qui incluait, elle aussi, un suivi non interventionniste auprès des enseignantes participantes.

Une autre tendance marquante est cette diminution importante des scores de Soutien à l'apprentissage observée dans l'étude d'April et al. (2018). En effet, entre l'hiver 2013 et l'hiver 2016, les scores chutent de 4,8 à 3,4 points, avec une remontée temporaire entre l'hiver et l'automne 2015. Cette diminution se combine

à une baisse générale des scores dans tous les domaines de la qualité des interactions notée dans l'année 2013-2014, ainsi qu'entre 2016 et 2018, dans les études d'April et al. (2018) et de Charron et al. (2022). Bien que le score de l'automne 2018 puisse être interprété comme une continuité de la baisse amorcée en 2013, les périodes relativement stables entre 2014 et 2015, ainsi qu'entre 2019 et 2022, suggèrent qu'il existe des facteurs externes influençant de manière significative la qualité des interactions au sein des classes d'éducation préscolaire 4 ans. Cela met en évidence l'importance de la prise en compte des contextes social, politique et culturel, ainsi que des conditions d'implantation des classes d'éducation préscolaire dans les recherches sur la qualité des interactions.

Discussion

Cette revue narrative des écrits avait pour objectif d'identifier les tendances dans la qualité des interactions éducatives à l'éducation préscolaire 4 ans au Québec et de souligner certains facteurs impliqués dans son évolution, qu'elle soit positive, négative ou neutre. Elle visait également à proposer des pistes pour les recherches futures sur la qualité éducative à l'éducation préscolaire 4 ans et dans les systèmes éducatifs québécois, tout en formulant des recommandations pour les politiques publiques. La revue narrative a permis d'identifier six études québécoises portant sur la qualité des interactions à l'éducation préscolaire pour les enfants de 4 ans et d'en retenir 5 pour l'analyse. Les résultats montrent des niveaux de qualité moyens à élevés pour le Soutien émotionnel et l'Organisation de la classe, mais des niveaux faibles à moyens pour le Soutien à l'apprentissage, en concordance avec les tendances observées à l'international (ex. Bulotsky-Shearer et al., 2020; Cobanoglu et al., 2023; Levickis et al., 2023; Narea et al., 2022). Ces résultats indiquent que la qualité des interactions dans les classes préscolaires québécoises suit une trajectoire similaire dans le temps à celle observée à l'échelle mondiale, mais soulignent également la question préoccupante du faible Soutien à l'apprentissage, un domaine crucial pour le développement cognitif et langagier des enfants (Ulferts et al., 2019). Au Québec, ce faible soutien est particulièrement préoccupant dans un contexte de vulnérabilité croissante des enfants d'âge préscolaire depuis 2012 (Ducharme et al., 2023). L'étude ouvre donc la porte à explorer si cette tendance est perçue dans l'ensemble des milieux et régions du Québec, et soulève la nécessité d'améliorer la qualité du Soutien à l'apprentissage qui semble systématiquement faire défaut.

Certaines tendances émergent des études répertoriées. D'abord, des études comme celles de Cantin et al. (2010, 2014) et Charron et al. (2022) montrent une augmentation significative des scores de qualité des interactions, et plus particulièrement de Soutien à l'apprentissage. Dans l'étude de Cantin et al. (2014), il a été soulevé que cette amélioration pourrait résulter des formations continues offertes sur la qualité des interactions. Ainsi, des efforts d'accompagnement bien ciblés pourraient améliorer les pratiques de Soutien à l'apprentissage afin qu'elles atteignent des seuils adéquats pour soutenir le développement des enfants, soit un niveau minimal entre 3 et 5 selon les auteurs (Hatfield et al., 2016). Cette hypothèse est renforcée par l'étude de Roy-Vallières et al. (2023) qui a montré que, bien que la puissance statistique était faible, une formation en lien avec l'observation de l'enfant menait à des scores de Soutien à l'apprentissage significativement plus élevés. Soulevons que, selon le *Center for Advanced Study of Teaching and Learning* (2013), une augmentation d'un point sur l'échelle du CLASS Préscolaire serait associée à une amélioration marquée des chances de réussite éducative. L'amélioration des scores par un accompagnement approprié serait ainsi susceptible de favoriser grandement le parcours scolaire des enfants. D'autres recherches sont toutefois nécessaires pour tirer une conclusion claire. Notons également que les pratiques liées au Soutien à l'apprentissage, telles que la qualité de la rétroaction et le modelage langagier (voir tableau 1.2), ne sont peut-être pas encore suffisamment intégrées dans la formation initiale des futures enseignantes. Ce constat ouvre la voie à de futures recherches sur l'efficacité de l'accompagnement, ainsi qu'à l'intégration de ces pratiques dans la formation initiale.

Une autre tendance concerne la diminution des scores de qualité des interactions, et particulièrement de Soutien à l'apprentissage, observée dans l'étude d'April et al. (2018) ainsi qu'à deux moments distincts, autour des années 2013 et 2018 (Cantin et al., 2014; April et al., 2018). Pour April et al. (2018), les autrices émettent l'hypothèse que cette diminution pourrait être liée à une baisse progressive du soutien pédagogique offert aux enseignantes (April et al., 2018). Le contexte historique appuie cette hypothèse. En 2013, le gouvernement du Québec a autorisé l'ouverture de classes à temps plein dans les écoles de milieux défavorisés à la suite d'un projet-pilote concluant, puis dans tous les milieux à partir de 2019. Cette expansion rapide pourrait avoir contribué à une diminution temporaire de la qualité des interactions en raison d'une

pression accrue sur les ressources d'accompagnement disponibles pour les enseignantes (Dumais et Soucy, 2020), celle-ci étant déjà accentuée par l'austérité budgétaire du gouvernement Couillard (Mallette, 2014). De plus, comme le soulevaient Cantin et al. (2010) et Charron et al. (2022), le personnel enseignant des classes d'éducation préscolaire 4 ans est souvent en début de carrière, avec une précarité des postes. Cette situation peut influencer la stabilité et la qualité des pratiques éducatives, particulièrement si aucun soutien n'est offert en ce sens. Cette réalité appelle à une attention particulière quant à la gestion des ressources et à l'accompagnement des enseignantes dans le cadre de réformes éducatives.

Limites de l'étude

Cette étude présente plusieurs limites importantes. D'abord, les études analysées diffèrent, notamment sur les plans de la taille des échantillons et le type de fréquentation (temps plein ou partiel), ce qui nécessite une interprétation prudente des résultats. Notons en outre l'impossibilité d'accéder à certains résultats de recherche, dont ceux d'April et al. (2014), ce qui limite l'établissement d'un portrait global de la qualité des interactions à l'éducation préscolaire 4 ans au Québec. Il apparaît important, tout en respectant la confidentialité des participants, de pouvoir accéder aux données de recherche afin de tirer des conclusions appropriées. De plus, toutes les recherches ont utilisé l'outil CLASS Préscolaire pour évaluer la qualité des interactions, mais d'autres outils, comme l'*Early Childhood Environment Rating Scale* (Harms et al., 2014), sont également utilisés dans d'autres régions. Il pourrait ainsi y avoir des particularités culturelles propres au Québec devant être considérées, alors que le CLASS Préscolaire a été développé aux États-Unis (Lachapelle et Lemay, 2025). Une autre limite réside dans la comparaison des résultats de recherches descriptives et expérimentales. Cela pourrait entraîner une confusion quant à l'évolution des niveaux de qualité des interactions. Bien que cette approche ait permis de dégager des pistes pour la recherche et la pratique, il convient de l'interpréter avec prudence, considérant que certaines études impliquaient des interventions pour soutenir les pratiques éducatives, et d'autres non. Enfin, précisons que les variations dans la qualité des interactions pourraient aussi être dues à d'autres facteurs relevant de la qualité structurelle ou des orientations pédagogiques, comme les ressources matérielles disponibles, la composition des groupes d'enfants et les valeurs éducatives des enseignantes, ce qui souligne la nécessité de considérer le contexte éducatif plus large lors de l'interprétation des résultats.

Conclusion

Cette étude visait à identifier les tendances émergentes dans la qualité des interactions à l'éducation préscolaire 4 ans au Québec, en analysant les méthodologies et les résultats des études disponibles. La présente étude a révélé certaines pistes de recherche inexplorées, notamment les impacts potentiels des décisions politiques visant le développement des services éducatifs préscolaires, ainsi que la comparaison des scores globaux entre le Québec et les États-Unis. En outre, l'analyse a révélé une amélioration des niveaux de qualité des interactions en matière de Soutien émotionnel et d'Organisation de la classe, mais une instabilité pour le Soutien à l'apprentissage, qui demeure par ailleurs à un niveau faible. Ces constats soulignent une nécessité pour le gouvernement de considérer l'impact du déploiement massif des classes d'éducation préscolaire 4 ans sur la qualité éducative qui y est offerte, en tenant notamment compte de la vulnérabilité croissante des enfants. Bien que le renforcement de l'accompagnement offert aux enseignantes semble prometteur, l'impact de l'ouverture massive des classes sur la disponibilité des ressources doit être pris en compte. Les recherches futures devraient s'intéresser à la manière dont ces variations de qualité sont influencées par les besoins locaux et les particularités culturelles, ainsi qu'à examiner l'impact des politiques publiques sur la qualité des interactions en classe, afin d'orienter les pratiques éducatives et les politiques vers un meilleur soutien au développement des enfants.

RÉFÉRENCES

- Anders, Y. (2015). *Literature review on pedagogy for a review of pedagogy in early childhood education and care (ECEC) in England*. 17th Meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care, Paris.
- April, J., Lanaris, C. et Bigras, N. (2018). *Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé. Sommaire de rapport*. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- April, J., Sinclair, F., Lanaris, C., Bigras, N., Nadon, M. et Lévesque-Belley, F. (2014, mai). *Qualité relationnelle enseignante-élève dans 6 classes de maternelle 4 ans temps plein en milieu défavorisé*. [Communication orale]. 82^e congrès de l'ACFAS, Montréal.
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C., et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations*, 35, article 35. <http://journals.openedition.org/cfg/10581>
- Bissonnette, F. (2019, 5 novembre). Le projet de loi sur les maternelles 4 ans est adopté. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1377451/projet-loi-maternelles-4-ans-adopte>
- Bustamante, A. S., Dearing, E., Zachrisson, H. D. et Vandell, D. L. (2022). Adult outcomes of sustained high-quality early child care and education: Do they vary by family income? *Child Development*, 93(2), 502-523. <https://doi.org/10.1111/cdev.13696>
- Cantin, G., Bouchard, C., Charron, A. et Lemire, J. (2010). *Évaluation du programme Accès à l'école. Évaluation des effets*. Centre de services préventifs à l'enfance (CSPE), Fondation du Docteur Julien.
- Cantin, G., Charron, A., Bouchard, C. et Lemire, J. (2014, 15 mai). Démarche de développement professionnel d'enseignantes de maternelle 4 ans à l'aide du CLASS [communication orale]. *Qualité des interactions dans les milieux éducatifs : diverses utilisations du CLASS (Classroom Assessment Scoring System)*. 82^e Congrès de l'Association Francophone pour le Savoir (ACFAS), Montréal.
- Center for Advanced Study of Teaching and Learning. (2013). *Measuring and improving teacher-student interactions in PK-12 settings to enhance students' learning*. University of Virginia.
- Charron, A., April, J., Bigras, N., Bouchard, C., Gagné, A., Duval, S., Lehrer, J., Lemay, L., Turgeon, E. et Villeneuve-Lapointe, M. (2022). *Qualité de l'environnement oral et écrit et qualité des interactions dans des classes de maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé : les effets sur le développement du langage oral et écrit des enfants de quatre ans* (2018-LC-210923). Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC).
- Cobanoglu, R., Capa-Aydin, Y. et Yildirim, A. (2023). Teacher-child interaction quality in early childhood education: The impact of teacher beliefs. *Education* 3-13, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2260811>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/03/50-0408-AV-pour-developpement-integre-petite-enfance.pdf>
- Ducharme, A., Paquette, J. et Daly, S. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Gouvernement du Québec.

- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : constats issus de recherches. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), 106-127. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020- Vol-7-1_Dumais-et-Soucy-La-maternelle-4-ans-a%CC%80-temps-plein-14-11-2020.pdf
- Eckhardt, A. G. et Egert, F. (2020). Predictors for the quality of family child care: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 116(2020), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105205>
- Efron, S. E., et Ravid, R. (2019). *Action research in education : A practical guide* (2^e éd.). Guilford Publications.
- Fédération autonome de l'enseignement. (2020). *Maternelle 4 ans TPMD*. La FAE. <https://www.lafae.qc.ca/pedagogie/maternelle-4ans-tpmd/>
- Giguère, C., Desrosiers, H. et Dumitru, V. (2010). *Les milieux de garde de la naissance à 8 ans : utilisation et effets sur le développement des enfants*. Institut de la statistique Québec.
- Harms, T., Clifford, R. M., et Cryer, D. (2014). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3)* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C. et Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher-child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561-571. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.005>
- Institut de la statistique du Québec. (2015). *Grandir en qualité 2014. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Gouvernement du Québec.
- Institut de la statistique du Québec. (2019). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2017. Tome 1 – Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Gouvernement du Québec.
- Institut de la statistique du Québec. (2023). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2022. Rapport statistique. Tome 1 – Portrait des caractéristiques, de l'environnement et du parcours préscolaire des enfants de maternelle 5 ans pour le Québec et ses régions*. Gouvernement du Québec.
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P. et Ste-Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans : La qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés*. Université du Québec à Montréal.
- Lachapelle, J. et Lemay, L. (2025). La qualité des interactions en service de garde en milieu familial : regards croisés sur l'approche normative et l'approche de faire sens. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 58(3), 81-105. <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i3.10085>
- Lachapelle, J., Roy-Vallières, M., Gagné, A. et Lemay, L. (2025). Les langages de l'évaluation de la qualité éducative. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance* (p.79-101). Presses de l'Université du Québec.
- Levickis, P., Cloney, D., Roy-Vallières, M. et Eadie, P. (2023). Associations of specific indicators of adult-child interaction quality and child language outcomes: What teaching practices influence language? *Early Education and Development*, 35(4), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2193857>
- Mallette, S. (2014). Ensemble, refusons l'austérité! *L'autonomie*, 8(1), 3. https://www.lafae.qc.ca/public/file/Autonomie_FAE_201412_defense-ecole-publique-austerite.pdf

- Martin, A.-M., O'Connor-Fenelon, M. et Lyons, R. (2010). Non-verbal communication between nurses and people with an intellectual disability: A review of the literature. *Journal of Intellectual Disabilities*, 14(4), 303-314. <https://doi.org/10.1177/1744629510393180>
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Maternelle 4 ans. Bilan de la mise en œuvre. Reddition de compte 2019-2020*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2024). *Maternelle 4 ans à temps plein. Objectifs, limites, conditions et modalités. Année scolaire 2024-2025*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Maternelle-4-ans-OLCM.pdf>
- Narea, M., Treviño, E., Caqueo-Urizar, A., Miranda, C. et Gutiérrez-Rioseco, J. (2022). Understanding the relationship between preschool teachers' well-being, interaction quality and students' well-Being. *Child Indicators Research*, 15(2), 533-551. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09876-3>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. OECD Publishing.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2016). *Enrolment in childcare and pre-school*. OECD Publishing.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System manual, Pre-K*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*, RLRQ, c. 24. <https://canlii.ca/t/6b8rp>
- Rao, N., Richards, B., Sun, J., Weber, A. et Sincovich, A. (2019). Early childhood education and child development in four countries in East Asia and the Pacific. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 169-181. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.08.011>
- Roy-Vallières, M., Charron, A., Bigras, N. et Lemay, L. (2023). Measuring quality in two early childhood education contexts: Centre-based childcare and four-year-old preschool. *Journal of Education and Learning*, 13(1), 32-50. <https://doi.org/10.5539/jel.v13n1p32>
- Ruopp, R. (1979). *Children at the center: Summary findings and their implications. Final report of the National Day Care Study, Volume I*. Abt Associates, Inc.
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning? *Science*, 341(6148), article 6148. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Slot, P. L. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Smith, M. W., Brady, J. P. et Clark-Chiarelli, N. (2008). *Early Language & Literacy Classroom Observation tool : K-3*. Paul H. Brookes.
- Tanner, J. C., Candland, T. et Odden, W. S. (2015). *Later impacts of early childhood interventions: A systematic review*. IEG Working Papers.
- Tarabulsy, G. M., Poissant, J., Saïs, T. et Delawarde, C. (2019). *Programmes de prévention et développement*

de l'enfant : 50 ans d'expérimentation. Presses de l'Université du Québec.

Tooley, U. A., Bassett, D. S. et Mackey, A. P. (2021). Environmental influences on the pace of brain development. *Nature Reviews Neuroscience*, 22(6), 372-384.

Ulferts, H., Wolf, K. M. et Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development*, 90(5), 1474-1489.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13296>

At Promise, Not At Risk: A Literature Review of Special Olympics Impact on Early Childhood Health

Sierra Sumner, Toronto Metropolitan University, Canada
Justin Heenan, Brock University, Canada

Abstract: The 2024 Raising Canada report identifies limited physical activity and play as a significant threat to children's well-being in Canada. This threat is even greater for children and youth with intellectual disabilities who face heightened health disparities compared to their peers without disabilities. Special Olympics, a global sports organization for individuals with intellectual disabilities, provides a valuable opportunity to address this threat by facilitating diverse physical activity experiences. This paper critically examines 17 empirical, peer-reviewed studies on the health outcomes of children and youth with intellectual disabilities who participate in Special Olympics. Through an analysis of the medical and social models of disability, as well as the theoretical framework of disabled children's childhood studies, the review identifies key gaps, controversies, strengths, and limitations in the existing literature. It concludes by offering practical implications for families, educators, and practitioners to better support physical activity opportunities for this population, advocating for a fundamental shift in the application of children's rights to promote greater social inclusion and more equitable approaches to health and well-being.

Keywords: Special Olympics, Health, Early Childhood, Physical Activity, Disability

Introduction

Limited physical activity and play have been recognized as a persistent threat to children in Canada (Children First Canada, 2024). The Canadian Society for Exercise Physiology (2021) recommends that children and youth aged 5-17 engage in 60 minutes of moderate-to-vigorous physical activity per day. However, only 39% of Canadian children and youth are meeting these national physical activity guidelines (ParticipACTION, 2024). As a result, many young Canadians are not experiencing the benefits of physical activity, such as improved cardiometabolic health, muscular strength, cognitive function, mental well-being and a lower incidence of obesity (Children First Canada, 2024; ParticipACTION, 2024; World Health Organization, 2024). This disparity is further pronounced among young people with intellectual disabilities, who experience lower levels of physical activity and higher rates of sedentary behaviour compared to their peers without an intellectual disability (Collins & Staples, 2017; Hinckson & Curtis, 2013; Wouters et al., 2020). This shows a clear equity issue as individuals with intellectual disabilities are not experiencing the same level of inclusion as others.

An intellectual disability is characterized by limitations in cognitive abilities, including learning, reasoning, and problem solving, as well as adaptive behaviour, such as social and self-care skills (National Institute of Child Health and Human Development, 2021). As a result of these limitations, individuals with intellectual disabilities often encounter stigma, social exclusion and discrimination in various areas of their lives, particularly when viewed through the lens of the medical model of disability which focuses on deficits and limitations rather than abilities and strengths (Ellis et al., 2024; McConkey, 2021; Schneider, 2018; United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2024). These challenges extend into the sports context, where athletes with intellectual disabilities have historically faced institutional discrimination, perpetuating the belief that people with disabilities are incapable of participating in sport (Greenberg & Cork, 2023). To challenge these misconceptions and promote respect, inclusion, and human dignity for intellectually disabled people, the Special Olympics was founded in 1968 (Special Olympics, 2025).

As a global movement, Special Olympics seeks to foster inclusion and build community through sport, encouraging physical activity and ultimately, healthier lifestyles. Providing athletic opportunities to over 42,000 Canadians, Special Olympics Canada is the largest sports organization for individuals with intellectual disabilities (Special Olympics Canada, 2024a). The organization offers sport programming beginning at age two and continues through adulthood, providing a pathway for participants to experience the various health benefits of organized sport participation across multiple life stages (Special Olympics Canada, 2024a). Special Olympics' mission to offer sport experiences that improve the health and well-being of individuals with intellectual disabilities creates a space to explore existing research regarding its effectiveness in fulfilling this mission.

This critical review outlines the purpose, describes the methods and examines literature concerning the health outcomes of children and youth with intellectual disabilities participating in Special Olympics.

Through an analysis of the literature, key themes were extracted, and a critical discussion of the research findings and their implications is presented. The review concludes with a social justice message, advocating for the importance of upholding children's rights.

Purpose

Conducting a critical review of the literature on the health outcomes associated with Special Olympics participation is essential, as it highlights the extent to which children's rights are respected and upheld within the context of the organization. The *United Nations Convention on the Rights of the Child* (UNCRC) is a human rights treaty that outlines the rights to be afforded to all children under the age of 18 (Government of Canada, 2021). Given the emphasis of the UNCRC on participation and inclusion, exploring how Special Olympics supports and reflects these rights through its programs is necessary to understand its broader implications on the health and well-being of children, particularly those with intellectual disabilities.

Children's Rights and Participation

Article 12 of the UNCRC states that every child has the right to form their own views and express them freely in all matters that affect them (Human Rights Department of Canada Heritage, 1991). In other words, children have the right to be heard and to participate in decisions that affect their lives. Moreover, Article 12 emphasizes that children's views should always be considered and taken seriously (Human Rights Department of Canada Heritage, 1991). Therefore, when reviewing the literature on the health outcomes of young people with intellectual disabilities, it is crucial to critically assess the extent to which their voices are considered and whether Article 12 is being upheld. This is particularly relevant in the context of Special Olympics, where the inclusion of participants' views and active involvement in their athletic experiences is central to the program's mission.

Children's Rights and Physical Activity

In addition to children's right to participate, Article 31 of the UNCRC states that children have the right to engage in play and recreational activities that are appropriate to their age (Human Rights Department of Canada Heritage, 1991). Children's right to participate is further reinforced by Article 30(5d) of the *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD), which declares that States Parties must ensure children with disabilities have equal access to play, recreation, leisure and sporting activities (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2008). Special Olympics specifically serves individuals with intellectual disabilities. Therefore, these rights remain crucial, as they emphasize the importance of inclusion and equal opportunities for participation in physical and recreational activities. Exploring how these rights are upheld within the Special Olympics context is essential in understanding the broader implications of the program on its participants' social and physical well-being.

Research Method

To identify relevant literature for this critical review, a comprehensive search of peer-reviewed, empirical articles was conducted. A total of 17 studies were identified through the following databases and platforms: EBSCOhost, ERIC, PubMed Central, Taylor & Francis Online and Wiley Online Library. The search was limited to articles published within the last 15 years to include the most current research. To ensure the reliability and validity of the sources, only peer-reviewed, empirical studies were included in the review. Newspaper articles, theses, and dissertations were excluded. Relevant keywords, including 'intellectual disabilities,' 'Special Olympics,' 'physical activity,' 'health outcomes,' 'children and youth,' and 'sport participation' were used to guide the search. These terms were selected to facilitate a comprehensive review of the literature related to the health outcomes of Special Olympics programs for individuals with intellectual disabilities.

A critical review was selected to examine the health outcomes of Special Olympics participation as it allows for analysis and synthesis of a wide range of studies. Rather than simply summarizing existing literature, a critical review enables an evaluation of the quality of research, identification of gaps and

recognition of recurring themes across studies (Paul & Criado, 2020). This method is particularly significant given the need to understand the broader implications for children's rights, inclusion and health outcomes in this population.

Literature Review

A critical review of the current literature was conducted to assess the health outcomes of children and youth with intellectual disabilities participating in Special Olympics Programming. Through this review, three key themes emerged including, physical health, mental health and emotional well-being. These themes represent the primary areas where Special Olympics participation has affected young participants' lives. The review will further explore these themes by synthesizing and integrating findings from the selected studies, examining how they contribute to the overall health and development of children and youth with intellectual disabilities.

Physical Health Outcomes and Special Olympics Participation

To determine the physical health outcomes of participating in Special Olympics, it is essential to review existing literature regarding the overall health of young people with intellectual disabilities. Hartman et al. (2015) investigated the development of physical fitness among children and youth with intellectual disabilities. Through a four-year longitudinal study, Hartman et al. (2015) measured both strength and aerobic fitness in children between ages 8-12, comparing those with and without an intellectual disability. The results indicated that children with intellectual disabilities were significantly less fit in all measures of muscular strength and aerobic fitness across all age groups. This finding is complemented by Lloyd et al. (2012) who identified overweight and obesity as significant concerns for children and youth with intellectual disabilities. Through an analysis of 9,678 Special Olympic athlete records, Lloyd et al. (2012) revealed that 30% of the sample was classified as overweight or obese, according to body mass index (BMI). The prevalence was notably higher in girls, with 54% classified within the overweight or obese category.

In addition to examining BMI, Lloyd et al. (2012) found that the odds of becoming overweight or obese increased with age, particularly in North America. This is noteworthy as Hartman et al. (2015) found that the gap in aerobic fitness and muscular strength between children with intellectual disabilities and those without remained relatively stable or narrowed as the children aged, demonstrating a relationship between increasing obesity rates and decreasing fitness levels as children grow older. Collins and Staples (2017) examined this further through studying the effectiveness of structured opportunities to develop physical fitness. Through assessing various fitness components, Collins and Staples (2017) revealed that children with intellectual disabilities who participated in a 10-week fitness program showed significant improvements in aerobic functioning, muscular strength and endurance. Similarly, a study conducted in 2013 investigated the effectiveness of the Special Olympics Young Athletes program in promoting motor development among preschool aged children with intellectual disabilities (Favazza et al., 2013). In a randomized study of 233 children, those in the Young Athletes intervention group exhibited motor skill development at twice the rate of the control group, gaining seven months of developmental motor skills in a two-month period (Favazza et al. 2013).

Both Collins and Staples (2017) and Favazza et al. (2013) suggested that participation in physical activity programs, such as Special Olympics, which incorporate individualized instruction, has the potential to improve the fitness capacities of young people with intellectual disabilities. This suggestion is further supported by Rubenstein et al. (2020) who concluded that Special Olympics fitness models, focused on inclusive physical activity and goal setting, showing promise as an effective health intervention for populations with intellectual disabilities. More specifically, these tailored fitness models have been shown to reduce blood pressure, weight and BMI scores (Rubenstein et al., 2020). Furthermore, a study published in 2024 shows a clear reduction in diabetes among adult athletes who participated in Special Olympics programs (Lloyd et al., 2024). From these findings, it is evident that future studies could be valuable in understanding how Special Olympics participation impacts diabetes in children and youth as well.

In contrast with previous findings, Rintala et al. (2016) found that Special Olympics athletes did not exhibit significant differences in physical fitness compared to individuals with intellectual disabilities who

were not athletes. Through an analysis of various fitness components including BMI, standing long jump, hand grip and walking tests, only hand grip strength and walk time showed statistical significance. Rintala et al. (2016) suggest that the lack of significant difference may be due to variations in the structure and intensity of physical fitness training programs across Special Olympics programs. They call for further examination of the content and structure of these programs to better understand how they impact physical fitness outcomes.

Mental Health Outcomes and Special Olympics Participation

To assess the mental health outcomes of participating in Special Olympics, it is essential to review existing literature on the mental well-being of young people with intellectual disabilities. Slevin et al. (2014) extended existing literature on the physical health challenges faced by children and youth with intellectual disabilities by examining the effects of these challenges on mental health. The study indicated that children with intellectual disabilities who are also overweight or obese may be “doubly stigmatized” as they face stigmatization on multiple fronts, affecting their self-esteem, increasing the likelihood of bullying and mental health difficulties (Slevin et al., 2014). Similarly, Crawford et al. (2015) noted that young people with intellectual disabilities are particularly vulnerable to low self-esteem and its associated outcomes, including loneliness, depression and anxiety.

Through an examination of participation in sport programming, Crawford et al. (2015) found a positive association between involvement in Special Olympics and increased psychological well-being among athletes with intellectual disabilities. The study also revealed that engagement in Special Olympics leads to higher levels of self-esteem, reduced stress and increased motivation to be active, positively affecting both mental and physical health outcomes. Lloyd et al. (2023) extended these findings through an investigation of depression among Special Olympic athletes. In a 20-year retrospective cohort study of 51,103 Special Olympics participants and non-participants, the research sought to reveal the mental health outcomes of sport participation. The study indicated that those who participate in Special Olympics have a 49% reduction in the risk of being diagnosed with depression compared to non-participants with an intellectual disability. Based on these findings, their study concluded that engagement in Special Olympics is beneficial for the mental health of the participants (Lloyd et al., 2023). Likewise, Rosenblatt et al. (2011) found that participation in physical activities such as yoga and dance, programs offered through Special Olympics, resulted in decreased feelings of irritability among children with autism. These findings align with conclusions from Lloyd et al. (2023), which emphasized the effectiveness of physical activity, particularly involvement in Special Olympics, for improving the mental health outcomes of children with intellectual disabilities (Rosenblatt et al., 2011).

Additionally, Özer et al. (2012) aimed to determine the effects of Special Olympics participation on various behaviours including aggression, impulse-control and frustration tolerance. Reports were completed by participants’ parents and teachers before and after the Special Olympics intervention. The results revealed that youth with intellectual disabilities who participated in Special Olympics showed a reduction in these behaviours both at home and in school (Özer et al., 2012). Nicholson et al. (2011) extended these findings by exploring the relationship between academic engagement and physical activity. The study’s results indicated that physical activity interventions contributed to decreased disruptive classroom behaviours and increased academic engagement among children with autism.

Emotional Health Outcomes and Special Olympics Participation

When conducting a literature review on emotional health outcomes associated with Special Olympics participation, Unified Sports emerged as a recurring focus (Bota et al., 2014; Corazza & Dyer, 2017; McConkey et al., 2013; Özer et al., 2012; Pan & Davis, 2018). Unified Sports is an inclusive sports program within the Special Olympics that brings together athletes with and without intellectual disabilities for competition (Special Olympics, 2024a). The goal of the Unified model, to bridge social divides and create meaningful sport participation for all athletes, provides a space for research on emotional health to emerge.

Through individual and group interviews with Unified Sports participants, coaches and community leaders, McConkey et al. (2013) found that bonded relationships were among the most significant outcomes

of Unified Sports participation. These bonds were rooted in respect and equality, contributing to the growth of friendships and a sense of belonging. McConkey et al. (2013) stated that friendships and a sense of belonging are fundamental human needs, therefore Unified Sports ability to offer such opportunities has a positive effect on an individual's quality of life. This conclusion is reinforced by Asunta et al. (2022) who found that Special Olympics athletes viewed inclusion as participation in teamwork. The athletes formed social bonds that led to a strong sense of belonging and connectedness, characterized by experiences of unity and team pride. Furthermore, Asunta et al. (2022) also highlighted that Special Olympics athletes perceive teamwork as a vital component of quality of life. The importance of team dynamics is further supported by Komenda et al. (2022), who examined life satisfaction among Special Olympics athletes. The study's findings revealed that athletes with coaches who prioritize autonomy and sport competence experience higher life satisfaction (Komenda et al., 2022).

In addition to revealing the effects of Special Olympics in fostering social inclusion, Bota et al. (2014) found that participation in Unified Sports led to an increase in athletes' positive self-concept. This enhanced self-concept was correlated with how the athletes' classmates without disabilities perceived them. In other words, children with intellectual disabilities who engaged in Unified Sports were perceived more positively by their peers, which further aided social inclusion and increased motivation to participate in social life (Bota et al., 2014).

Everett et al. (2020) emphasized the limited opportunities for participation that athletes with intellectual disabilities face. Through interviews with five Special Olympics athletes, the results unanimously revealed that the athletes felt their voices were not incorporated into the sporting context (Everett et al., 2020). While they reported enjoying the sport experience, the athletes also expressed dissatisfaction with the lack of personal choice and the limited ability to take on additional roles and responsibilities, which ultimately affected their overall satisfaction and motivation (Everett et al., 2020).

Summary

A review of physical, mental and emotional health outcomes of young people with intellectual disabilities participating in Special Olympics reveals several key findings. Children and youth with intellectual disabilities often have higher BMI scores and obesity rates, compared to those without intellectual disabilities (Hartman et al., 2015; Lloyd et al., 2012). However, participation in Special Olympics improves fitness, including muscular strength, aerobic fitness and motor skills (Collins and Staples, 2017; Favazza et al., 2013; Lloyd et al., 2012). In addition to physical benefits, Special Olympics participation also positively affects mental health, increasing self-esteem, reducing depression and improving psychological well-being and academic engagement (Crawford et al., 2015; Lloyd et al., 2023; Nicholson et al., 2011). Furthermore, Unified Sports an inclusive program within the Special Olympics, promotes social inclusion and emotional health by fostering connectedness among individuals with and without intellectual disabilities, leading to greater life satisfaction (Asunta et al., 2022; Komenda et al., 2022; McConkey et al., 2013). However, some participants reported a lack of agency, which affected levels of motivation and satisfaction, highlighting the need for greater integration of the voice of athletes with intellectual disabilities in the sporting context (Everett et al., 2020).

Discussion

To critically analyze the reviewed literature, this section will present relevant conceptual models as well as a theoretical framework, established by previous scholars and proposed for use in this analysis, which will form the foundation of the discussion. It will also address key gaps, controversies, strengths, and limitations. The section will conclude by offering practical implications derived from the analysis.

Conceptual Models and Theoretical Framework

Medical versus Social Model of Disability. Research in the field of sport and disability highlights the conflicting values between the medical and social models of disability. The medical model views disability as an issue stemming from the individual's condition that requires treatment, suggesting that the disability resides within the person rather than their environment (Ellis et al., 2024; Schneider, 2018). In contrast, the

social model frames disability as a result of environmental factors, emphasizing limited accessibility and societal barriers that prevent full participation (Ellis et al., 2024; Schneider, 2018). These models are particularly relevant to Special Olympics as their mission aligns with the social model by striving to improve access, opportunities and quality of life for individuals with intellectual disabilities (Special Olympics Canada, 2024b).

Disabled Children's Childhood Studies. In addition to the medical and social models of disability, the literature can also be examined through the theoretical framework of disabled children's childhood studies. Building on the social model of disability, the field of disabled children's childhood studies emerged. This theoretical framework shifts the focus from traditional discussions of impairment to a more critical exploration of the experiences and perspectives of disabled children and their families (Curran & Ruswick-Cole, 2014; Watson, 2012). By emphasizing the importance of honouring disabled children's voices, the framework connects to Article 12 of the UNCRC, which asserts the need to uphold children's views in both research and practice. Disabled children's childhood studies are relevant to analyzing the literature as it illustrates the extent to which the voices of children with intellectual disabilities are meaningfully included.

Identified Gaps in the Literature

One of the most notable gaps within the literature is the lack of studies involving younger participants, specifically children aged 2-7 in early childhood. Among the 17 studies reviewed, Favazza et al. (2013) was the only one to examine physical activity in children with intellectual disabilities under the age of eight. Most studies focused on adolescents, with age ranges typically starting at eight and extending up to 18 (Collins & Staples, 2017; Hartman et al., 2015; Lloyd et al., 2012; McConkey et al., 2013; Özer et al., 2012; Rosenblatt et al., 2011; Slevin et al., 2014). Therefore, there is a significant gap in research on the health outcomes of younger participants. Furthermore, the wide age range in several studies, such as those by Bota et al. (2014) and Lloyd et al. (2012), makes it difficult to generalize findings across the entire participant group. The 10-year span in both studies overlook significant developmental differences between children aged eight and those nearing 18, for example. This disparity limits the applicability of findings to younger participants.

In addition to age-related gaps, there are geographical disparities in the literature on health outcomes of Special Olympics participation. Studies on physical health outcomes were predominantly conducted in North America (Collins & Staples, 2017; Favazza et al., 2013; Lloyd et al., 2012; Rubenstein et al., 2016), whereas emotional health outcomes were largely studied outside of North America. Of the five studies on emotional outcomes, two were conducted in the United Kingdom (Everett et al., 2020; McConkey et al., 2013), and one each in Finland (Asunta et al., 2022), Austria (Komenda et al., 2022) and Romania (Bota et al., 2014). This geographical divide may reflect the prevalence of the medical model of disability in North America, which often views sport as a health intervention aimed at improving physical outcomes such as BMI scores and fitness skills (Collins and Staples, 2017; Hartman et al., 2015; Lloyd et al., 2012). In contrast, research from countries outside North America is more aligned with the social model of disability, focusing on the environmental aspects of Special Olympics and its positive effect on self-concept, belonging and connectedness (Asunta et al., 2022; Bota et al., 2014; McConkey et al., 2013).

Identified Controversies in the Literature

The debate over whether segregated or inclusive sport is more beneficial is long-standing. Originally, Special Olympics was an organization exclusively for individuals with intellectual disabilities, operating as a segregated sport arena. However, it has expanded to include Unified Sports, which bring people with and without disabilities together, creating an inclusive sporting environment. Studies on the emotional health outcomes of Special Olympic participants predominantly focus on experiences within Unified Sports, illustrating the social benefits that often lead to an improved quality of life (Asunta et al., 2022; Komenda et al., 2022; McConkey et al., 2013). This emphasis suggests that inclusive sport structures, such as Unified Sports, may be the most beneficial. However, studies that examine individual health outcomes, such as physical fitness, BMI, depression and irritability, point to the importance of segregated participation that allows for tailored interventions and support (Hartman et al., 2015; Lloyd et al., 2012; Rosenblatt et al., 2011). These conflicting perspectives highlight the ongoing debate and the need for further research to better

understand the specific contexts in which each approach may be most effective in promoting positive health outcomes among young people with intellectual disabilities.

Identified Strengths in the Literature

Several strengths emerged within the scientific literature, including large study sizes, long durations and applicability to broader contexts. Over half of the studies included in the review had participants sizes exceeding 100, with two studies (Lloyd et al., 2012; Lloyd et al., 2023) involving nearly 10,000 participants. This provided a strong statistical foundation that enhanced the reliability of the findings across a wide population.

In addition to large study sizes, six of the included studies spanned various durations, ranging from eight weeks to four years. Collins and Staples (2017), Favazza et al. (2013), Özer et al. (2012) and Rosenblatt et al. (2011) used a research design that allowed them to revisit the study and draw conclusions after 8-10 weeks. Additionally, Lloyd et al. (2023) conducted a retrospective study, examining depression rates among Special Olympics participants and non-participants over a 20-year period. In contrast, Hartman et al. (2015) employed a longitudinal research design to track the development of physical fitness in children with intellectual disabilities over the span of four years. Although the studies used different methodologies, the significant investment of time in examining the health outcomes of Special Olympics participation over extended periods is evident.

Several studies also extended findings from the Special Olympics context to broader implications. Asunta et al. (2022), Komenda et al. (2022) and McConkey et al. (2012) analyzed the emotional health outcomes of Special Olympics, linking the friendship and sense of belonging found in Unified Sports to overall quality of life. Furthermore, decreases in disruptive behaviours and irritability associated with Special Olympics participation, as shown by Nicholson et al. (2011) and Özer et al. (2012), were connected to positive behaviour at home and in the classroom as well as increased in academic engagement.

Identified Limitations in the Literature

While some studies demonstrated notable strengths, several exhibited limitations. As previously mentioned, the literature on physical and mental health outcomes of Special Olympics participation predominantly views sport as a health intervention for children with intellectual disabilities. From this perspective, physical health challenges, such as BMI, overweight and reduced fitness, as well as mental health issues such as depression, irritability, and aggression, are framed as problems to be ‘treated’ through sport (Collins and Staples, 2017; Lloyd et al., 2012; Lloyd et al., 2023; Özer et al., 2012; Rosenblatt et al., 2011). This approach may inadvertently reinforce the idea that an intellectual disability is something requiring intervention, rather than viewing Special Olympics as a means to challenge societal barriers and limited accessibility. This limitation contributes to a lack of research that examines Special Olympics through a social model lens, which may reinforce societal perceptions of intellectual disability as something needing to be ‘treated.’ Disabled children’s childhood studies would critique this limitation further, calling for a shift in focus from traditional discussions of impairment toward more inclusive explorations of disabled children’s experiences and perspectives (Curran & Ruswick-Cole, 2014; Watson, 2012).

In addition to the limitation of studies applying the social model of disability, several did not incorporate the voices of intellectually disabled young people in their research design. Of the studies reviewed, fewer than half included the opinions of participants, with the majority relying on Special Olympics databases or the perspectives of coaches, parents and teachers (Lloyd et al., 2012; Lloyd et al., 2023; Nicholson et al., 2011; Özer et al., 2012; Rubenstein et al., 2016). This limitation underscores the extent to which Article 12 of the UNCRC, which emphasizes the importance of children’s participation in decisions affecting them, is not consistently upheld. The absence of children’s voices in the research process limits the representation of their unique experiences and perspectives. Furthermore, disabled children’s childhood studies would critique this lack of inclusion as perpetuating traditional, impairment focused discussions that often exclude children’s active participation, limiting the meaningful inclusion of their voices in the research.

Furthermore, a next step in the research could be a greater emphasis on the Canadian context of Special Olympics participation. Barriers to participation and inclusion within the Canadian context should be examined to provide more specific recommendations on areas to create more inclusive spaces within Special Olympics Canada. Conducting more research on Special Olympics Canada has the potential to significantly enhance participation rates and improve outcomes for athletes in terms of physical health, mental health, and emotional well-being. By exploring the barriers to participation, such as accessibility, stigma, and resource availability, researchers can identify targeted strategies to address these challenges and create more inclusive programming. Additionally, in-depth studies can uncover the physical and psychological benefits of participation, such as improved fitness, reduced stress, and increased self-esteem, providing compelling evidence to attract stakeholders, sponsors, and participants. Understanding the unique needs of athletes with intellectual and developmental disabilities can also guide the development of tailored training programs, community engagement initiatives, and holistic support systems that promote overall well-being. Ultimately, such research contributes to a stronger, more inclusive community, empowering athletes to thrive both on and off the field.

Practical Implications of the Literature

Drawing from the findings and key themes in the literature, several key recommendations are offered. Despite gaps and limitations in including young children and their voices in the research, many studies emphasize the importance of fostering early physical activity experiences. Given that the risk of becoming overweight or obese increases with age and the gap in aerobic fitness and muscular strength between children with and without intellectual disabilities remains relatively stable, it is crucial to provide consistent, accessible and engaging physical activity opportunities (Hartman et al., 2015; Lloyd et al., 2012). Offering such opportunities acts as a motivator for children with intellectual disabilities to remain active while also encouraging greater social participation, leading to positive physical, mental and emotional health outcomes (Bota et al., 2014; Crawford et al., 2015).

These positive outcomes are particularly evident through participation in Special Olympics. All of the reviewed studies highlighted the physical, mental and emotional health benefits for people with intellectual disabilities involved in the program. The tailored model of Special Olympics, which focuses on developing physical activity and sport experiences for individuals with intellectual disabilities, creates an accessible and inclusive environment that fosters a range of health benefits and enhances quality of life (Asunta et al., 2022; Komenda et al., 2022; McConkey et al., 2013; Rubenstein et al., 2020). With Special Olympics sports programming available in 193 countries worldwide, it is essential for caregivers, teachers and practitioners to recognize the benefits of Special Olympics participation for children and youth with intellectual disabilities under their care (Special Olympics, 2024b).

Additionally, it is crucial that future research and engagement with young people who have intellectual disabilities upholds their right to participate. As mentioned, many of the reviewed studies excluded the voices of the participants. Although Everett et al. (2020) did not directly link their findings to the UNCRC, they revealed that athletes felt their voices were not integrated into the sporting context, leading to dissatisfaction and decreased motivation to participate. To promote sustained engagement in physical activity and organized sports like Special Olympics, it is essential to respect and honour the perspectives of children and youth with intellectual disabilities. Through ongoing communication and collaboration that includes their input, services and programs can become more accessible and meaningful to this population.

Conclusion

Current literature has effectively highlighted the threat that limited physical activity and may pose on one's childhood, affecting physical, mental and emotional health (Children First Canada, 2024). This is particularly evident for children and youth with intellectual disabilities who face more significant health challenges than their peers without disabilities. However, an examination of literature regarding Special Olympics participation reveals that this model of sports programming can offer valuable opportunities for promoting the well-being of individuals with intellectual disabilities. An analysis of three key themes including Special Olympics participation and physical, mental and emotional health outcomes, demonstrates that engagement in such programming yields positive benefits that extend beyond the sport arena, fostering a sense of

community and overall quality of life. Future research should prioritize upholding children's right to participate by incorporating the voices of Special Olympics athletes, especially younger participants who are often excluded from the conversation. Additionally, research conducted outside of North America would contribute to a broader understanding of the effectiveness of Special Olympics on a global scale.

The central focus of this critical review is a call for a fundamental shift in how we perceive children, particularly those with intellectual disabilities. Inspired by Favazza et al. (2013), it is essential to view children with intellectual disabilities as 'at promise', capable of thriving and contributing authentically, rather than 'at risk'. This shift is vital for fostering positive health outcomes as well as in advocating for social justice. Every child, regardless of ability, has the right to good health, to have their voice heard, and to be recognized as an active agent in their own well-being. Prioritizing accessible and meaningful physical activity experiences, such as those offered by Special Olympics, creates opportunities for children to succeed, while striving to redefine societal perceptions of disability. Therefore, adopting a perspective that acknowledges the potential, rights and agency of children and youth with intellectual disabilities is the first step toward advancing a more equitable and just society.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest in this study.

REFERENCES

- Asunta, P., Hasanen, E., Kiuppis, F., Rintala, P., & McConkey, R. (2022). "Life is team play": Social inclusion of people with intellectual disabilities in the context of Special Olympics. *Sport in Society*, 25(10), 2146–2161. <https://doi.org/10.1080/17430437.2022.2037565>
- Bota, A., Teodorescu, S., & Șerbănoiu, S. (2014). Unified Sports – A social inclusion factor in school communities for young people with intellectual disabilities. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 117, 21–26. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.172>
- Canadian Society for Exercise Physiology. (2021). *Children (5-11 years) and youth (12-17 years). 24-Hour Movement Guidelines*. <https://csepguidelines.ca/guidelines/children-youth/>
- Children First Canada. (2024). *Raising Canada 2024: Top 10 threats to childhood in Canada*. <https://childrenfirstcanada.org/campaign/raising-canada/>
- Collins, K., & Staples, K. (2017). The role of physical activity in improving physical fitness in children with intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 69, 49–60. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.020>
- Corazza, M., & Dyer, J. (2017). A new model for inclusive sports? An evaluation of participants' experiences of mixed ability rugby. *Social Inclusion*, 5, 130-140. <https://doi.org/10.17645/si.v5i2.908>
- Crawford, C., Burns, J., & Fernie, B. A. (2015). Psychosocial impact of involvement in the Special Olympics. *Research in Developmental Disabilities*, 45–46, 93–102. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.07.009>
- Curran, T., & Runswick-Cole, K. (2014). Disabled children's childhood studies: A distinct approach? *Disability & Society*, 29(10), 1617–1630. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.966187>
- Ellis, K., Kent, M., & Cousins, K. (Eds.). (2024). *The routledge international handbook of critical disability studies*. Taylor & Francis Group.
- Everett, J., Lock, A., Boggis, A., & Georgiadis, E. (2020). Special Olympics: Athletes' perspectives, choices and motives. *British Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 332–339. <https://doi.org/10.1111/bld.12295>
- Favazza, P. C., Siperstein, G. N., Zeisel, S. A., Odom, S. L., Sideris, J. H., & Moskowitz, A. L. (2013). Young Athletes program: Impact on motor development. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(3), 235–253. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.3.235>

- Government of Canada. (2021). *The United Nations convention on the rights of the child*. <https://www.canada.ca/en/public-health/services/national-child-day/united-nations-convention-rights-of-the-child.html>
- Greenberg, M., & Cork, S. (2023). Discrimination against people with disabilities in sport settings. In R. Pitter, D. Andrews & J. Newman (Eds.), *Sociocultural issues in sport and physical activity* (pp. 153-170). Human Kinetics.
- Hartman, E., Smith, J., Westendorp, M., & Visscher, C. (2015). Development of physical fitness in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(5), 439–449. <https://doi.org/10.1111/jir.12142>
- Hinckson, E. A., & Curtis, A. (2013). Measuring physical activity in children and youth living with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 72–86. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.07.022>
- Human Rights Department of Canada Heritage. (1991). *Convention on the rights of the child*. Minister of Supply and Services.
- Komenda, S., Springstein, T., Zrnić, I., Zeilinger, E., Franken, F., & Weber, G. (2022). Satisfaction with life in Special Olympic athletes: The role of autonomy support and basic need fulfilment. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(6), 964–972. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1917110>
- Lloyd, M., Temple, V. A., & Foley, J. T. (2012). International BMI comparison of children and youth with intellectual disabilities participating in Special Olympics. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1708–1714. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.04.014>
- Lloyd, M., Temple, V. A., Foley, J. T., Yeatman, S., Lunskey, Y., Huang, A., & Balogh, R. (2023). Young adults with intellectual and developmental disabilities who participate in Special Olympics are less likely to be diagnosed with depression. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 58(11), 1699–1708. <https://doi.org/10.1007/s00127-022-02406-8>
- Lloyd, M., Temple, V. A., Foley, J. T., Yeatman, S., Lunskey, Y., Huang, A., & Balogh, R. (2024). Participation in Special Olympics reduces the rate for developing diabetes in adults with intellectual and developmental disabilities. *Diabetic Medicine* 41(11). <https://doi.org/10.1111/dme.15393>
- McConkey, R., Dowling, S., Hassan, D., & Menke, S. (2013). Promoting social inclusion through Unified Sports for youth with intellectual disabilities: A five-nation study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(10), 923–935. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01587.x>
- McConkey, R., Slater, P., Dubois, L., Shellard, A., & Smith, A. (2021). An international study of public contact with people who have an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 65(3), 272–282. <https://doi.org/10.1111/jir.12809>
- National Institute of Child Health and Human Development. (2021). *About intellectual and developmental disabilities (IDDs)*. <https://www.nichd.nih.gov/health/topics/idds/conditioninfo>
- Nicholson, H., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Heest, J. V. (2011). The effects of antecedent physical activity on the academic engagement of children with autism spectrum disorder. *Psychology in the Schools*, 48(2), 198–213. <https://doi.org/10.1002/pits.20537>
- Özer, D., Baran, F., Aktop, A., Nalbant, S., Ağlamış, E., & Hutzler, Y. (2012). Effects of a Special Olympics Unified Sports soccer program on psycho-social attributes of youth with and without intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 229–239. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.09.011>
- Pan, C., & Davis, R. (2018). Exploring physical self-concept perceptions in athletes with intellectual disabilities: The participation of Unified Sports experiences. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65, 293-301. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1470787>
- ParticipACTION. (2024). *Rallying for resilience: Keeping children and youth active in a changing climate*. <https://www.participaction.com/the-science/children-and-youth-report-card/>

- Paul, J., & Criado, A. R. (2020). The art of writing literature review: What do we know and what do we need to know? *International Business Review*, 29(4), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2020.101717>
- Rintala, P., Asunta, P., Lahti, J., & Loovis, E. M. (2016). Physical fitness of individuals with intellectual disability who have Special Olympics experience. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(2), 13–19. <https://doi.org/10.5507/euj.2016.006>
- Rosenblatt, L., Gorantla, S., Torres, J., Yarmush, R., Rao, S., Park, E., Denninger, J., Benson, H., Fricchione, G., Bernstein, B., Levine, J. (2011). Relaxation response-based yoga improves functioning in young children with autism: A pilot study. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 17(11), 1029-1035. <https://doi.org/10.1089/acm.2010.0834>
- Rubenstein, E., DuBois, L., Sadowsky, M., Washburn, K., Forquer, M., Stanish, H., & Shriver, T. (2020). Evaluating the potential of Special Olympics fitness models as a health intervention for adults with intellectual disabilities. *Disability and Health Journal*, 13(2), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2019.100850>
- Schneider, C. (2018). Between children's rights and disability rights: Inclusion and participation of children and youth with disabilities. In X. Chen., R. Raby., & P. Albanese (Eds.), *The Sociology of Childhood and Youth in Canada* (pp. 360-377). Canadian Scholars.
- Slevin, E., Truesdale-Kennedy, M., McConkey, R., Livingstone, B., & Fleming, P. (2014). Obesity and overweight in intellectual and non-intellectually disabled children. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(3), 211–220. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01615.x>
- Special Olympics. (2025). History. *Special Olympics*. <https://www.specialolympics.org/about/history>
- Special Olympics Canada. (2024a). *Special Olympics Canada: Our reach*. <https://www.specialolympics.ca/>
- Special Olympics Canada. (2024b). *Building the future of Special Olympics in Canada*. <https://www.specialolympics.ca/about/mission>
- Special Olympics. (2024a). *Sports: Unified Sports*. <https://www.specialolympics.org/what-we-do/sports/unified-sports?locale=en>
- Special Olympics. (2024b). *Frequently asked questions*. <https://www.specialolympics.org/about/faq>
- United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. (2008). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. (2024). *About the human rights of persons with disabilities*. <https://www.ohchr.org/en/disabilities/about-human-rights-persons-disabilities>
- Watson, N. (2012). Theorising the lives of disabled children: How can disability theory help? *Children & Society*, 26(3), 192–202. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2012.00432.x>
- World Health Organization. (2024). *Physical activity*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Wouters, M., Evenhuis, H. M., & Hilgenkamp, T. I. M. (2020). Physical fitness of children and adolescents with moderate to severe intellectual disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 42(18), 2542–2552. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1573932>

ABOUT THE AUTHORS

Sierra Sumner is currently a graduate student in Early Childhood Studies at Toronto Metropolitan University. Her academic dedication is demonstrated by receiving the Francine and Gerison Lansdown Student Essay Prize, followed by the publication of her work in the Canadian Journal of Children's Rights. Sierra's passion for supporting young people with intellectual disabilities was ignited through her volunteer work with Special Olympics Ontario, an experience that earned her the Coach of the Year award in 2022. This commitment to inclusion and advocacy informs her research, focusing on creating equitable and meaningful physical activity experiences for children and youth with intellectual disabilities.

Justin Heenan is an educator, researcher, and psychotherapist with a passion for fostering inclusive learning environments. Currently pursuing a PhD in Educational Studies at Brock University, Justin's research focuses on mentorship for educators, with an emphasis on inclusion and technology. As a Sessional Faculty Member at Trent University, Justin teaches in the School of Education and Department of Kinesiology. He is a Psychotherapist and the CEO of Emerald Shores Therapy, where he leads therapists dedicated to supporting mental health. His commitment is reflected in his support of Special Olympics Ontario, where he was named 2021 Educator of the Year.

Awareness-Raising Tools Regarding Violence Against Students in Schools: A Literature Review

Catherine Tardif, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1330-6319>, Université de Montréal, Canada
Geneviève Carpentier, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0905-0587>, Université de Montréal, Canada
Normand Roy, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0370-5236>, Université de Montréal, Canada

Résumé : Cette recension des écrits identifie les caractéristiques communes des outils de sensibilisation existants en lien avec la violence envers les élèves en milieu scolaire, et plus spécifiquement concernant la violence éducative ordinaire en milieu scolaire. Quinze documents pertinents ont été analysés. L'analyse indique d'abord une rareté des outils abordant spécifiquement la violence éducative ordinaire. La plupart des outils se concentrent sur des interventions universelles visant des changements culturels ou pour outiller le personnel à reconnaître et à intervenir lorsqu'il est témoin de violence. Malgré des variations dans le contenu et le format, l'efficacité de ces outils est souvent évaluée sans pouvoir distinguer quels éléments y contribuent. Cette étude met en lumière des caractéristiques partagées et propose des pistes précieuses pour le développement d'un outil de sensibilisation visant à prévenir la violence éducative ordinaire à l'école.

Mots-clés : violence éducative ordinaire; recension des écrits; sensibilisation; prévention de la violence, changement de pratique

Abstract: This paper presents a literature review aimed at identifying common features of existing awareness-raising tools related to violence against students, and more specifically ordinary educational violence in schools. Fifteen relevant documents were analyzed, revealing a scarcity of tools addressing ordinary educational violence. Most tools focus on universal intervention, targeting cultural shifts, or equipping staff to recognize and address specific manifestations of violence. Despite variations in content and format, the effectiveness of these tools is often claimed without clearly identifying the factors contributing to their success. Drawing from these insights, this study outlines shared characteristics and offers valuable insights for the development of an awareness-raising tool to prevent ordinary educational violence in schools.

Keywords: awareness-raising; ordinary educational violence; literature review; violence prevention; improving schools

Introduction

School violence typically involves students harming one another or school staff, but it can also include acts of violence by teaching staff towards students (Beaumont et al., 2020; Bérubé & Beaumont, 2022; Longobardi et al., 2018; Montuoro & Mainhard, 2017). While physical and sexual violence against students is rare in North America (Beaumont et al., 2020), abuse (Longobardi et al., 2018), maltreatment (Bérubé & Beaumont, 2022), and coercive practices (Romi et al., 2011) are becoming increasingly common. In Quebec, a large-scale survey found that one in six students reported experiencing shouting, cursing, scornful looks, or deliberate ignoring by school staff (Beaumont et al., 2020). Such practices are often tolerated and normalized within school environments (Twemlow et al., 2006; Verlaan & Besnard, 2014), despite well-documented evidence of their negative impact (Horner & McIntosh, 2016; Montuoro & Lewis, 2018). Throughout the literature, these behaviours are linked to the concept of *ordinary educational violence*, defined as violence committed by an adult in a position of authority towards a minor under the pretext that it is intended to be educational or disciplinary (Gueguen, 2015; Maurel, 2009). Present in both elementary and secondary schools, such practices can cause significant harm including undermining student success and engagement, exacerbating behavioural challenges, and weakening teacher-student relationships (Bernier, 2021; Montuoro & Lewis, 2018).

Despite the attention given to violence against students in the scientific literature (Bérubé & Beaumont, 2022; Longobardi et al., 2018; Montuoro & Mainhard, 2017), and the media (Abdelfadel, 2023; Laroque, 2023; Monzée, 2024), the prevalence of violence reported by students has remained unchanged in recent years (Beaumont et al., 2020). Research suggests that these practices persist for various reasons: some teachers consider them effective (Berger & Girardet, 2016), while others are unaware of alternative approaches (Cheruvalath & Tripathi, 2015; Nkuba et al., 2018), or of the harmful effects of violence towards students. Given that these practices are often rooted in deeply held beliefs, addressing ordinary educational violence requires tools that raise awareness and challenge entrenched conceptions. Awareness-raising tools have been proven effective in prompting action by challenging taken-for-granted conceptions (Delbays-Atge & Mang-Joubert, 2017; Gouzien-Desbiens et al., 2021) and could thus be employed to encourage school staff

to critically reflect on and reconsider their practices. However, what specific tools exist to address ordinary educational violence in schools? Are they used and in which context? Can they effectively raise awareness? And if so, what characteristics define their effectiveness? Therefore, this study aims to explore awareness-raising tools about ordinary educational violence at K12 level and seeks to identify their common characteristics. Understanding these features could support their dissemination and serve as inspiration for the development of contextually adapted resources.

Research Framework

School Violence Prevention and Interventions

Interventions aimed at addressing school violence typically operate at three levels: universal, selected, and indicated, each focusing on different forms of prevention, and engaging various school staff including teachers, administrators, counselors, and psychologists (Deklerck, 2009). Universal interventions target the entire student body using a whole-school approach to foster a positive and safe environment through policies that promote inclusivity, respect, and conflict-resolution skills among both staff and students. Selected interventions focus on specific at-risk groups or individuals through tailored programs, for example, students exhibiting aggressive tendencies may receive specialized counseling, and new teachers struggling with classroom management may receive mentoring to prevent escalation. Indicated interventions are designed for those already displaying violent behaviour and involves intensive support strategies to address underlying causes, such as anger management or social skills training. Consequently, the awareness-raising tools identified in this article are analyzed based on their target population and level of intervention. This approach allows for a clearer understanding of how each tool aligns with the specific needs of different groups or school.

Materials and Methods

This review follows Randolph's (2009) five-stage approach: 1) problem formulation, 2) data collection, 3) data evaluation, 4) analysis and interpretation, and 5) public presentation. This method was chosen for its completeness, as it ensures reliability and reproducibility, meeting criteria for rigor, transparency, and reproducibility (Villeneuve-Lapointe & Moreau, 2019).

Stage 1: Problem Formulation

This review will be guided by the following questions: What are the common characteristics of awareness-raising tools that address adult violence against students or other sensitive topics?

Stage 2: Data collection

Given this review's purpose, broad yet selective coverage was essential. While not limited to the fields of education or violence, our search was refined to meet specific criteria ensuring relevance. Included texts had to be 1) peer-reviewed, 2) empirical, 3) describe tool characteristics, 4) present results applicable to educational contexts, 5) address sensitive topics (e.g., violence, gambling), and 6) be in French or English. Keywords related to children or students were combined with terms about elementary, primary, or secondary schools, school environments, violence and maltreatment (e.g., discrimination, abuse, harassment), and school-based violence prevention interventions (e.g., career development, continuing education, professional development).

We first searched English-language databases on EBSCO and PsychINFO, filtering for articles post-2000, yielding 218 documents. After reviewing titles and keywords, 21 were relevant. A similar search using French keywords on ÉRUDIT yielded 80 additional articles, with 10 deemed relevant. The 31 selected documents were then exported to Zotero. After reading summaries, 23 were retained.

Stage 3: Data evaluation

Relevance was assessed by reading the abstracts and then the full document. Data was extracted into an Excel sheet, where the nature and origin of the text, research question, population, context, methodology, and results were categorized. Five columns were dedicated to the tool's characteristics.

A full review of the literature revealed that ten texts did not meet the inclusion criteria. Seven were excluded because they did not provide detailed descriptions of the tools or their characteristics. Three others were excluded for offering only general recommendations on violence awareness, without focusing on a specific awareness-raising tool. Two additional relevant documents were identified and included, resulting in the final corpus to 15 documents. Table 1 presents these documents by author, origin, population, nature, and purpose.

Table 1: List of reviewed documents

Authors	Origin	Population	Nature
1. Baumgarten et al., (2023)	n/a	Elementary and high school teachers and/or students	Systematic review
2. Bolduc & Gauthier (2014)	Canada, Québec	Men committing domestic violence	Empirical
3. Daigle & Gallagher (2009)	Canada, Québec	Elementary schools staff	Empirical
4. Dibbs et al. (2023)		Pre-service middle school mathematics teachers	Empirical
5. Giroux et al. (2012)	Canada, Québec	Young adult gamers (18-25 yo)	Empirical
6. Gushwa et al. (2019)	USA	Elementary teachers	Empirical
7. Jodoin (2021)	Canada, Québec	High school teachers	Empirical
8. Kwan Teau (2015)	Canada, Québec	Adults (18 - 25 yo)	These (master)
9. Massé (2023)	Canada, Québec	Trainee teacher	These (master)
10. Mowder & Orland (2006)	USA	Adults (by modeling) and students	Empirical
11. Naker (2019)	Uganda	Teachers in poor environments of developing countries	Conceptual paper
12. Nkuba et al. (2018)	Tanzania	High school teachers and students	Empirical
13. Sultana et al. (2020)	Bangladesh	Elementary school teachers	Empirical
14. Tilga et al. (2021)	Estonia	Physical education teachers – 6th – 8th grade	Empirical
15. Verlaan et al. (2005)	Canada, Québec	5th and 6th grade elementary students	Empirical

Stage 4: Analysis and Interpretation

The fourth stage, data analysis and interpretation (Randolph, 2009), involved synthesizing and comparing the gathered information to identify both areas of complementarity and divergence. This approach enabled the decontextualization and recontextualization of key elements, facilitating groupings and cross-document comparisons to identify common characteristics of the tools described in the analyzed texts.

Stage 5: Public Presentation of Common Characteristics

Target population and subject. Of the 15 awareness tools identified, most focus on aspects of school violence including aggression, bullying, sexual abuse, indirect aggression, microaggressions, and violence against students, or promoting autonomy-supportive behaviour (see Table 2). Of these, eight target teachers, two target future teachers, and only two target the entire school. Among the eight tools for teachers, three were developed to prevent physical violence against students (The Good School Toolkit, ICC-T, and IRIE Classroom Toolbox), with two also addressing emotional violence and one covering sexual violence. Three additional tools focus on topics outside school violence, namely domestic violence, gaming, and smoking.

Level of intervention and aims. Nine of the identified tools operate at a universal level. Four are universal but specific, designed to equip staff with the skills to quickly recognize specific signs, such as distress, and intervene preventively. Two programs operate at the indicated level.

Table 2: List of the Tools

	Program or tool	Target population	Object	Level of intervention	Aims	Studies using it
1.	Good School Toolkit	Teachers	Teacher-on-student violence (physical, emotional, and sexual)	Universal	To shift school operational culture through a six-step process.	Devries et al. (2015) Naker (2019)
2.	Interactions Competencies with Children for Teachers (ICC-T)	Teachers	Teacher-on-student violence (physical, and emotion)	Universal - specific	To prevent teacher violence against children in poor environments of developing countries.	Nkuba et al. (2018) Ssenyonga et al. (2022)
3.	IRIE Classroom Toolbox	Teachers	Teacher-on-student violence (physical)	Universal	To prevent teacher violence against children, prevent antisocial behaviour among children.	Baker-Henningham et al. (2019)
4.	<i>Programme Intervention-suicide</i>	Teachers	Suicide prevention in elementary school	Universal - specific	To identify children in distress or suicidal behaviour. To prevent the escalation of suicidal ideation and the act of suicide. To intervene in schools after a suicide.	Daigle & Gallagher (2009)
5.	Enough! Online Training Program For K-12 Teachers	Teachers	Child sexual abuse prevention in schools (sexual)	Universal	To dispel some of the misconceptions and fears or biases that could deter individuals from responding to or reporting suspected cases of abuse or misconduct.	Gushwa et al. (2019)
6.	N/A	Elementary teachers	Student-on-student bullying (emotional)	Universal	To encourage teachers to act against bullying at school.	Sultana et al. (2020)
7.	The Adults and Children Together training program (ACT)	Teachers and students	Student-on-student aggressive behaviors (physical)	Universal - specific	To help adults teach children to develop non-aggressive ways of problem solving, and to model positive ways for young children to deal with anger and resolve conflicts.	Mowder & Orland (2006)
8.	Web-based Autonomy-Supportive Intervention on Physical Education Teacher (WB-ASIP)	Physical Education teachers	Teacher-on-student autonomy-supportive behaviour (emotional)	Universal	To promote changes in PE teachers' self-reported autonomy-supportive behaviour, psychological needs satisfaction, intrinsic motivation, and teaching efficacy for students' engagement.	Tilga et al. (2021)

9.	<i>Parler de Violence Sexuelle au Primaire (PVSP)</i>	Pre-service teachers	Adult-on-student sexual violence	Universal - specific	To recognize the importance of addressing the issue of sexual violence in the classroom. To plan learning situations related to the issue of sexual violence. To respond appropriately to children who are suspected or victims of sexual violence.	Massé (2023)
10.	Bafa Bafa	Pre-service teachers	Teachers-on- students microaggression (emotional)	Universal	To help pre-service teachers understand how students who are underrepresented in the mathematics classroom experience a dominant culture.	Dibbs et al. (2023)
11.	Empreinte	School staff	Sexual violence	Universal	To train school staff to recognize possible signs of sexual abuse and refer young people to resources for help and support.	Jodoin (2021)
12.	N/A	School staff and parents	Indirect aggression (emotional)	Universal	To raise awareness of indirect aggression among students, school staff and parents.	Verlaan et al. (2005)
13.	<i>Six million de vie</i>	Young adults	Tabagism	Indicated	To study the factors that promote the development of healthy behavior following a serious gaming experience.	Kwan Teau (2015)
14.	<i>Les dessous du jeu</i>	Young adult gamers	Gambling	Universal	To raise awareness among young adults about gambling.	Giroux et al. (2012)
15.	<i>Groupe d'information et de sensibilisation à la violence conjugale et familiale</i>	Men committing domestic violence	Domestic violence	Indicated	To encourage men who are resistant to intervention and who do not recognize the violent nature of some of their behaviors to take ownership of their request for help and act.	Bolduc & Gauthier (2014)

Content

The content of the tools is categorized in Table 3 into three areas. Overall, while some topics are covered more extensively than others, the range of content reflects a comprehensive approach to understanding and addressing this sensitive issue in different contexts. The analysis reveals significant interest in exploring the contextual factors surrounding violence.

Table 3: Content of the Tools

Aim	Content	Author
Understanding, and defining	Definition	Bolduc & Gauthier (2014), Giroux et al. (2012), Gushwa et al. (2019), Jodoin (2021), Massé (2023), Sultana et al. (2020), Verlaan et al. (2005)
	Myth, prevalence, prejudice, cause and/or consequences	Bolduc & Gauthier (2014), Giroux et al. (2012), Gushwa et al. (2019), Jodoin (2021), Sultana et al. (2020), Massé (2023)
	Example / counterexample or case presentation	Giroux et al. (2012), Gushwa et al. (2019)
	Experience – cognitive conflict	Dibbs et al. (2023)
Offering Alternatives, and Exploring Solutions	Positive and effective discipline techniques	Baker-Henningham et al. (2019), Devries et al. (2015), Mowder & Orland (2006), Naker (2019), Nkuba et al. (2018), Ssenyonga et al. (2022)
	How to intervene	Jodoin (2021), Gushwa et al. (2019), Massé (2023), Verlaan et al. (2005)
	Practical exercises	Devries et al. (2015), Naker (2019)
	Bullying in the classroom, constructive communication skills, peer support strategies	Sultana et al. (2020)
	Available material and content, planning learning situations	Massé (2023)
	Anger management	Mowder & Orland (2006)
	Strategies for broaching the subject of gambling with a loved one, and ways of protecting oneself while helping a loved one	Giroux et al. (2012)
	Social Problem Solving	Mowder & Orland (2006)
Engaging and mobilizing	How to detect the problem	Giroux et al. (2012), Gushwa et al. (2019), Sultana et al. (2020), Massé (2023)
	Reflexive discussion	Dibbs et al. (2023), Tilga et al. (2021)
	Establishing behavior-change goals	Devries et al. (2015), Naker (2019)
	Supporting motivation to change and to ask for help (Exploring the process of change, bringing out strengths to increase their sense of self-efficacy)	Bolduc & Gauthier (2014)
	Self-assessment	Giroux et al. (2012)

Form

A significant number of tools ($n = 12$) utilize modular or block-based training formats, likely because most tools are implemented as comprehensive programs. Four tools utilize shorter intervention formats, such as websites or interactives activities. Six tools are designed with formats that specifically support implementation strategies by providing supplemental materials. Daigle and Gallagher (2009) also produced three guides: an intervention guide, a guide for elementary school principals, and a third guide for school staff. Table 4 presents a synthesis of these formats.

Table 4. Formats of the tools

Form	Authors
Website or activities	Dibbs et al. (2023), Giroux et al. (2012), Gushwa et al. (2019), Kwan Teau (2015)
Training in steps or multiple blocs	Bolduc & Gauthier (2014), Daigle & Gallagher (2009), Devries et al. (2015), Jodoin (2021), Massé (2023), Mowder

	& Orland (2006), Naker (2019), Nkuba et al. (2018), Ssenyonga et al. (2022), Tilga et al. (2021), Sultana et al. (2020), Verlaan et al. (2005)
Creation of various implementation committees and follow-up meetings	Daigle & Gallagher (2009)
Supplemental Material (books, posters, facilitations guides, stories)	Baker-Henningham et al. (2019), Daigle & Gallagher (2009); Devries et al. (2015), Naker (2019), Verlaan et al. (2005)

Discussion

The aim of this literature review was to identify the common features of existing awareness-raising tools. Several common features have been identified suggesting a shared emphasis on establishing clear definitions within the discourse and offering practical strategies to enhance awareness and promote change. These findings align with the recommendations of Collette et al. (2021) and Bryk et al. (2015), who emphasize the importance of presenting factual data to foster awareness and create a shared understanding of the issue. Content designed to engage and mobilize individuals remains underused, indicating a gap in current tools. Actively involving individuals as key agents of change is essential (Lauzier et al., 2018). Most tools leverage interactive methods—such as training, face-to-face or online activities, and complementary materials which Gouzien-Desbiens et al. (2021) found more effective than purely informational approaches. Collette et al. (2021) also advocate prioritizing direct-contact methods to enhance engagement and support behavioural change. In this context, an ecosystemic approach, as proposed by O'Moore and Minton (2004) in the field of bullying prevention, could be particularly relevant. By accounting for the influence of social and environmental dynamics on behaviour, this approach emphasizes the roles of both adults and students in fostering an inclusive school climate. Given that ordinary educational violence is often tolerated and embedded in school dynamics, mobilizing the entire school community may be essential to driving meaningful change. However, only two of the tools identified in this review adopt a whole-school approach (Jodoin, 2021; Verlaan et al., 2005).

Limitations and Recommendations

In discussing practice change, it's crucial to consider various aspects (Larose et al., 2023). In addition to examining the characteristics of awareness-raising tools, attention should also be given to exploring the theoretical approach that inform their design. While most of the articles identified in this paper demonstrate the effectiveness of the tool, they failed to identify the specific characteristics that contribute to their success. As a result, it remains difficult to determine the strengths and limitations of these tools, or to make informed recommendations about the potential content of a targeted tool addressing ordinary educational violence. For practitioners, this literature review highlights the existence of tools that, while not specifically designed for it, could be used to address ordinary educational violence. The key characteristics described in this article, such as audience, objectives, content, and format which can help select programs that best align with a school's specific needs or context.

Conclusion

This review reveals a significant gap in the availability of tools designed to raise awareness among school staff about ordinary educational violence. While some tools address related issues, the continued prevalence of such practices highlights the need for a tool that specifically targets this problem. Although common features were identified across the reviewed tools, limited information is available regarding their strengths and limitations. Many studies emphasize the importance of factors such as implementation, context, and tool characteristics in evaluating effectiveness; however, these aspects were often overlooked. A more in-depth examination of these factors is necessary to develop awareness strategies that effectively promote positive behaviour support practices in schools.

Despite these limitations, the common features provide valuable insights for developing future tools. Addressing these gaps with context-specific approaches can better support the prevention of ordinary educational violence and contribute to the creation of safer school environments for students.

Acknowledgements

This project received financial support from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada and the Université de Montréal.

REFERENCES

- Abdelfadel, Y. (2023, April 25). Enseignante qui hurle: ses collègues n'ont rien vu ni entendu?. *Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2023/04/25/enseignante-qui-hurle-ses-collegues-nont-rien-vu-ni-entendu>
- Baker-Henningham, H., Scott, Y., Bowers, M., & Francis, T. (2019). Evaluation of a violence-prevention programme with Jamaican primary school teachers: A cluster randomised trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152797>
- Baumgarten, E., Simmonds, M. et Mason-Jones, A. J. (2023). School-based interventions to reduce teacher violence against children: a systematic review. *Child Abuse Review*, 32(4), 1-16. <https://doi.org/10.1002/car.2803>
- Beaumont, C., Frenette, E., & Leclerc, D. (2016). Les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves: Distinctions selon le sexe et l'ordre d'enseignement. *International journal on school climate and violence prevention*, july(1), 65–95. https://www.periscope-r.quebec/full-text/les_mauvais_traitements_du_personnel_scolaire_envers_les_eleves_-_distinctions_selon_le_sexe_et_lordre_denseignement.pdf
- Beaumont, C., Leclerc, D., & Frenette, E. (2018). *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017* (p. 56) [Rapport de recherche]. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/okSeptembre_2014_-_Rapport_Seveq_Violence_Ecole.pdf
- Beaumont, C., Leclerc, D., Garcia, N., & Bourgault Bouthillier, I. (2020). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement québécois: Changements entre 2013 et 2019*. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/RECHERCHE/Portrait_de_la_violence_2013-2019.pdf
- Berger, J.-L., & Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves: Articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 196, 129–154. <https://doi.org/10.4000/rfp.5099>
- Bergeron, G., Samson, G., & Rousseau, N. (2018). Donner le goût de l'école par l'entremise du stage en formation qualifiante. In S. Ouellet (Ed.), *Soutenir le goût de l'école, 2e édition* (2nd ed., pp. 173–194). Presses de l'Université du Québec; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqudx.18>
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Savoie-Zajc, L. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs: Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Presses de l'Université du Québec; WorldCat.org. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv224v0vg>
- Bernier, V. (2021). *Perceptions d'élèves présentation des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants* [Thèse de doctorat]. Université Laval.
- Bérubé, S., & Beaumont, C. (2022). Liens entre le climat scolaire et les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves dans les écoles primaires québécoises. *Revue de psychoéducation*, 51(2), 379. <https://doi.org/10.7202/1093468ar>

- Bolduc, C., & Gauthier, S. (2014). De l'aide ? Pour quoi faire ? Réflexion autour d'un projet d'intervention destiné aux auteurs de violence conjugale non disposés à s'engager dans un processus de changement quant à leurs comportements violents. *Nouvelles pratiques sociales*, 27(1), 153–167. <https://doi.org/10.7202/1033624ar>
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How america's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Cheruvath, R., & Tripathi, M. (2015). Secondary School Teachers' Perception of Corporal Punishment: A Case Study in India. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 88(4), 127–132. <https://doi.org/10.1080/00098655.2015.1045821>
- Collerette, P., Lauzier, M., & Schneider, R. (2021). *Le pilotage du changement* (3e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Coppe, T., Baye, A., & Galand, B. (2023). *Transformer les pratiques en éducation: Quelles recherches pour quels apports ?* Presses Universitaires de Louvain.
- Daigle, M., & Gallagher, R. (2009). Le programme Intervention-suicide en milieu scolaire primaire: Évaluation de l'implantation en Gaspésie et aux Îles-de-la-Madeleine. *Frontières*, 21(1), 107–112. <https://doi.org/10.7202/037880ar>
- Damon-Tao, L., Virat, M., Hagège, H., & Shankland, R. (2023). Effets du développement des compétences émotionnelles des enseignants sur la relation enseignant-élève: Une revue systématique de la littérature anglophone. *Phronesis*, 12(2–3), 97–113. <https://doi.org/10.7202/1097139ar>
- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A., & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: A consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4, Article 50. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>
- Deklerck, J. (2009). Comportements à problèmes et déviance dans le système éducatif belge international. *Journal of Violence and School*, 10, 3–36. <https://lartdelinattendu.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/preventiepiramide-onderwijs-bijdr-def-fr-ma10.pdf>
- Delbays-Atge, E., & Mang-Joubert, L. (2017). Changement des comportements en santé environnementale Exemples des programmes de sensibilisation Nesting et MA Maison MA Santé. *Revue de médecine périnatale*, 9(3), 157–164. <https://doi.org/10.1007/s12611-017-0414-z>
- Devries, K. M., Knight, L., Child, J. C., Mirembe, A., Nakuti, J., Jones, R., Sturgess, J., Allen, E., Kyegombe, N., Parkes, J., Walakira, E., Elbourne, D., Watts, C., & Naker, D. (2015). The Good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students : A cluster-randomised controlled trial in Uganda. *The Lancet Global Health*, 3(7), 378–386. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(15\)00060-1](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(15)00060-1)
- Dibbs, R., Lewis, K., Moon, J., & Steward, R. (2023). Using Bafa Bafa to help pre-service teachers experience microaggressions in the classroom. *The Mathematics Educator*, 31(1), 5–29. <https://doi.org/10.63301/tme.v31i1.2490>
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e: Contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 26, 142–153. <https://doi.org/10.4000/rec.6663>
- Fedewa, A., Ahn, S., & Aspiranti, K. (2022). Mindfulness in elementary school teachers: Effects on teacher stress, mental health, and mindfulness in the classroom. *International Journal of School Health*, 9(2), 75–82 <https://doi.org/10.30476/intjsh.2022.92252.1169>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). Le choix du sujet ou problème de recherche. In *Fondements et étapes du processus de recherche* (3e éd., pp. 58–72). Chenelière éducation.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207–219. <https://doi.org/10.1080/03634520009379209>

- Giroux, I., Ferland, F., Savard, C., Beaulieu, G., LaBoissonnière, A.-M., Dussault, A.-M., Côté, K., & Leclerc, M. (2012). Évaluation d'un site Web de sensibilisation sur le jeu excessif s'adressant aux jeunes adultes. *Journal of Gambling Issues*, 27, 1-21 <https://doi.org/10.4309/jgi.2012.27.5>
- Gouzien-Desbiens, A., Andrieu, C., & Mekhane-Kinziger, D. (2021). Sensibilisation interactive versus informative concernant les besoins scolaires des élèves avec autisme en collège: Modifier les représentations et les pratiques inclusives des pairs, étude préliminaire. *Psychologie Française*, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2021.04.004>
- Gueguen, C. (2015). *Pour une enfance heureuse: Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Pocket; WorldCat.org. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb443122521>
- Gushwa, M., Bernier, J., & Robinson, D. (2019). Advancing child sexual abuse prevention in schools: An exploration of the effectiveness of the Enough! online training program for K-12 teachers. *Journal of Child Sexual Abuse: Research, Treatment, & Program Innovations for Victims, Survivors, & Offenders*, 28(2), 144-159. <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1477000>
- Hachez, F. (2021). *Le sentiment d'efficacité personnelle, les expériences en stage et les connaissances de finissants en enseignement au secondaire au regard de la violence scolaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/15690/1/M17481.pdf>
- Harvey, S., & Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>
- Hecker, T., Goessmann, K., Nkuba, M., & Hermenau, K. (2018). Teachers' stress intensifies violent disciplining in Tanzanian secondary schools. *Child Abuse & Neglect*, 76, 173-183. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.019>
- Hecker, T., Masath, F. B., Ssenyonga, J., Nkuba, M., & Hermenau, K. (2022). Teacher Violence: A Global Perspective on Prevalence, Contributing Factors, Consequences, and Prevention. In S. L. Moeschberger & L. Miller-Graff (Eds.), *Psychological Perspectives on Understanding and Addressing Violence Against Children* (1st ed., pp. 189-207). Oxford University Press New York. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780197649510.003.0011>
- Hétier, R. (2022). La bienveillance en éducation: Un défi pédagogique. *Éducation et socialisation*, 64. <https://doi.org/10.4000/edso.19194>
- Horner, R. H., & McIntosh, K. (2016). Reducing coercion in schools: The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports. In T. J. Dishion & J. J. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of coercive relationship dynamics: Basic mechanisms, developmental processes, and intervention applications* (pp. 330-340). Oxford University Press.
- Jackson, G. B. (1980). Methods for Integrative Reviews. *Review of Educational Research*, 50(3), 438-460. <https://doi.org/10.2307/1170440>
- Jodoin, K. (2021). Programme Empreinte : évaluation des effets d'une formation sur la violence sexuelle destinée au personnel scolaire d'écoles secondaires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(1), 79-103. <https://doi.org/10.7202/1084280ar>
- Kwan Teau, B. (2015). Promouvoir la santé à l'aide des jeux sérieux [Mémoire professionnel, HEC Montréal]. <https://biblos.hec.ca/biblio/memoires/2015NO14.PDF>
- Laroque, P. (2023, April 24). *Une enseignante qui hurle sur ses élèves « Ce n'est pas du tout éducatif » Entrevue avec Mélanie Bilodeau*. TVA Nouvelles. <https://www.tvanouvelles.ca/2023/04/24/enseignante-qui-hurle-sur-ses-eleves-ce-nest-pas-du-tout-educatif>
- Larose, S., Renaulaud, C., Bationo, J.-C., Falardeau, E., Dushesne, S., Ouellet-Morin, I., Côté, S. (2003) De la conception à l'implantation d'un programme fondé sur des données probantes Dans T. Coppe, A. Baye, & B. Galand (Eds.). *Transformer les pratiques en éducation: Quelles recherches pour quels apports ?* (p.131-148). Presses Universitaires de Louvain.

- Lauzier, M., Lemieux, N., Montreuil, V.-L., Nicolas, C., & Colletette, P. (2018). Comprendre les résultats des études en gestion du changement sans savoir ce qui a changé: Un regard critique sur les articles publiés depuis les années 2000. In M. Lauzier & N. Lemieux (Eds.), *Améliorer la gestion du changement dans les organisations* (2nd ed., pp. 193–228). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqz06.15>
- Lester, S., Lawrence, C., & Ward, C. L. (2017). What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 187–223. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1282616>
- Levasseur, S., & Hamel, C. (2017). Revue des écrits systématiques des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *McGill Journal of Education*, 52(3), 747–765. <https://doi.org/10.7202/1050912ar>
- Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L. E., & Gastaldi, F. G. M. (2018). Emotionally abusive behavior in Italian middle school teachers as identified by students. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(8), 1327–1347. <https://doi.org/10.1177/0886260515615144>
- Massé, L. (2023). Conception et évaluation des effets du module de formation « Parler de violence sexuelle au primaire » destiné aux étudiant.e.s du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal.
- Maurel, O. (2009). *Oui, la nature humaine est comme! Comment la violence éducative ordinaire la pervertit depuis des millénaires*. Robert Laffont.
- Montuoro, P., & Lewis, R. (2018). Personal responsibility and behavioral disengagement in innocent bystanders during classroom management events: The moderating effect of teacher aggressive tendencies. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 439–445. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1291486>
- Montuoro, P., & Mainhard, T. (2017). An investigation of the mechanism underlying teacher aggression: Testing I³ theory and the General Aggression Model. *British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 497–517. <https://doi.org/10.1111/bjep.12161>
- Monzée, J. (2024, September 27). *L'impact de la violence éducative en milieu scolaire*. <https://joelmonzee.com/limpact-de-la-violence-educative-en-milieu-scolaire/>
- Moro, M. R. (2015). *La violence envers les enfants, approche transculturelle*. Éditions Fabert; WorldCat.org. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb450815264>
- Mowder, M. H. & Orland, S. L. (2006). The ACT Against Violence Training program: targeting pre-service elementary school teachers. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 2, 39-50.
- Naker, D. (2019). Preventing violence against children at schools in resource-poor environments: Operational culture as an overarching entry point. *Aggression and Violent Behavior*, 47, 268-273. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.04.004>
- Nkuba, M., Hermenau, K., Goessmann, K., & Hecker, T. (2018). Reducing violence by teachers using the preventative intervention Interaction Competencies with Children for Teachers (ICC-T): A cluster randomized controlled trial at public secondary schools in Tanzania. *PLOS ONE*, 13(8), e0201362. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201362>
- OMoore, M., & Minton, S. J. (2004). *Dealing with Bullying in Schools: A Training Manual for Teachers, Parents and Other Professionals*. SAGE Publications, Limited. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=343972>
- Palmer, M., Revet, C., Gentileau, C., Raynaud, J.-P., & Revet, A. (2022). Violences éducatives ordinaires et accompagnement à la parentalité: Enjeux actuels, dispositifs existants et perspectives. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 70(7), 380–389. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2021.12.003>
- Randolph, J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 14(13). 1-13. <https://doi.org/10.7275/B0AZ-8T74>

- Romi, S., Lewis, R., Roache, J., & Riley, P. (2011). The impact of teachers' aggressive management techniques on students' attitudes to schoolwork. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 231–240. <https://doi.org/10.1080/00220671003719004>
- Ssenyonga, J., Hermenau, K., Nkuba, M., & Hecker, T. (2019). Stress and positive attitudes towards violent discipline are associated with school violence by Ugandan teachers. *Child Abuse & Neglect*, 93(July 2019), 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.04.012>
- Sultana, M. A., Ward, P. R., & Bond, M. J. (2020). The impact of a bullying awareness programme for primary school teachers: A cluster randomised controlled trial in Dhaka, Bangladesh. *Educational Studies*, 46(1), 106–116. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1536877>
- Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., Raudsepp, L., & Koka, A. (2021). Effects of a web-based autonomy-supportive intervention on physical education teacher outcomes. *Education Sciences*, 11(7), 1–14. <https://doi.org/10.3390/educsci11070316>
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Brethour, J. R. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(3), 187–198. <https://doi.org/10.1177/0020764006067234>
- Van Der Maren, J.-M. (2003). La recherche-développement. In J.-M. Van Der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement: Vol. 2e éd.* (pp. 107–124). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-en-pedagogie--9782804143084.htm>
- Verlaan, P., & Besnard, T. (2014). La violence indirecte: Une recension des écrits avec des implications pour le milieu scolaire primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(2), 1–33. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.37.2.04>
- Verlaan, P., Charbonneau, M.-N., & Turmel, F. (2005). Évaluation de l'implantation et des effets d'un programme de sensibilisation à l'agression indirecte auprès d'élèves du primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 17–26. <https://doi.org/10.7202/1017525ar>
- Villeneuve-Lapointe, M., & Moreau, A.-C. (2019). Les méthodologies de recherche en orthographe: Stratégies de rédaction d'une recension intégrative d'écrits scientifiques. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(2), 63–74. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/68979>
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents: Revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405–430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>
- World Health Organization. (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence* [French version: *Guide sur la prévention de la maltraitance des enfants: Intervenir et produire des données*]. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43686>

ABOUT THE AUTHORS

Catherine Tardif est chargée de cours à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal et étudiante au doctorat à l'Université de Montréal sous la direction de Geneviève Carpentier et de Normand Roy. Elle est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), de l'Équipe RENARD et coresponsable d'axe pour l'Observatoire sur la santé mentale en enseignement supérieur (OSMEES).

Geneviève Carpentier est professeure agrégée au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et chercheuse au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) ainsi qu'au Groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP). Elle est également rédactrice de la revue professionnelle *Vivre le primaire*.

Normand Roy est professeur au département de psychopédagogie et d'andragogie à l'Université de Montréal, directeur du Groupe de recherche interétablissement en intégration pédagogique des technologies (GRIPTIC, financé par le FRQSC), codirecteur du LAVIA (CRSH Partenariat) et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il est également membre de l'OBVIA, observatoire qui s'intéresse aux enjeux sociétaux de l'intelligence artificielle.

Book Review of *Kaandossiwin: How We Come to Know*

Steffie Dmello, University of Ottawa, Canada

The book *Kaandossiwin – How We Come to Know* by Kathleen E. Absolon (Minogizhigokwe) offers important insights into diverse methodologies for conducting Indigenous research by drawing on the experiences of Indigenous academic researchers. The author argues that Indigenous methodologies are often not viewed as valid and reliable methods of producing knowledge by the academia, which is dominated by Western worldviews. Hence, the primary goal of this book is to decolonize research by validating Indigenous methodologies and contributing to their knowledge systems. It aims to amplify the voices of Indigenous people by enabling researchers to conduct research grounded in Indigenous methods.

The eleven chapters in this book are thoughtfully organized into two sections: the first part comprises of four chapters that discuss the author's positionality, and the process of data collection. In the second section, the author presents the results by using the metaphor of a Petal flower and builds upon each part of a flower to highlight its significance in relation to the Indigenous methodologies. She describes this flower as "the wholistic representation of Indigenous methodologies" (p. 48). The author begins the book by sharing her lived experiences and placing emphasis on connecting with the land, the spirit and an on-going search for knowledge. The author emphasizes that the word "research" carries a lot of colonial baggage and hence re-defines the term as "re-search" "meaning to look again" (p. 21), in order to reconsider ways of conducting research. This is done with an intention to challenge the colonial legacy embedded in Western academic traditions and reclaim Indigenous methodologies as valid ways of knowing (Kovach, 2021). She further emphasizes that the Indigenous researchers have heavily relied on Western epistemologies. She describes this as an "outsiders' interpretation of our reality" (p. 20) and hence advocates for empowerment of "aboriginal knowledge, epistemologies, paradigms, philosophies, practices and methods" (p. 20). The metaphor of "berries" is used to illustrate the process of data collection and interpretation by comparing it to gathering berries, harvesting them and transforming them into jam. The author presents the harvest of her search within the Petal flower framework by identifying each component of the flower in relation to the Indigenous methodologies. This Petal flower framework is rooted in Indigenous epistemologies and decolonial research methodologies.

This Petal flower framework is described in the second part of the book, which is particularly intriguing, which includes chapters five to eleven. In this section, the Indigenous research process is explained in detail through the metaphor of a Petal flower. It begins with the foundation of the flower - the roots which provide support to the methodological process of searching. The author encourages researchers to situate themselves in the search and identify their motive and purpose for the research (the center of the flower). The leaves represent the organic process that one must follow while on their methodological journey. The stem acts as a backbone, symbolizing the inter-relationship and inter-dependence between the stem and the whole flower. The petals depict the spirit, heart, mind and body that helps in the articulation of the methodology. The academic environment plays a significant role in influencing the growth of the flower. The final chapter-Winding down the search, concludes by summarizing the importance of each part of the flower and offers recommendations on how to decolonize research tools while continuing the search for knowledge.

The structure of the book is well-organized. The author's ability to situate herself within the research is especially noteworthy, as the book feels personal and engaging, almost as though it speaks directly to the reader. She clearly articulates her stance as an Indigenous scholar advocating for the recognition and validation of Indigenous research methodologies. Her research is driven by the need to challenge colonial narratives, reclaim Indigenous ways of knowing, and offer a framework that reflects Indigenous epistemologies. She emphasizes that Indigenous methodologies are often dismissed as invalid within academic spaces, and her work seeks to decolonize research by demonstrating their legitimacy, relational

depth, and holistic nature (Virtanen et al., 2021). I also value how her arguments are reinforced with examples from the theses of various researchers.

Absolon also acknowledges the difficulties in translating oral traditions into written text in academia. I appreciate the discussions about oral knowledge and the challenges of translation in chapter ten. The author argues that oral knowledge has not been regarded as valid knowledge within academia which is heavily dominated by Western narratives (Smith, 2021). She highlights how different researchers have found it difficult to describe or express their oral histories and “how in appropriate it was to have to use English to describe Indigenous worldviews and contexts” (p. 155). Oral knowledge acts as a way of building trust and sharing information and ideas in Indigenous communities (Smith, 2021) and hence the author calls for re-imagining and re-expressing oral knowledge. Additionally, in chapter 6 the author places emphasis on location and how it impacts the process of collecting data. She argues that location plays a crucial role, especially while conducting Indigenous research, since it “reveals a worldview and cultural orientation, which is central to what and how we search” (p. 72).

I deeply appreciate the refreshing and flexible approach Absolon offers in her Petal flower framework. The framework’s emphasis on fluidity and relationality aligns well with the nature of Indigenous knowledge systems. The book successfully opens up avenues for rethinking research methodologies and serves as an important foundational contribution to the field. Although it is recommended that Indigenous methodologies should be used by Indigenous researchers, they also offer valuable guidance for non-Indigenous researchers. It provides us non-Indigenous researchers with a way for understanding how knowledge is situated, relational, and deeply embedded in land-based and community-centered ways of knowing. It challenges us to critically reflect on our positionality, ethical responsibilities, and the ways we engage with different knowledge systems.

Overall, this book thoughtfully addresses the key elements necessary for conducting Indigenous research while challenging the dominant Western research methodologies which have denied Indigenous knowledge for years (Smith, 2021). It emphasizes learning not just as an intellectual exercise but as a lived, embodied experience, particularly for Indigenous communities. It encourages a shift away from rigid, step-by-step processes toward more adaptable, reflective approaches and highlights the importance of preserving and respecting oral histories in educational settings. It offers Indigenous researchers the Petal flower framework for decolonizing their research practices, creating a more inclusive, reflexive and respectful learning environment that honors Indigenous methodologies and knowledge systems. It encourages a shift toward more holistic, flexible, and relational approaches to education, which have the potential to transform how knowledge is taught and understood in academic settings.

In conclusion, *Kaandossiwin* is more than just a guide to research. It is a celebration of Indigenous knowledge systems and a call to action for Indigenous scholars to reclaim their voices. This book is an essential read for anyone dedicated to understanding Indigenous ways of knowing and supporting decolonization of academic spaces.

REFERENCES

- Absolon, K. (2011). *Kaandossiwin: How we come to know* (1st ed.). Fernwood Publishing.
- Kovach, M. (2021). *Indigenous Methodologies Characteristics, Conversations, and Contexts, Second Edition* (2nd ed.). University of Toronto Press.
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (3rd ed.). Zed Books. <https://doi.org/10.5040/9781350225282>
- Virtanen, P. K., Keskitalo, P., & Olsen, T. (Eds.). (2021). *Indigenous research methodologies in Sámi and global contexts* (Vol. 11). Koninklijke Brill NV, Leiden, The Netherlands.

ABOUT THE AUTHOR

Steffie Dmello is a PhD student in the Faculty of Education at the University of Ottawa. Her research focuses on exploring the relational dynamics between children and the natural world by employing methodologies such as multispecies ethnography. She aims to challenge the dualistic perspectives in education by emphasizing the interconnectedness of humans and more-than-humans. Drawing from both Asian and Western epistemologies, her research seeks to foster a deeper understanding of ecological relationships within educational contexts.

Critique de l'ouvrage *Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling language learners* de DeCapua et Marshall (2013)

Shanie Gaudet, Université Laval, Canada

Résumé : Cette critique examine l'ouvrage « *Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling language learners* » rédigé par Andrea DeCapua et Helaine W. Marshall. Ce livre explore les défis auxquels font face certain.e.s adolescent.e.s et adultes immigrant.e.s dans leur apprentissage d'une langue seconde et lorsqu'ils/elles doivent s'adapter au système éducatif occidental. À travers le modèle Mutually Adaptive Learning Paradigm (MALP), les autrices proposent des stratégies pédagogiques adaptées qui intègrent les modes d'apprentissage des apprenant.e.s tout en leur permettant d'acquérir les compétences académiques nécessaires à leur réussite scolaire.

Mots-clés : critique de livre; enseignement d'une langue seconde; enseignement interculturel; stratégie pédagogique

Abstract: This book review examines the book "Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling language learners" written by Andrea DeCapua and Helaine W. Marshall. This book explores the challenges that immigrants teenagers and adults may face in their second language learning and in their adaptation to the Western formal education system. Through the Mutually Adaptive Learning Paradigm (MALP), the authors suggest adapted teaching strategies that integrate learners' ways of learning while enabling them to acquire the academics competencies that are mandatory for their academic success.

Keywords: book review; second language teaching; intercultural teaching; teaching strategy

De nombreuses personnes immigrantes, qu'elles soient adultes ou adolescentes, doivent relever un triple défi : développer pour la première fois des compétences en lecture/écriture et des habiletés scolaires tout en s'intégrant à leur société d'accueil et en apprenant une langue seconde (L2) avec laquelle elles sont souvent peu familières (Vinodragov et Bigelow, 2010). Pour y parvenir, elles doivent apprendre ce que DeCapua et Marshall (2015) appellent le « métier d'élève ». Cela implique de développer des compétences essentielles à la réussite scolaire en Occident, telles que tenir un crayon, lire et écrire ou encore utiliser un ordinateur. Elles doivent également adopter des comportements indispensables dans un cadre scolaire formel, comme lever la main avant de parler, arriver à l'heure ou demander la permission pour sortir de la classe. Ces aptitudes, loin d'être universelles ou innées, ne sont pas systématiquement développées dans toutes les cultures. Pour soutenir ces personnes apprenantes, des cours combinant alphabétisation et développement des compétences communicationnelles en L2 sont proposés, notamment en Amérique du Nord, en Europe et en Australie. Cependant, ces formations ne tiennent pas toujours pleinement compte de l'ampleur des défis auxquels ces personnes sont confrontées.

Dans leur ouvrage intitulé *Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling language learners*, DeCapua et Marshall (2013) examinent les défis auxquels font face les adolescent.e.s et les adultes apprenant une L2 lorsque leurs expériences éducatives et leur bagage culturel diffèrent de ceux de leur société d'accueil. Formulé autrement, les autrices mettent en lumière les difficultés que ces apprenant.e.s rencontrent dans les environnements éducatifs occidentaux. Le livre s'adresse aux enseignant.e.s qui œuvrent auprès de ce type d'apprenant.e.s.

Le premier chapitre, intitulé *Culture and learning*, examine les liens entre culture et apprentissage. Les autrices distinguent deux modèles d'apprentissage : l'apprentissage informel, plus courant dans les cultures où l'accès à une éducation institutionnalisée est limité, et l'apprentissage formel, prédominant dans les sociétés occidentales. L'apprentissage informel se concentre sur des tâches quotidiennes ayant une utilité immédiate (p. ex., s'occuper du bétail) tandis que l'apprentissage formel prépare les individus en leur inculquant des compétences pour l'avenir (p. ex., apprendre à écrire). Les autrices conceptualisent ces deux modèles d'apprentissage comme un continuum. Elles insistent sur l'importance, pour les enseignant.e.s, de reconnaître ces modèles d'apprentissage et d'adapter leur pédagogie en conséquence. L'objectif central du chapitre est de sensibiliser les enseignant.e.s à l'importance de cette flexibilité pour favoriser une expérience éducative plus inclusive et efficace.

Le deuxième chapitre, intitulé *The intercultural communication framework*, présente un cadre de communication interculturelle fondé sur trois principes clés : « (1) établir et maintenir une relation, (2) identifier et s'adapter à la fois aux priorités du système éducatif et de l'apprenant.e et (3) établir des liens entre ce qui est familier et ce qui est nouveau » (traduction libre, p. 14). Ce cadre, développé initialement par Marshall (1994), permet, d'une part, d'aider l'enseignant.e à s'engager dans des interactions réussies avec l'apprenant.e et, d'autre part, sert de fondement au modèle d'apprentissage *Mutually Adaptive Learning Paradigm* (MALP), qui est abordé dans le troisième chapitre.

Le troisième chapitre, intitulé *Overview of MALP*, présente le modèle MALP qui est au cœur de l'ouvrage. Ce modèle repose sur trois principes fondamentaux : (1) accepter les conditions spécifiques des apprenant.e.s en difficulté dans l'apprentissage d'une L2, (2) amener les apprenant.e.s à répondre aux exigences de l'éducation occidentale tout en respectant leur processus d'apprentissage et (3) concentrer les leçons sur des éléments issus du système occidental tout en utilisant un langage et des contenus familiers pour les apprenant.e.s. Par exemple, les apprenant.e.s seront amené.e.s dans leur parcours scolaire à réaliser des tâches décontextualisées, comme des dictées. Afin de les amener à être en mesure de réaliser ce type de tâche adéquatement, l'enseignant.e pourrait dicter un texte créé à partir des récits des apprenant.e.s de manière à s'assurer que le langage et le contenu sont familiers pour les apprenant.e.s. Enfin, le chapitre inclut une liste de vérification du modèle MALP, conçue pour guider les enseignant.e.s dans la mise en œuvre de ce modèle. Ce modèle fait écho à l'approche équilibrée de Vinodragov (2013), également développée auprès de cette population et qui propose pour sa part une approche équilibrée entre l'enseignement axé sur le code et celui axé sur le sens. Le modèle MALP se distingue toutefois de l'approche équilibrée, car contrairement à cette dernière, il ne propose pas de moduler son enseignement pour qu'il ressemble davantage aux tâches que l'apprenant.e aura à réaliser dans la vie de tous les jours, mais de le moduler en fonction de ce que l'apprenant.e est habitué.e de faire pour le moment.

Le quatrième chapitre, intitulé *Scaffolding academic ways of thinking and responding*, vise à expliquer comment soutenir les apprenant.e.s dans le développement progressif de la pensée académique, entendue comme une manière d'organiser et de comprendre le monde propre à l'éducation formelle occidentale. Les autrices décomposent cette pensée académique en plusieurs compétences essentielles, telles que la discussion, l'écriture et la passation d'examens. Le chapitre explore des stratégies pédagogiques permettant de guider les apprenant.e.s dans l'acquisition de ces compétences en respectant leur propre paradigme éducatif, tout en les aidant à s'adapter aux exigences académiques du système éducatif occidental, comme la réalisation de tâches décontextualisées.

Le cinquième chapitre, intitulé *Designing projects*, illustre comment appliquer le modèle d'apprentissage MALP dans le cadre de projets de classe. S'inscrivant dans la continuité des thèmes abordés tout au long de l'ouvrage, ce chapitre montre que l'approche par projet, lorsqu'elle suit le modèle MALP, permet de concilier les attentes scolaires occidentales avec les expériences antérieures des apprenant.e.s. À travers des exemples concrets de projets réalisés en salle de classe, les autrices exemplifient comment ces projets peuvent être conçus pour soutenir les apprenant.e.s tout en respectant leurs réalités culturelles et individuelles. Dans un premier exemple, une enseignante a choisi de baser son projet sur les dates d'anniversaire de ses élèves pour leur enseigner l'utilisation d'un calendrier. Ce projet a non seulement permis aux élèves de pratiquer les notions de date et de nombre, mais également d'aborder des aspects culturels, car dans certaines cultures, les anniversaires n'ont pas la même importance que dans les sociétés occidentales. Un autre exemple présente une enseignante qui a organisé un projet autour de l'expérience migratoire partagée par ses apprenant.e.s réfugié.e.s. En créant un sondage pour documenter les différentes façons dont les apprenant.e.s avaient traversé la rivière Mékong, une étape significative de leur parcours migratoire, l'enseignante a transformé une expérience commune en un projet éducatif. Comme pour le projet sur le calendrier, ce projet a permis aux apprenant.e.s de pratiquer le vocabulaire des dates, tout en leur offrant l'occasion d'explorer une dimension personnelle et émotive de leur histoire. Ainsi, ce chapitre fournit aux enseignant.e.s des stratégies pratiques pour enseigner des compétences académiques et linguistiques tout en tenant compte des réalités culturelles des apprenant.e.s. En insistant sur l'importance de la répétition et de la contextualisation pour la progression des apprentissages, les autrices montrent comment le modèle MALP peut être appliqué pour promouvoir un apprentissage durable et significatif, ce qui est crucial pour l'intégration des apprenant.e.s dans leur nouvelle société.

Le sixième chapitre, intitulé *Flipping the classroom*, propose la classe inversée comme une méthode efficace pour optimiser l'apprentissage des élèves en L2. En déplaçant l'apprentissage des concepts de base en devoir à faire à la maison, par le biais de vidéos ou d'autres ressources, cette approche libère le temps en classe pour favoriser les échanges, l'interaction et l'approfondissement des connaissances. Cela crée ainsi un environnement plus inclusif et adapté aux apprenant.e.s ayant des parcours diversifiés, leur permettant de prendre le temps nécessaire pour assimiler les concepts avant d'arriver en classe. Cette méthode permet aux élèves de progresser à leur rythme, tout en offrant un cadre plus interactif et collaboratif pendant les heures de classe. Les autrices montrent comment la classe inversée, en plus d'encourager une participation active, peut être particulièrement bénéfique pour les apprenant.e.s en L2, qui peuvent souvent éprouver des difficultés à suivre le rythme d'un enseignement traditionnel. Nous nous questionnons cependant sur les limites de la classe inversée. Dziubata (2020) souligne que l'apprentissage asynchrone n'est pas approprié à tous. Il nécessite motivation et habiletés académiques et informatiques. Il semble juste de se questionner à savoir si les apprenant.e.s dont on parle dans l'ouvrage ont ces habiletés. Malessa (2023), œuvrant justement auprès de ce type d'apprenant.e.s, souligne qu'ils.elles ne possèdent pas toujours le matériel informatique nécessaire, pas plus que les habiletés informatiques leur permettant le visionnement de vidéos ou la consultation de ressources pédagogiques comme les autrices de l'ouvrage proposent de le faire.

Le septième chapitre, intitulé *The MALP learning environment*, explore l'importance de l'aménagement physique de la classe pour soutenir l'apprentissage des élèves provenant de contextes d'apprentissage informel, en continuant d'appliquer le modèle MALP. Le chapitre illustre de manière concrète comment une disposition adéquate de la classe, combinée à des outils et à des supports visuels adaptés, peut renforcer l'autonomie des apprenant.e.s et favoriser leur confiance en soi, tout en créant un environnement propice à l'engagement et à la réussite. En soulignant l'impact de l'environnement physique sur le processus d'apprentissage, les autrices encouragent les enseignant.e.s à repenser l'organisation de leur classe pour qu'elle soit à la fois fonctionnelle et inclusive, répondant aux défis particuliers des apprenant.e.s en L2.

Le huitième et dernier chapitre, intitulé *Assessing the implementation of MALP*, revient sur les exemples et les concepts abordés dans les chapitres précédents. Son objectif principal est de fournir aux enseignant.e.s un cadre précis pour évaluer la mise en œuvre du modèle MALP. À cet égard, l'annexe propose une version détaillée de la rubrique de mise en œuvre du modèle MALP sous forme de tableau. Cette rubrique permet aux enseignant.e.s d'autoévaluer leur application du modèle MALP. Cette annexe conclut de manière pertinente cet ouvrage et confirme que ce dernier vise à être utilisé par des enseignant.e.s sur le terrain.

En conclusion, l'ouvrage *Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling language learners* de DeCapua et Marshall (2013) demeure d'une pertinence indéniable dans le contexte éducatif actuel, alors que la recherche didactique réalisée auprès d'adolescent.e.s et d'adultes en Lx se concentre davantage sur des personnes ayant fréquentées un système éducatif similaire à celui présent en Occident avant leur immigration. Les autrices, à travers le modèle MALP, offrent des stratégies pédagogiques adaptées pour répondre à la diversité des parcours d'apprentissage.

RÉFÉRENCES

- DeCapua, A. et Marshall, H.W. (2013). *Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling language learners*. The University of Michigan Press.
- DeCapua, A. et Marshall, H.W. (2015). Reframing the conversation about students with limited or interrupted formal education: From achievement gap to cultural dissonance. *NASSP Bulletin*, 99(4), 356-370. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1094382>
- Dziubata, Z. (2020). Distance English as a second language teaching in synchronous-asynchronous learning environment. *Pedagogical discourse*, 28, 7-12. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2020.28.01>
- Malessa, E. (2023). Technology-enhanced or technology-exhausted learning in adult migrant literacy education in Finland: Exploring teachers' experiences and views in pre-pandemic and pandemic times. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 7(2), 104-128. <https://doi.org/10.46328/ijtes.437>

- Marshall, H.W. (1994). Hmong/English bilingual adult literacy project. *Final report of Research conducted under the National Institute for Literacy, grant #X257A20457*.
- Vinodragov, P. (2013). Defining the LESLLA teacher knowledge base. *LESLLA symposium proceeding* 8. 9-24.
- Vinodragov, P. et Bigelow, M. (2010). Using oral language skills to build on the emerging literacy of adult English learners. *CAELA network*. <https://www.cal.org/caelanetwork/pdfs/using-oral-language-skills.pdf>