

Les facteurs qui cultivent l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents dans une école
primaire-intermédiaire d'immersion française

Par

Sara Thurlbeck Tham

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université du
Manitoba pour satisfaire partiellement aux exigences du grade de

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

USB Éducation
Université de Saint-Boniface
Université du Manitoba
Winnipeg

Copyright © 2026 Sara Thurlbeck Tham

Résumé

Sous la lentille du modèle écosystémique, cette étude de cas ethnographique vise à mieux comprendre l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents, une population augmentant dans le programme d'immersion française (IF). Les idéologies négatives et les mythes de compatibilité créent des barrières en IF; pourtant, l'appartenance et l'inclusion sont possibles en considérant le profil de l'élève, les relations et l'harmonisation dans la communauté scolaire. Les données émergent d'un groupe de discussion avec des élèves de la 4^e à la 8^e années d'une école participante, d'entrevues avec le personnel et d'observations. Les participants identifient les émotions déterminantes de l'appartenance : l'accueil, le confort, la communauté et être connu. Cette école démontre une approche individualisée, holistique et axée sur les forces de l'élève neurodivergent dans sa communauté collaborative et valorisante. Par conséquent, les participants veulent mettre les intérêts de l'élève au centre et continuer le développement professionnel et collaboratif afin d'évoluer vers un programme d'IF où tous appartiennent.

Mots clés : immersion française, appartenance scolaire, neurodiversité, inclusion scolaire

Remerciements

D'abord, je remercie les participants de l'école de cette étude. Vous m'avez accueillie d'une façon gentille et chaleureuse. En particulier, merci aux cinq élèves qui ont contribué à cette recherche en partageant leurs voix et leurs expériences. J'ai beaucoup appris de votre belle école d'IF ! Je remercie la division scolaire où je travaille, qui m'a donné un congé d'étude pour effectuer cette recherche, une occasion qui m'a permis de réaliser une étude dans une école.

Je tiens à remercier ma directrice, Dre. Sylvie Berthelot-Dilk, qui a été mon enseignante pendant huit ans à l'Université de Saint-Boniface. Sa compassion continuelle, ses questions pertinentes et son engagement à l'inclusion scolaire pour les élèves et les personnes étudiantes resteront avec moi pour toujours. Je remercie aussi les membres de mon comité, Dre. Corinne Barrett DeWiele et M. Joël Ruest. Leurs rétroactions utiles et leurs encouragements authentiques m'ont poussée vers une pensée critique et inspirante. Je tiens également à remercier Mme Ginette LeMoullec, ma tutrice-conseillère de français depuis huit ans. J'espère que j'apporte à mes élèves son esprit de patience pour les autocorrections et les « meilleurs mots », en employant comme elle, une voix toujours douce. Un gros merci à mon gang personnel qui m'a soutenue ces six dernières années pendant mon cheminement de maîtrise : mon mari, patient et prêt à l'écoute ; mes trois « grandes sœurs » de maîtrise ; mes amis et ma famille dévoués.

Ce mémoire est dédié à mes élèves d'immersion française, leurs familles et mes collègues scolaires. Je suis très reconnaissante d'avoir appris de vos expériences scolaires, de votre sagesse et de votre collaboration. Vous m'avez enseigné qu'en travaillant ensemble et qu'en écoutant les élèves, chacun a un espace pour apprendre.

Table des matières

Résumé.....	ii
Remerciements.....	iii
Liste des tableaux.....	ix
Liste des figures	x
Chapitre 1 : L'introduction à la problématique.....	1
L'appartenance scolaire comme « le cœur » de l'inclusion scolaire	1
L'appartenance et l'inclusion au Manitoba en immersion française (IF)	1
L'immersion française, un programme populaire.....	2
La recherche de la pédagogie de langue additionnelle inclusive et efficace	3
Les défis en immersion	4
Les objectifs du bilinguisme dans l'immersion	5
La sélection sociale et l'élitisme	6
Le mythe de l'apprenant idéal de langue	7
Les barrières du système qui n'appuient pas l'appartenance scolaire	8
Le manque de recherche et de liens à la pratique	8
Le manque de procédures spécifiques	9
L'impact sur les apprenants de langue neurodivergents	11
Leur expérience d'apprentissage.....	11
Leurs relations scolaires.....	12
Leur identité en tant qu'apprenants en immersion.....	13
Le désengagement et le risque d'abandon	14
L'intention et les questions de recherche.....	14
La pertinence de cette étude.....	15
Le sommaire du chapitre 1	17
Chapitre 2: Le cadre théorique.....	18

Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner	18
Le modèle écosystémique encadrant l'appartenance scolaire	19
Le cadre conceptuel de l'appartenance scolaire en IF pour les élèves neurodivergents.....	21
Chapitre 3 : La recension des écrits	23
L'appartenance scolaire	23
Les éléments et les pratiques de l'appartenance scolaire.....	24
L'inclusion scolaire.....	29
La distinction entre l'inclusion et l'appartenance en milieu scolaire	31
La neurodiversité	32
Introduction du contexte d'IF par le modèle écosystémique	34
Les objectifs du programme d'IF.....	35
Les recherches initiales du programme d'IF.....	36
Le contexte socio-politique.....	37
L'émergence de l'inclusion au Canada et en IF.....	38
Exosystème : L'expansion de l'IF au Manitoba	39
L'inclusion au Manitoba	40
Les documents manitobains qui promeuvent l'inclusion et l'appartenance en IF	41
Mésosystème : La culture scolaire en IF.....	44
Les structures du programme d'IF	44
La compatibilité	45
Counselling out	46
La collaboration entre les professionnels scolaires.....	48
La continuité de la communauté des pairs.....	49
Microsystème : L'élève, l'enseignant, la famille, les amis.....	50
L'intervention précoce	50
La conception universelle (CU).....	52
La différenciation et les adaptations	53
L'approche axée sur les forces de l'élève	54
Les compétences socio-affectives.....	55

L'écart entre la recherche et la pratique.....	56
L'ontosystème : L'élève et son profil	57
Le sommaire du chapitre 3.....	60
Chapitre 4: La méthodologie	61
La recherche qualitative.....	61
L'approche méthodologique d'étude de cas ethnographique	62
Les précautions éthiques	66
Le positionnement de la chercheure	69
L'échantillonnage	70
Le profil des participants	71
La collecte des données	72
Les observations.....	73
Les conversations par entrevues individuelles et en groupe	75
Le journal de bord.....	77
Le codage et les procédures d'analyse des données	78
Le sommaire du chapitre 4.....	79
Chapitre 5 : Les résultats.....	80
Question 1 : Comment les élèves et l'équipe scolaire décrivent-ils l'appartenance scolaire dans leur milieu ?	80
Portrait des élèves	81
Les émotions associées à l'appartenance	81
Les effets de l'appartenance scolaire	82
Question 2 : Quels aspects du contexte d'IF touchent l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents ?	85
Portrait des élèves	86
La motivation de venir à une école d'IF	86
L'évolution du contexte d'IF	89

Question 3 : Quelles pratiques pédagogiques cultivent l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents ?	92
Portrait des élèves	92
Ontosystème : L'élève au centre	94
Microsystème : Pratiques inclusives de l'apprentissage	95
Microsystème : Pratiques socio-affectives et relationnelles	98
Mésosystème : Sens de communauté	102
Mésosystème : La collaboration autour de l'élève	103
Question 4 : Comment les élèves et l'équipe scolaire veulent-ils réaliser des changements pour continuer à cultiver l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents ?	106
Portrait des élèves	106
Mettre l'élève au centre	107
Les structures qui facilitent les relations fortes	107
La culture d'inclusion	108
Le sommaire du chapitre 5	110
Chapitre 6 : La discussion	111
L'accueil, le confort, la perception d'être connu dans la communauté	111
La diversité en IF encourage l'évolution de l'environnement et de l'appartenance	114
L'appartenance scolaire est cultivée chez l'élève d'une façon holistique, individualisée et axée sur ses dons, ses forces et ses intérêts.	117
La nécessité d'une communauté valorisante, collaborative autour de l'élève neurodivergent	119
Les données de cette recherche insérées dans le cadre conceptuel	122
Les forces, les limites et les contributions	123
Le sommaire du chapitre 6	127
Chapitre 7 : La conclusion	128
Références	131
Annexe A : Demande d'accès auprès de la division scolaire pour la recherche	145

Annexe B : Courriel aux écoles et à leurs équipes scolaires pour le recrutement	147
Annexe C : Courriel de rappel à la participation pour les écoles.....	149
Annexe D : Invitation aux élèves à participer.....	150
Annexe E: Formulaire de consentement pour l'équipe scolaire	151
Annexe F: Parent Consent Form for Student Participation	157
Annexe G : Courriel de confirmation de la date du groupe de discussion pour les élèves.....	160
Annexe H : Lettre aux parents des élèves des classes observées.....	161
Annexe I : Protocole d'entretien pour les entrevues individuelles avec les membres de l'équipe scolaire	162
Annexe J : Protocole d'entretien pour le groupe de discussion avec les élèves	163
Annexe K : Gabarit d'observation en salle de classe.....	164
Annexe L : Résumé du groupe de discussion pour les élèves participants.....	165

Liste des tableaux

Tableau 1	Tableau des pseudonymes	80
-----------	-------------------------------	----

Liste des figures

Figure 1 Cadre conceptuel de l'appartenance scolaire de l'élève neurodivergent en IF.....	22
Figure 2 Personnel membre d'une équipe de soutien scolaire.....	48
Figure 3 Cercle du courage.....	85
Figure 4 Cadre conceptuel de l'appartenance scolaire selon cette étude de cas.....	123

Chapitre 1 : L'introduction à la problématique

L'appartenance scolaire comme « le cœur » de l'inclusion scolaire

Des chercheurs autour du monde reconnaissent que le besoin d'appartenance est nécessaire pour le fonctionnement psychologique (Allen et al., 2018; Baumeister et Leary, 1995; Kovač et Vaala, 2021). En éducation, l'appartenance scolaire comprend des sentiments et la perception des élèves d'être acceptés, respectés, inclus, valorisés et soutenus par les autres dans leur milieu (Allen et al., 2022; Goodenow et Grady, 1993). Les élèves ont droit au sentiment d'appartenance à l'école et dans la société (Mezzanotte, 2022). L'appartenance scolaire est associée à plusieurs facteurs scolaires, y compris à la motivation de l'élève, à la réussite potentielle et actuelle, ainsi qu'aux relations de soins, de compréhension et d'harmonisation avec le personnel et les pairs (Bouchard et Berg, 2017; Goodenow et Grady, 1993; Osterman, 2010; St-Amand et al., 2017). Les chercheurs ont conclu qu'une appartenance scolaire forte génère plusieurs bénéfices pour la réussite et l'inclusion de tous les élèves dans leurs communautés scolaires (Alesech et Nayar, 2021). En considérant l'élève et son environnement, on affirme que de l'appartenance scolaire émerge le « heart » de l'inclusion (Slee, 2019, p. 917).

L'appartenance et l'inclusion au Manitoba en immersion française (IF)

La philosophie d'inclusion manitobaine souligne que tous les élèves ont le droit d'accéder à toutes les opportunités avec l'appui nécessaire dans tous les programmes, y compris l'IF (Éducation et Apprentissage de la petite enfance [ÉAPE], 2022a). L'inclusion et l'appartenance deviennent de plus en plus accentuées en IF, « une forme d'éducation bilingue où les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français reçoivent la majorité de leur enseignement en français pour apprendre la langue » (ÉAPE et Bureau de l'éducation française [BEF], 2023a, p. 3). Le programme « s'adresse à tous les élèves ayant des capacités et des besoins différents » (ÉAPE et BEF, 2023a, p. 3), y compris « des besoins spéciaux » (ÉAPE et BEF, 2023a, p. 22). Les élèves ayant des besoins différents réussissent aussi bien dans l'IF que dans les autres programmes s'ils profitent d'appuis nécessaires (Arnett et Bourgoïn, 2017; Genesee, 2007; Roy, 2020).

Après le rapport provincial examinant l'IF, Éducation Manitoba et le BEF (2017a) ont publié *Une vision renouvelée*, qui énonce les caractéristiques visées pour ces élèves : « Le Programme d'[IF] vise à former des citoyens du monde plurilingues, confiants, fiers et engagés » (p. 5) qui « démontrent un sentiment d'appartenance à la collectivité immersive » (Éducation

Manitoba et le BEF, 2017a, p. 6). Si tous les élèves veulent bénéficier des avantages de l'IF, leur sentiment d'appartenance au milieu d'IF doit être cultivé et nourri (ÉAPE et BEF, 2023a). Donc, il y a maintenant une urgence à fournir une éducation inclusive et à nourrir la culture de l'appartenance scolaire en IF, qui croît en popularité et en diversité au Manitoba.

L'immersion française, un programme populaire

Au Manitoba, l'IF vit une popularité croissante, grâce aux opportunités pour les élèves (Cormier, 2020). Le montant d'élèves manitobains inscrits en IF augmente de 11% en 2011 à 15% en 2021; 20% des élèves à Winnipeg, la capitale manitobaine, sont inscrits en IF en 2021 (BEF, 2022). La popularité croissante du programme est une réflexion de ses avantages, car elle donne la chance aux élèves de gagner une autre langue et des bénéfices cognitifs, canadiens, culturels et professionnels (Barrett DeWiele et Edgerton, 2020; Lazaruk, 2007). Les élèves développent des habiletés cognitives telles que des compétences métalinguistiques et le fonctionnement exécutif (Bialystok et Barac, 2012). Les élèves construisent leur propre identité canadienne par l'apprentissage d'une des langues officielles du Canada, en ouvrant la porte à des carrières bilingues, une demande constante pour plusieurs professions (Hallion Bres et Lentz, 2009). Les élèves explorent une autre culture et une diversité de perspectives d'autres façons de vivre (Roy, 2020) avec la compréhension et le respect (Lambert et Tucker, 1972).

L'apprentissage d'une langue et ses bénéfices sont favorables alors que nous vivons une période de globalisation en ce 21^e siècle (Roy, 2020). Les élèves gagnent ces bénéfices sans impact sur l'acquisition de leurs autres langues ou leur développement (Lambert et Tucker, 1972).

Roy (2020) affirme que l'appartenance scolaire peut jouer un rôle important dans le choix de l'IF. La force de la communauté est une motivation primordiale pour les familles dans le choix du programme scolaire (Barrett DeWiele et Edgerton, 2020). Des membres du voisinage ou du cercle d'amitié choisissent une école d'IF et les familles veulent que leurs enfants participent à l'école de la communauté (Barrett DeWiele et Edgerton, 2020). Ces cohortes d'élèves restent souvent ensemble pendant leur scolarisation en IF, profitant de l'appartenance à une communauté stable (Selvachandran et al., 2022; Walton, 2022). Par ailleurs, des membres de la famille parlent français et ils souhaitent que leurs enfants communiquent avec eux. Les élèves d'IF profitent des avantages d'une autre langue en même temps que d'un sentiment d'appartenance à leur famille, d'une communauté scolaire d'IF et de la société francophone.

Avec cette popularité croissante, la communauté des élèves d'IF continue de se diversifier (Bourgoin, 2014), accueillant de plus en plus d'élèves neurodivergents. La neurodiversité est une auto-identification par les membres eux-mêmes qui ont réclamé le pouvoir de s'identifier en se référant à leurs forces et à leurs difficultés neurodéveloppementales (Singer, 2016), telles que le trouble du spectre de l'autisme et d'autres diagnostics cognitifs, émotionnels et d'apprentissage (Baker, 2023). Fortune (2011) estime qu'au moins 5 à 10% des élèves en immersion ont un trouble d'apprentissage ou de langage et ce pourcentage a augmenté dans les dernières années (Garrett et Mady, 2024). Dans une revue de recherche en immersion, Mård-Miettinen et al. (2022) identifient l'inclusion des élèves exceptionnels comme un développement sociopolitique important pour le programme. Tedick (2022) détermine l'inclusion, l'équité, l'accès et la différenciation pour ces élèves comme étant des points clés pour la recherche future en immersion. Donc, les écoles et les chercheurs répondent avec une focalisation sur l'inclusion scolaire (Mady, 2018).

La recherche de la pédagogie de langue additionnelle inclusive et efficace

Les élèves neurodivergents peuvent réussir en IF s'ils reçoivent le soutien planifié à combler leurs besoins et à renforcer leurs forces (Kay-Raining Bird et al., 2021). Pellerin (2013) demande que les enseignants d'IF s'éloignent des pratiques traditionnelles et répondent aux besoins des élèves divers en assumant les approches inclusives. L'évolution vers l'inclusion est incontournable, parce que ces élèves exceptionnels ont le droit d'accéder à ce programme public dans un pays et un monde plurilingue, ouvrant l'accès aux opportunités à travers leur éducation et leur vie adulte (Kay-Raining Bird et al., 2016a).

En effet, le montant de recherche de l'inclusion des élèves neurodivergents en IF augmente, avec des pistes focalisées sur le succès : l'intervention précoce (Arnett et Bourgoin, 2017; Kruk et Reynolds, 2012; Mady et Muhling, 2017; Wise et al., 2016); la pédagogie de langue additionnelle (Arnett et al., 2014); une approche axée sur les forces de l'élève (Le Bouthillier, 2020); la différenciation (Genesee, 2022); la conception universelle (Pellerin, 2013); et des compétences socioémotionnelles à travers les sujets académiques (Arnett et Bourgoin, 2017; Le Bouthillier et Kristmanson, 2019). Aussi, la politique manitobaine promeut la réflexion personnelle sur l'expérience et son identité comme élève d'IF afin de développer son appartenance scolaire à l'école et à la communauté d'immersion (ÉAPE et BEF, 2023a). Ces approches, étant axées sur les forces des élèves, sont inclusives et efficaces. La mise en œuvre de

ces approches peut mieux inclure l'élève neurodivergent, cultivant son appartenance scolaire dans le milieu d'immersion. Pourtant, des défis spécifiques surviennent dans le contexte de l'IF (ÉAPE et BEF, 2023a), bien que plusieurs recherches démontrent que les élèves neurodivergents sont capables d'apprendre une autre langue et qu'ils ont le droit d'être bien acceptés et valorisés.

Les défis en immersion

Malgré ces recherches portant sur l'inclusion en IF, le programme avait des défis quant à l'inclusion et à l'appartenance au passé et au présent (Hunt et al., 2016; Mård-Miettinen et al., 2022), car l'apprentissage à travers une langue additionnelle peut être perçu comme un défi accru (Lambert et Tucker, 1972), particulièrement pour les élèves neurodivergents (Hunt et al., 2016; Pellerin, 2013). Les défis sont évidents en considérant le taux d'attrition des élèves. Au Manitoba, seulement entre 52,1% et 62,5% des élèves qui ont débuté en IF sont devenus finissants du programme entre 2017 et 2021 (BEF, 2022). En fait, l'attrition des élèves d'IF a commencé en 2^e année pour chaque cohorte débutant la maternelle entre 2007 et 2021 (BEF, 2022). Les écoles ont identifié des raisons soupçonnées pour le départ : le choix d'un autre programme, un manque d'intérêt et des difficultés d'apprentissage (Éducation Manitoba et BEF, 2017b), des facteurs qui sont influencés par l'appartenance à l'IF. On peut se questionner quant aux conditions et à la culture d'un programme que quittent presque la moitié des participants.

En dépit des philosophies d'inclusion, la vision d'IF et de la recherche de la pédagogie inclusive, des défis d'appartenance chez les élèves dévoilent des idéologies, qui sont l'ensemble des croyances, des actions et des pratiques (Roy, 2020). Les idéologies des acteurs scolaires impactent la pédagogie et l'expérience à l'école (Roy, 2020). Dans le cas de l'IF, Roy (2020) explique que les élèves en difficulté peuvent réussir lorsque « les idéologies n'érigent pas de facteurs qui jouent contre eux » (p. 3), [traduction libre]). Par exemple, les croyances et les perceptions des enseignants d'IF envers les élèves neurodivergents peuvent influencer le montant et le type d'appui académique et d'engagement relationnel qu'ils fournissent, touchant la relation entre l'élève et l'enseignant (Arnett et Mady, 2018b; Arnett et al., 2014). Si les élèves ne perçoivent pas de confiance de la part du personnel, il est possible que les difficultés soient accentuées. Trois idéologies se présentent dans la recherche qui touchent les élèves neurodivergents et leur appartenance scolaire en IF – les objectifs du bilinguisme, la sélection sociale et le mythe de l'apprenant idéal.

Les objectifs du bilinguisme dans l'immersion

Les attentes de bilinguisme pour les élèves en IF ont évolué (Arnett, 2013; Roy, 2020). Le premier programme au Québec visait à produire des élèves assez semblables aux locuteurs natifs afin qu'ils puissent vivre et travailler dans un contexte francophone ainsi que cultiver la compréhension et le respect entre les anglophones et francophones pendant une période de déstabilisation politique et sociale (Lambert et Tucker, 1972); mais les objectifs changent depuis des années, suivant l'évolution de l'IF. Selon la vision manitobaine, l'objectif est désormais d'« engendre[r] chez l'apprenant une attitude positive et réaliste envers son apprentissage [et de] développe[r] sa confiance et ses compétences en français » (Éducation du Manitoba et BEF, 2017a, p. 3). Pour le programme moderne, l'attitude ouverte de l'élève envers l'apprentissage des langues, la confiance de les utiliser, la réflexion de ses compétences linguistiques et le fonctionnement quotidien sont plus importantes que sa maîtrise au niveau d'un locuteur natif (Cormier, 2020; ÉAPE et BEF, 2023a).

La recherche récente du bilinguisme dans le contexte de l'IF explore comment la perception du bilinguisme chez l'élève impacte son sentiment d'appartenance. Pendant ses études ethnographiques, Roy (2020) a repéré que les élèves d'IF ressentaient la pression de pratiquer davantage et ils n'étaient pas assez confiants parce qu'ils n'avaient pas atteint un niveau natif. La confiance dans ces compétences linguistiques est reliée à l'appartenance scolaire (Cormier, 2020). MacIntyre et al. (2011) ont examiné l'interaction entre les composants de l'autodétermination (la compétence, l'autonomie et l'appartenance) chez les apprenants intermédiaires d'IF et la portée de leur aisance en communication orale. La perception de l'appui des autres intervenants et l'affiliation au contexte sont des facteurs contribuant à la confiance en langue additionnelle. Au Manitoba, le niveau de confiance est aussi une inquiétude selon le rapport de Éducation Manitoba et le BEF (2017b). Bien que 68 % des écoles d'IF aient rapporté que la plupart ou tous les élèves ont atteint un niveau de compétence linguistique approprié, seulement 39 % ont rapporté que la plupart ou tous les élèves sont fiers et confiants de leur capacité de communiquer en français (Éducation Manitoba et le BEF, 2017b).

Roy (2020), quant à elle, propose le terme « bilinguals-in-progress » (p. 159) qui représente mieux la vision de l'IF, les raisons des apprenants d'y participer et la recherche de l'acquisition d'une langue additionnelle. Ce terme réaliste incarne le progrès perpétuel de l'élève vers son potentiel et le fait que tous les élèves peuvent apprendre et appartenir. Bien que tous les

élèves aient le droit d'essayer ce programme (Kay-Raining Bird et al., 2016a), ceux qui ont de la difficulté n'y sont pas toujours bien accueillis. Pourtant, la recherche démontre maintes fois que n'importe quel élève peut accéder au succès (Genesee et Lindholm-Leary, 2021). Le haut niveau perçu du bilinguisme pour les élèves en IF mène vers les mythes que le programme est intrinsèquement élitiste, permettant la réussite seulement des apprenants idéaux (Roy, 2020).

La sélection sociale et l'élitisme

L'IF est souvent considérée comme un programme élite qui produit une sélection sociale des élèves (Barrett DeWiele et Edgerton, 2020; Roy, 2020; Wise, 2012). La sélection sociale se passe quand des conditions et des processus sont mis en pratique afin que des groupes de personnes spécifiques soient choisis pour atteindre un objectif ou occuper un espace particulier (Roy, 2020). Elle se déroule à plusieurs points et avec plusieurs acteurs, conscients ou pas (Roy, 2020). Dans le cas de l'IF, la sélection sociale tient compte du fait que les meilleurs élèves ont accès au programme et que les élèves en difficulté le quittent, renforçant le phénomène que le programme est élitiste (Roy, 2020). Quand il y a des élèves considérés meilleurs que d'autres, comme des élèves qui sont identifiés comme ayant des difficultés, un modèle du déficit crée une hiérarchie des élèves (Arnett et Mady, 2010), où les élèves en haut de la hiérarchie sont en sécurité et les élèves en bas de la hiérarchie sont facilement écartés (Allen et al., 2022). Les élèves perçus comme étant moins capables peuvent se sentir moins respectés, inclus ou appréciés, contribuant à une appartenance scolaire diminuée. Legette et Kurtz-Costes (2021) ont étudié l'appartenance scolaire des élèves intermédiaires d'une classe avancée. Bien que le programme ne soit pas langagier, la perception de l'avancement peut être comparable à l'IF. Les élèves dans les programmes réguliers percevaient un manque de respect, d'inclusion et de reconnaissance. Ces types de sentiments diminuent l'appartenance scolaire (Allen et al., 2018).

Quand l'IF est considérée comme un programme élitiste, elle peut créer cette division entre les élèves qui réussissent et ceux en difficulté qui quittent possiblement le programme (Arnett et Mady, 2010). Cette sélection sociale interrompt leur construction identitaire bilingue, leur connexion avec le milieu scolaire et la chance de gagner les avantages du bilinguisme. La communauté scolaire perd aussi la chance d'apprendre avec ces élèves et de leurs forces uniques. En effet, Genesee (2007) spécifie que les difficultés d'apprentissage sont souvent reliées au traitement de l'information dans le cerveau de l'élève. Alors, ces difficultés persisteraient en dépit de la programmation scolaire, même au niveau du transfert en anglais (Barrett DeWiele et

Edgerton, 2020). Quand on conteste la pertinence de l'IF pour les élèves neurodivergents, on perpétue une atmosphère de sélection sociale et l'élitisme (Le Bouthillier, 2020). Au sein de la sélection sociale existe le mythe de l'apprenant idéal de langue.

Le mythe de l'apprenant idéal de langue

Le mythe de l'apprenant idéal de langue est celui d'un élève qui incarne les caractéristiques considérées les plus favorables pour le programme d'IF, un phénomène qui affecte l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents. Si les élèves ne démontrent pas ces caractéristiques considérées idéales, ils peuvent être perçus comme étant incapables (Arnett et Bourgoin, 2017). Les chercheurs des premiers programmes d'immersion n'ont pas exclu d'élèves; ils ont encouragé l'accès à l'IF à tous les élèves (Lambert et Tucker, 1972). Cependant, les recherches qui soulignent les défis rencontrés en IF par des élèves en difficulté ont touché la perception sociétale, bien que les méthodologies et les approches des études soient contestées (Genesee, 2007). Donc, le mythe de l'apprenant idéal de langue s'infiltré en IF et continue à se propager encore aujourd'hui (Arnett et Mady, 2018b; Mård-Miettinen et al., 2022).

Bourgoin (2016) liste cinq caractéristiques qu'un apprenant traditionnel de langue possède : une tolérance élevée d'ambiguïté (Naiman, Frohlich, et Stern, 1975); la motivation à communiquer (Rubin, 1975); une personnalité inhibée naturellement (Horwitz & Young 1991; Naiman, Frohlich, Stern, et Todesco, 1996; Rubin, 1975); l'empathie (Naiman et al., 1996); [et] une attitude et motivation (Gardner & Lambert, 1972) (p. 52).

Ces caractéristiques ont été publiées pendant les premières années de recherche de l'IF. Donc, la plupart de ces caractéristiques sont contraires aux connaissances récentes que l'identité d'un apprenant de langue seconde est fluide, dépend du contexte. Naiman (1996) a affirmé que « the successful and good language learner, with predetermined overall characteristics, does not exist. There are many ways of learning a language successfully... the existing stereotypes do not apply » (p. ix). Le système de l'IF doit reconnaître que chaque apprenant est unique (Arnett et Bourgoin, 2017).

Cependant, une caractéristique idéale est la motivation de l'élève, qui est vraiment liée à l'appartenance scolaire, particulièrement pour les élèves en IF (Bruck, 1985; Genesee, 2007; Hunt et al., 2016). Selon Arnett et Bourgoin (2017), les élèves doivent être motivés pour prendre « plus de risques... [et] ...s'impliqu[er] plus intensément dans le processus d'apprentissage » (p. 56) afin de réussir en IF. Les élèves peuvent essayer ces compétences de

motivation « quand ils se sentent en sécurité, acceptés, valorisés et appréciés » (Arnett et Bourgoïn, 2017, p. 56) – les aspects essentiels à l'appartenance. L'appartenance de l'élève est bien touchée ou cultivée par l'ambiance du milieu scolaire, un produit des idéologies existantes.

Genesee (2015, 2022) résume comment les mythes et les idéologies affectent les élèves neurodivergents en IF et leurs compétences langagières. Si l'élève éprouve de la difficulté à acquérir une langue ou à communiquer avec les autres, les communautés scolaires présument que cet élève est moins compatible pour l'IF, parce qu'il est axé sur l'acquisition d'une langue. Pourtant, Genesee (2022) réaffirme que ces élèves ont la capacité d'apprendre une langue sous les conditions favorables avec l'appui approprié. Donc, quelles sont les barrières du contexte d'IF qui auront un impact sur l'apprentissage et l'appartenance des élèves?

Les barrières du système qui n'appuient pas l'appartenance scolaire

Ces idéologies du bilinguisme, de la sélection sociale et du mythe de l'apprenant idéal s'infiltrant dans le système d'IF et nuisent à l'appartenance scolaire des élèves neurodivergents. Si les parties prenantes du système croient que ces élèves ne sont pas de bons candidats pour le programme, le système, les procédures et les pratiques scolaires seront touchés et créeront des barrières pour eux. Fondé sur des entrevues avec les parties prenantes des systèmes d'immersion, Kay-Raining Bird et al. (2016a) ont identifié des barrières évidentes - un manque de décisions et de pratiques fondées sur la recherche de l'inclusion et un manque de procédures spécifiques pour le départ du programme.

Le manque de recherche et de liens à la pratique

La politique manitobaine nécessite que « les écoles réfléch[issent] aux pratiques et aux recherches actuelles pour que les élèves reçoivent le soutien nécessaire », particulièrement la recherche et la pédagogie pour « des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et à l'acquisition d'une langue seconde » (ÉAPE et BEF, 2023a, p. 38). Quand les communautés scolaires ne sont pas au courant de la recherche que les élèves peuvent réussir avec les appuis appropriés à cause des mythes susmentionnés, les croyances et expériences personnelles influencent la perception de l'aptitude des élèves (Arnett et Mady, 2018a; Arnett et Mady, 2018b; Selvachandran et al., 2022). Cette perception de l'aptitude touche la mise en œuvre des stratégies inclusives et des relations sociales qui soutiennent l'appartenance scolaire.

Par exemple, Bourgoïn (2016) a interviewé des enseignants du programme anglais de 2^e année qui ont partagé leurs opinions au sujet de l'aptitude de l'élève pour l'IF avec leurs

familles. Ces enseignants ont formulé des opinions d'après leurs expériences personnelles, non pas d'après la recherche. Arnett et Mady (2018a) expliquent que les opinions et les décisions ne sont pas souvent informées de la pédagogie de langue additionnelle où la preuve justifiant l'exclusion des élèves avec les difficultés en IF n'existe pas (Genesee, 2007; Kay-Raining Bird et al., 2016a). Kay-Raining Bird et al. (2016b) notent que ces connaissances dépassées et ces croyances personnelles impactent la vie de l'élève. Ils recommandent que la recherche de l'inclusion chez les élèves exceptionnels soit distribuée et reflétée dans les politiques d'IF. Ensuite, les élèves, leurs familles et leurs écoles prendraient des décisions informées pour l'inscription et l'abandon, protégeant l'épanouissement potentiel de l'élève (Kay-Raining Bird et al., 2021; Kay-Raining Bird et al., 2016a).

Roy (2020) souligne que la déconstruction des idéologies négatives des élèves neurodivergents est appuyée par la recherche de la compréhension de la neurodiversité en langue additionnelle. Pourtant, la recherche d'inclusion n'informe pas toujours les pratiques scolaires (Bourgoin, 2016; Mård-Miettenin et al., 2022). Arnott et al. (2019) concluent que le développement professionnel est une des pistes de recherche primordiales. Il y a souvent un manque de développement professionnel au sujet des pratiques favorisant la construction de l'identité, de l'appartenance et de l'inclusion scolaire pour les enseignants d'IF futurs et en service (Cammarata et al., 2018; Wise, 2012). Sans formation fondée sur la recherche courante, les équipes scolaires n'auront pas confiance pour mettre en œuvre les pratiques inclusives pour l'acquisition de la langue, et les services spécifiques et l'instruction différenciée sont primordiaux pour ces élèves (Genesee et Jared, 2008). Ce manque prolonge le mythe que l'IF est intrinsèquement élitiste.

Le manque de procédures spécifiques

L'exclusion des élèves neurodivergents de l'IF continuera car il n'y a pas de procédures spécifiques ou normalisées au Manitoba pour les élèves qui rencontrent de la difficulté et considèrent un transfert au programme anglais. Arnett et Mady (2018a) énoncent le manque de ces procédures également ailleurs au Canada. En 2017, la Province du Manitoba a demandé une procédure pour quand les élèves considèrent le départ du programme (Éducation du Manitoba et BEF, 2017b). En 2023, la politique manitobaine a demandé aux écoles de mettre en place une procédure de communication au sujet du soutien nécessaire pour les élèves et leurs familles afin d'« assurer une participation continue » en IF (ÉAPE et BEF, 2023a, p. 37). Ces

conversations pourraient aussi démystifier l'idée que « le transfert d'un élève en difficulté vers le programme anglais remédiera[it] au problème » (ÉAPE et BEF, 2023a, p. 37). C'est possible de continuer ces conversations de transfert sans discernement de la recherche et sans procédure établie.

Genesee et Fortune (2014) et Genesee et Jared (2008) évaluent l'éthique d'admettre des élèves ayant des difficultés en IF. D'une part, c'est contraire à l'éthique d'admettre un élève s'il n'est pas probable que l'élève bénéficie de la participation à un programme ou si l'admission peut ébranler son cheminement académique. D'autre part, ce n'est pas éthique d'exclure les élèves à risque sans connaître leur potentiel, un élément clé, mais inconnu de toutes les parties prenantes (Genesee et Fortune, 2014). L'exclusion les priverait de l'opportunité d'acquérir une langue qui ouvrirait peut-être des portes futures dans leur vie personnelle et professionnelle. Des deux côtés éthiques, le système nuit à l'accès et à l'appartenance pour les élèves et perpétue l'exclusion des neurodivergents. Genesee (2015) souligne que l'élève a toujours le droit de participer, si les parents sont dévoués au programme et que l'école appuie l'élève.

Sans procédures spécifiques pour les élèves qui considèrent le départ, les taux élevés d'attrition continueront, car le manque de procédure permet l'exclusion de l'IF (Arnett et Mady, 2018a). Les décisions de départ devraient être l'exception, non la règle (Peker et Regalla, 2021). Les pratiques et croyances individuelles des adultes dans le milieu scolaire peuvent influencer la culture scolaire et, par conséquent, la collaboration qui entoure des élèves et les politiques qui les touchent (Walls et al., 2021). Kovač et Vaala (2021) notent que l'inclusion est seulement discutée si l'exclusion est une possibilité, et en IF, l'exclusion reste encore possible. Quand il n'y a pas de procédures basées sur la recherche courante pour la prise de décision, les idéologies négatives des parties prenantes se présentent et l'exclusion persiste.

Arnett et Mady (2018a) soulignent que l'exclusion est axée sur un profil déficitaire de l'élève, « plutôt que l'inclusion où l'enseignant et l'équipe scolaire sont responsables de répondre aux besoins des élèves » [traduction libre] (p. 89). L'inclusion scolaire nécessite qu'on réaménage le système pour l'élève, car le problème existe dans le système et pas chez l'élève (Mezzanotte, 2022; United Nations Children's Fund [UNICEF], 2014). Si le système d'IF ne change pas afin de cultiver l'appartenance des élèves neurodivergents, il y aura un impact sur eux. Cobb (2015) souligne que « la malléabilité des droits » des élèves en difficulté peut produire des conséquences « compliquées, nombreuses et coûteuses » [traduction libre] (p.184). Alors, les

idéologies des parties prenantes et un système avec des barrières créent des conséquences sur l'appartenance scolaire chez ces élèves.

L'impact sur les apprenants de langue neurodivergents

Les élèves neurodivergents sont plus à risque que les autres élèves de perdre ou de minimiser leur sentiment d'appartenance, ce qui est défavorable pour leur rendement scolaire et social (Osterman, 2000). Les élèves ont besoin de ressentir une appartenance avant l'apprentissage (Alesech et Nayar, 2021) parce que leur identité académique, leur sentiment d'appartenance et leur niveau de succès sont tous interreliés (Legette et Kurtz-Costes, 2021). Les idéologies d'un système exclusif créent un impact sur l'appartenance scolaire des élèves d'IF qui est visible dans leur apprentissage, leurs relations et leur identité comme apprenants d'une langue.

Leur expérience d'apprentissage

Ces idéologies négatives peuvent impacter l'expérience d'apprentissage de l'élève. Les élèves neurodivergents peuvent mieux apprendre quand l'enseignant établit des adaptations axées sur l'élève, ses forces et ses besoins (Genesee, 2022). La concentration sur les forces de l'élève est en lien avec l'appartenance scolaire. Quant aux besoins, si l'élève ne reçoit pas d'adaptation appropriée, il ne sera pas capable de démontrer son apprentissage d'une façon authentique. Les voix et des choix des élèves pendant l'enseignement et l'apprentissage contribuent à une amélioration de langue, à l'appartenance scolaire de l'élève et à une responsabilisation pour l'apprentissage (Arnett et Bourgoin, 2017).

Quand les forces des élèves ne sont pas valorisées dans la salle de classe, les élèves ne peuvent pas percevoir une harmonisation avec le groupe, un aspect clé de l'appartenance scolaire (St-Amand et al., 2017). Par conséquent, il ne s'aventure pas à contribuer au groupe, ne prenant pas les risques nécessaires pour l'apprentissage d'une langue (Le Bouthillier, 2017). Il est fort probable que l'état émotionnel de l'élève sera touché pendant l'apprentissage, car la cognition et les émotions sont interconnectées (Swain et Lapkin, 2013). L'impact sur les émotions et l'estime de soi est une grande considération si l'élève démontre des difficultés scolaires en IF, et celles-ci, depuis le début du programme jusqu'au présent (Arnett et Mady, 2018a; Swain, 2013). Les émotions sont souvent vues comme une racine du problème quand les élèves quittent l'IF alors que Bruck (1985) a trouvé que les caractéristiques affectives, attitudinales et motivationnelles ont semblé être les indicateurs primaires pour les élèves qui quittent le programme. Genesee

(2007) suggère que le niveau élevé d'anxiété et de frustration est une variable clé qui indique le niveau académique de l'élève et aussi la probabilité qu'il quitte le programme. Donc, la capacité de l'élève de réagir et de s'autoréguler en face des défis de l'apprentissage d'une langue est une compétence essentielle et un aspect décisif pendant l'apprentissage d'une langue (Swain, 2013; Swain et Lapkin, 2013). Naiman (1996) énonce qu'il faut que l'apprenant accepte les exigences affectives pendant l'apprentissage des langues, une des cinq caractéristiques essentielles pour un apprenant de langue hors des stéréotypes. Il faut que les enseignants considèrent l'impact des émotions en créant un climat de classe accueillant (Arnett et Bourgoïn, 2017).

Arnett et Mady (2018a) ont trouvé que les enseignants sont préoccupés par les émotions des élèves en difficulté et comment ces émotions prédisent leur continuation dans l'IF. L'expérience émotionnelle des élèves neurodivergents dans le programme peut affecter leur appartenance scolaire. Si l'environnement de l'apprentissage ne s'occupe pas du cheminement émotionnel de l'apprentissage d'une langue additionnelle, ces élèves perçoivent un manque d'harmonisation avec le programme (Hunt et al., 2016). Avant la considération de transfert à un autre programme, l'enseignement direct sur les stratégies académiques et socio-affectives pourrait aider les élèves neurodivergents dans l'IF (Le Bouthillier, 2017). Cet enseignement commence avec des relations cruciales entre les élèves, les enseignants et la communauté.

Leurs relations scolaires

Dans ses textes fondateurs de l'appartenance scolaire, Osterman (2000; 2010) souligne l'interaction entre le comportement de l'enseignant, la relation entre l'enseignant et l'élève ainsi que les comportements et les relations entre les élèves. Osterman (2010) observe que les pairs sont plus probables de rejeter les élèves qui ont été abandonnés par l'enseignant, intentionnellement ou non. Ces élèves ayant un sentiment d'appartenance plus bas sont souvent des élèves avec des difficultés académiques ou comportementales. La relation positive avec l'enseignant est le facteur le plus important pour un sentiment d'appartenance scolaire fort, suivi par les relations avec les pairs scolaires (Allen et al., 2018).

De plus, de Jong et al. (2020) examinent l'appartenance scolaire chez les élèves de « two-way bilingual education (TWBE) » (p.1). Leurs perceptions de l'appartenance scolaire dans le programme ont affecté leur participation. Les relations avec les enseignants et les pairs, créées dans le programme, étaient renforcées par les expériences uniques de l'apprentissage d'une langue et la concentration sur la communication orale. Ces relations ont allégé les transitions

entre l'école primaire, intermédiaire et secondaire, qui sont associées avec une augmentation de désengagement, une diminution d'appartenance scolaire et la sortie du programme. Ces élèves ont affirmé leur identité comme « TWBE [two-way bilingual education] students » (de Jong et al., 2020, p. 9), créée pendant le programme primaire. Donc, les relations scolaires sont clés pour le développement de l'identité comme apprenant en IF, particulièrement pendant les transitions.

Les relations avec les pairs sont primordiales pour l'appartenance scolaire des élèves d'IF. Roy (2020) souligne que l'appartenance sociale est essentielle pour que les élèves éprouvent du plaisir et continuent dans le programme puisque les connexions sociales et les amitiés établies dans l'IF maintiennent les élèves dans le programme, modérant les défis rencontrés dans ce dernier. Tous les élèves ont besoin de faire partie d'une communauté, pour les élèves d'IF d'appartenir avec les apprenants de langue (Roy, 2020). Si les élèves n'ont pas des relations fortes dans leur école à cause des idéologies et des barrières qui s'y présentent, leur appartenance scolaire sera touchée parce qu'ils ne s'identifient pas en tant qu'apprenants d'IF.

Leur identité en tant qu'apprenants en immersion

Les idéologies et les barrières affectent l'identité de l'élève comme apprenant en IF. Masson et al. (2021) identifient la construction de l'identité de l'élève en IF comme un thème significatif dans la recherche récente. La politique manitobaine souligne l'importance de la construction de la confiance, de l'engagement, de la motivation et de l'identité d'apprenant plurilingue afin de développer ses compétences de langue, les connexions avec la culture française et la pertinence du français dans sa vie (ÉAPE et BEF, 2023a). La vision de l'IF manitobaine souligne les idées de John Ralston Saul, écrivain canadien qui croit fort en l'IF :

Les élèves d'immersion font partie d'une nouvelle collectivité canadienne, d'une minorité grandissante. Il importe donc de valoriser cette « identité autre » d'accompagner et d'appuyer l'apprenant dans sa prise de conscience quant à la portée de la langue française sur son apprentissage et sur sa personne et ainsi l'amener à valoriser son identité en constante évolution. (Éducation Manitoba et BEF, 2017a, p. 4)

Si l'élève rencontre des difficultés à cause des idéologies et des barrières, il peut perdre son sentiment d'appartenance à cette collectivité d'IF. Les élèves goûtent les cultures traditionnelles et populaires de la francophonie du monde (Roy et Schafer, 2015) en même temps qu'ils vivent la valorisation de leurs propres identités et cultures. Si ces élèves neurodivergents

sont valorisés au sein de la communauté scolaire d'IF, ils gagnent la chance d'être acceptés, en étant propulsés vers la continuation dans le programme (Arnett et Bourgoin, 2017).

MacIntyre et al. (2011) expliquent que l'identité de l'apprenant en IF peut être une inquiétude. Ces élèves sont aux prises avec le développement du sentiment d'appartenance comme enfant et adolescent, mais aussi comme apprenant de langue au-delà du processus typique. MacIntyre et al. (2011) suggèrent que le personnel accorde une attention au développement de l'apprentissage de la langue et à l'impact sur l'élève et son appartenance. Quand le besoin de l'appartenance est satisfait par un environnement sécuritaire et encourageant, l'élève sera prêt à apprendre. Si ces besoins ne sont pas satisfaits en IF, il est possible que l'élève compose avec le désengagement et, avec le choix de ses parents, quitte le programme.

Le désengagement et le risque d'abandon

Si les élèves souffrent de ces difficultés dans le programme d'IF, ils deviennent désengagés, puis ils sont à risque d'abandonner le programme (Roy et Schafer, 2015). Si les attitudes des autres construisent un environnement où les élèves ne ressentent pas de succès et qu'ils associent ces difficultés à la langue d'instruction, il est fort probable qu'ils démontreront une attitude négative envers la langue et une diminution d'engagement (Fortune, 2011). Les élèves en difficulté sont à risque de quitter le programme parce qu'ils ont la perception qu'ils ne s'harmonisent pas avec l'IF (St-Amand et al., 2017). Si les élèves de l'IF précoce partent, il perdent leur sentiment d'appartenance à cette communauté et potentiellement leur identité d'apprenants de langue (Roy, 2020). L'expérience à l'école primaire ouvre la voie aux attitudes envers l'école et l'apprentissage (Hunt et al., 2016; Whiting et al., 2021). Alors, il est possible que le sentiment d'échec et le départ de l'IF à cause d'un manque d'appartenance scolaire pendant ce stade de développement influencent leurs attitudes envers la scolarité pour le reste de leur vie. La politique manitobaine (ÉAPE et BEF, 2023a) recommande que les facteurs qui influent sur l'attrition et les raisons pour lesquelles les élèves quittent soient connus et qu'on y remédie. Quand les raisons sont connues et qu'on y a remédié, ces élèves accèdent à une éducation inclusive où leur appartenance scolaire s'épanouit.

L'intention et les questions de recherche

L'intention de cette étude de cas ethnographique est de comprendre comment une école d'immersion française cultive l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents. Suivant l'augmentation des élèves neurodivergents dans l'IF, cette recherche dévoile mieux l'état actuel

de l'appartenance scolaire chez les élèves et les prochaines étapes. La question centrale de cette recherche est : Quels sont les facteurs qui cultivent l'appartenance scolaire dans une communauté d'IF chez les élèves neurodivergents aux niveaux primaire-intermédiaire ? Les sous-questions auxquelles répondre sont :

1. Comment les élèves et le personnel décrivent-ils l'appartenance scolaire dans leur milieu ?
2. Quels aspects du contexte d'IF touchent l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents ?
3. Quelles pratiques pédagogiques cultivent l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents ?
4. Comment les élèves et le personnel veulent-ils réaliser des changements pour continuer à cultiver l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents ?

La pertinence de cette étude

Cette étude vise à combler ces lacunes dans la recherche, notamment les types de recherche, la culture et les conditions de l'IF manitobaine à ce moment et les perspectives de ces élèves en IF. Des chercheurs demandent plus d'exploration au sujet des élèves neurodivergents en IF (Garrett et Mady, 2024; Kay-Raining Bird et al., 2021). Quelques lacunes dans la recherche persistent, y compris la recherche irrégulière au sujet des élèves qui quittent (Bourgoin, 2014; Hunt et al., 2016) et des élèves qui restent en IF avec des difficultés (Genesee et Fortune, 2014). L'ethnographie est un design d'étude émergent dans la recherche sur l'IF (Le Bouthillier, 2020; Moore et Sabatier, 2010; Roy, 2020). Genesee et Fortune (2014) voient la nécessité pour les études de cas ethnographiques concernant les élèves à risque en IF. Mård-Miettinen et al. (2022) demandent également de la recherche ethnographique pour la reconceptualisation de l'apprenant typique en immersion, particulièrement les élèves avec des exceptionnalités, la mise en pratique de politiques et l'identification de pratiques gagnantes. En ce moment, il y a une paucité de recherches sur les facteurs qui influent l'appartenance scolaire en IF pour les élèves neurodivergents (Mbikayi et St-Amand, 2017; Roy, 2020).

Il existe seulement quelques études du milieu d'IF manitobain récemment (Cormier, 2020; Hallion Bres et Lentz, 2009; Kruk et Reynolds, 2012). La plupart sont d'ailleurs au Canada (Barrett DeWiele et Edgerton, 2020; Masson et al., 2021). Une étude de Proactive Information Services Inc. (2015) résume les perspectives du personnel, des élèves et des familles au sujet du programme d'IF d'une division scolaire manitobaine. Elle note que 70 % des élèves

participants entre la 5^e à la 12^e année étaient fiers de leur école et ils aimaient y aller selon le sondage *Tell Them From Me (OurSCHOOL)*. Pour que l'IF continue à évoluer ici au Manitoba, il faut comprendre les conditions et la culture du programme actuel (Cormier, 2020).

Afin d'honorer le droit à l'accès à l'IF, il faut que la communauté scolaire soit au courant des perspectives des élèves et de leur compréhension de la culture d'IF. Il n'existe pas de recherche sur l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents en IF qui présente la voix de chaque élève en son cœur. Par exemple, le rapport provincial manitobain (Éducation Manitoba et BEF, 2017b) ne souligne pas les histoires des élèves dans leurs mots, puisqu'un tableau est étiqueté « *Schools' Perceptions of the Student Experience* (italiques ajoutés) » (p. 36) et ne touche pas aux perceptions des élèves. On veut comprendre exactement les perceptions des élèves de leur culture d'IF, car elles sont au cœur de leur éducation bilingue.

L'on peut apprendre énormément des perspectives des élèves. L'étude de Bokhorst-Heng et Marshall (2021) explique que peu d'études jusqu'à maintenant ont enquêté sur sa construction de l'identité, ses croyances et ses expériences dans l'IF. Ces chercheurs ont étudié les métaphores créées par les élèves intermédiaires d'IF, sélectionnés pour leur engagement positif par la direction scolaire (Bokhorst-Heng et Marshall, 2021). Les élèves ont complété l'énoncé « L'apprentissage du français est comme... ». Les métaphores conçues démontrent leur conscience du temps nécessaire pour l'acquisition de la langue, les défis pendant l'apprentissage et le soulagement qui suit la réussite (Bokhorst-Heng et Marshall, 2021). Un élève a noté en aparté « You do know that you would have different answers from a different group of students » (Bokhorst-Heng et Marshall, 2021, p. 66). Ce commentaire soulève la variété de perspectives chez les élèves d'IF. Sans leurs voix au cœur de la recherche, l'interaction entre l'appartenance scolaire et les facteurs associés n'est pas claire (Allen et al., 2018). Il faut valoriser les voix des élèves neurodivergents en IF pour comprendre leur appartenance scolaire.

S'il n'y a ni recherche ni compréhension des perspectives des élèves neurodivergents, il y a un besoin de conseil pour les écoles afin d'appuyer ces élèves (Genesee et Lindholm-Leary, 2021; Mård-Miettinen et al., 2022). Cette recherche peut répondre à la nécessité d'informer la communauté d'IF au sujet de la recherche courante, de l'impact des idéologies sur nos jeunes et des pratiques gagnantes pour cultiver l'appartenance scolaire chez ces élèves. Il faut que les liens entre la pratique et la recherche soient partagés avec tous les responsables pour l'IF afin de

« créer un sentiment d'appartenance à la communauté [d'immersion] et, de ce fait, avoir un impact sur le succès et la persistance scolaire des élèves » (ÉAPE et BEF, 2023a, p. 30).

Le sommaire du chapitre 1

Dans le chapitre 1, on a vu l'état du programme d'IF manitobain où les élèves neurodivergents apprennent et vivent leur expérience scolaire. Bien que tous les élèves cherchent l'appartenance dans leur communauté scolaire, ce phénomène n'est pas assez recherché dans la culture de l'IF. Le prochain chapitre du cadre théorique met en évidence le modèle écosystémique qui appuie l'épistémologie et met en place cette recherche.

Chapitre 2: Le cadre théorique

Cette étude de cas ethnographique se sert du modèle écosystémique, qui fournit une structure fondamentale et qui tient compte de la complexité du contexte d'IF, des interactions dynamiques entre les parties prenantes et le profil de l'élève neurodivergent (Merriam et Tisdell, 2016). Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner et Morris (2007) cadre l'appartenance par le positionnement central de développement de la personne aux niveaux interdépendants du contexte et du temps. On présente un visuel conceptuel pour mieux comprendre les facteurs cultivant l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents (Creswell et Creswell, 2018).

Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner

Évoluant et maintenant un impact énorme sur la recherche en éducation depuis 1979, le modèle écosystémique est un système théorique et scientifique du développement de la personne au fil du temps (El Zaatari et Maalouf, 2022). Dans la version plus récente, Bronfenbrenner et Morris (2007) résument que le développement de la personne présente des changements et des continuations des caractéristiques biologiques et psychologiques dans les individus et les groupes. Le modèle écosystémique démontre les interactions entre le développement de l'individu et les différents niveaux de son contexte, pendant la vie, les générations du passé et à l'avenir. Le modèle écosystémique comprend quatre propriétés déterminantes : le processus, la personne, le contexte et le temps (Bronfenbrenner et Morris, 2007).

Au centre des propriétés, le processus contient des interactions entre l'individu et son environnement. Ces interactions du processus peuvent fluctuer selon l'environnement, dépendant du contexte et évoluant avec le temps (Bronfenbrenner et Morris, 2007). Le processus a un impact sur la personne (El Zaatari et Maalouf, 2022), cette dernière étant une autre propriété, qui comprend son stade de développement et son positionnement dans l'environnement. Il y a trois caractéristiques de la personne : les dispositions; les caractéristiques biologiques (les capacités, les connaissances, les compétences); et la demande (son ouverture à l'expérience et son interaction avec l'environnement social) (Bronfenbrenner et Morris, 2007). La combinaison de ces caractéristiques crée une structure de la personne qui impacte la propriété du processus et son développement personnel (Bronfenbrenner et Morris, 2007). Ce développement de la personne se passe au fil du temps, qui est la troisième propriété. Le temps est catégorisé par trois niveaux – le microsystème (dans le moment), le mésotemps (les jours et les semaines) et le macrotemps (dans et entre les générations), créant le chronosystème (Bronfenbrenner et Morris, 2007). Le

modèle écosystémique explore le rôle des processus de développement dans les transitions personnelles, comme l'école primaire au secondaire (El Zaatari et Maalouf, 2022), ainsi que les changements sociétaux et les implications pour l'avenir (Bronfenbrenner et Morris, 2007). Enfin, la quatrième propriété est le contexte, défini par les aspects de l'environnement qui cultivent ou nuisent à la personne, son développement et son positionnement de l'ontosystème, par rapport aux interactions dynamiques entre tous les niveaux (Bronfenbrenner et Morris, 2007). Dans le premier texte du modèle, Bronfenbrenner (1979) explique que « development never takes place in a vacuum; it is always embedded and expressed through behavior in a particular environmental context » (p. 27).

Cette étude demande aux élèves neurodivergents et à l'équipe scolaire de réfléchir sur les expériences de ces élèves en IF. Bien que cette étude ne soit pas longitudinale, ce qui est recommandé pour les études du modèle (Tudge et al., 2016), elle vise à comprendre l'expérience de l'appartenance scolaire tout au long des années des élèves en IF. Comme Tudge et al. (2016) défendent l'importance de la complexité de ce modèle, l'appartenance scolaire implique des facteurs des niveaux variés et des quatre propriétés.

Le modèle écosystémique encadrant l'appartenance scolaire

Allen et Bowles (2012) insistent sur le fait que le modèle écosystémique fournisse « the most comprehensive theoretical construct to date with which to investigate belonging in an organisational setting such as a school » (p. 110). L'appartenance scolaire n'existe pas dans l'élève individuellement (Allen et al., 2018), mais plutôt à travers et au sein des niveaux où les interactions dynamiques et les relations sociales ont le pouvoir de cultiver ou de nuire au sentiment d'appartenance chez les élèves (Puroila et al., 2021). Allen et Bowles (2012) constatent que « one cannot underestimate the complexities of creating and maintaining satisfying social relations » (p.113). L'impact des niveaux spécifiques du modèle Bronfenbrenner sur l'appartenance de l'élève est exploré par plusieurs auteurs par l'entremise des contextes et des points de développement divers (El Zaatari et Maalouf, 2022).

Le début de la vie scolaire fournit une occasion de comprendre la perception de l'appartenance scolaire par le modèle écosystémique en préparant la voie pour l'avenir scolaire ainsi que la vie personnelle. Whiting et al. (2021) reconnaissent l'importance de la maternelle pour la construction de l'appartenance scolaire en immersion, en élargissant le monde de l'élève du microsystème de la famille à l'interaction avec le milieu scolaire. La socialisation et les

approches pédagogiques équipent les jeunes élèves avec des compétences sociales et valeurs à l'école (Whiting et al., 2021). Ces approches dans le nouveau microsystème de l'immersion orientent leurs émotions, leur bien-être et leur appartenance scolaire.

Également avec les jeunes enfants, Puroila et al. (2021) explorent comment les processus dynamiques et relationnels entre les niveaux du modèle écosystémique façonnent l'appartenance scolaire dans les écoles finlandaises. De leur recherche, c'est le vocabulaire utilisé, les pratiques scolaires ainsi que les dynamiques de pouvoir et de positionnement qui peuvent influencer l'« (un)belonging » (Puroila et al., 2021, p. 16) de l'élève. Puroila et al. (2021) concluent que les politiques locales, les pratiques de l'école et les ressources financières, qui se trouvent au niveau du mésosystème, jouent un rôle important dans ce « tension-filled landscape » (p. 15). On observe l'élargissement du monde de l'élève au mésosystème, où le fonctionnement du système scolaire peut nuire ou cultiver son appartenance.

Le modèle écosystémique cadre également la recherche de l'appartenance scolaire chez les élèves intermédiaires et secondaires. Une méta-analyse d'Allen et al. (2018) résume que la disposition et les caractéristiques de l'élève, ainsi que ses relations avec l'enseignant du microsystème, sont les facteurs les plus importants pour une appartenance scolaire forte. Ils encouragent les écoles à se concentrer sur l'approfondissement des relations du microsystème et le développement des caractéristiques de l'élève de l'ontosystème pour cultiver l'appartenance scolaire dans la communauté scolaire (Allen et al., 2018). De plus, Allen et al. (2018) proposent la mise en œuvre d'une approche école-entière qui aborde les variables influentes au sein de l'école et au-delà du milieu scolaire. Les familles, l'école et la communauté doivent travailler ensemble pour créer une ambiance d'appartenance évidente, car les interventions réussies sont celles qui impliquent tous les niveaux de l'écosystème (Allen et Bowles, 2012).

Pareillement, traitant le modèle écosystémique, Kay-Raining Bird et al. (2016b) examinent des études qualitatives de l'interaction dynamique des niveaux du modèle et l'impact sur les élèves avec les troubles du développement dans les contextes éducatifs bilingues mondiaux. Les auteurs esquissent les caractéristiques internes de l'enfant : le type de trouble du développement; ses capacités cognitives et langagières; ses attitudes, ses motivations et ses croyances (Kay-Raining Bird et al., 2016b). Ensuite, les auteurs soulignent l'importance des facteurs à travers des niveaux du modèle écosystémique sur la maximisation de l'apprentissage des langues chez ces élèves (Kay-Raining Bird et al., 2016b). Ces facteurs comprennent des

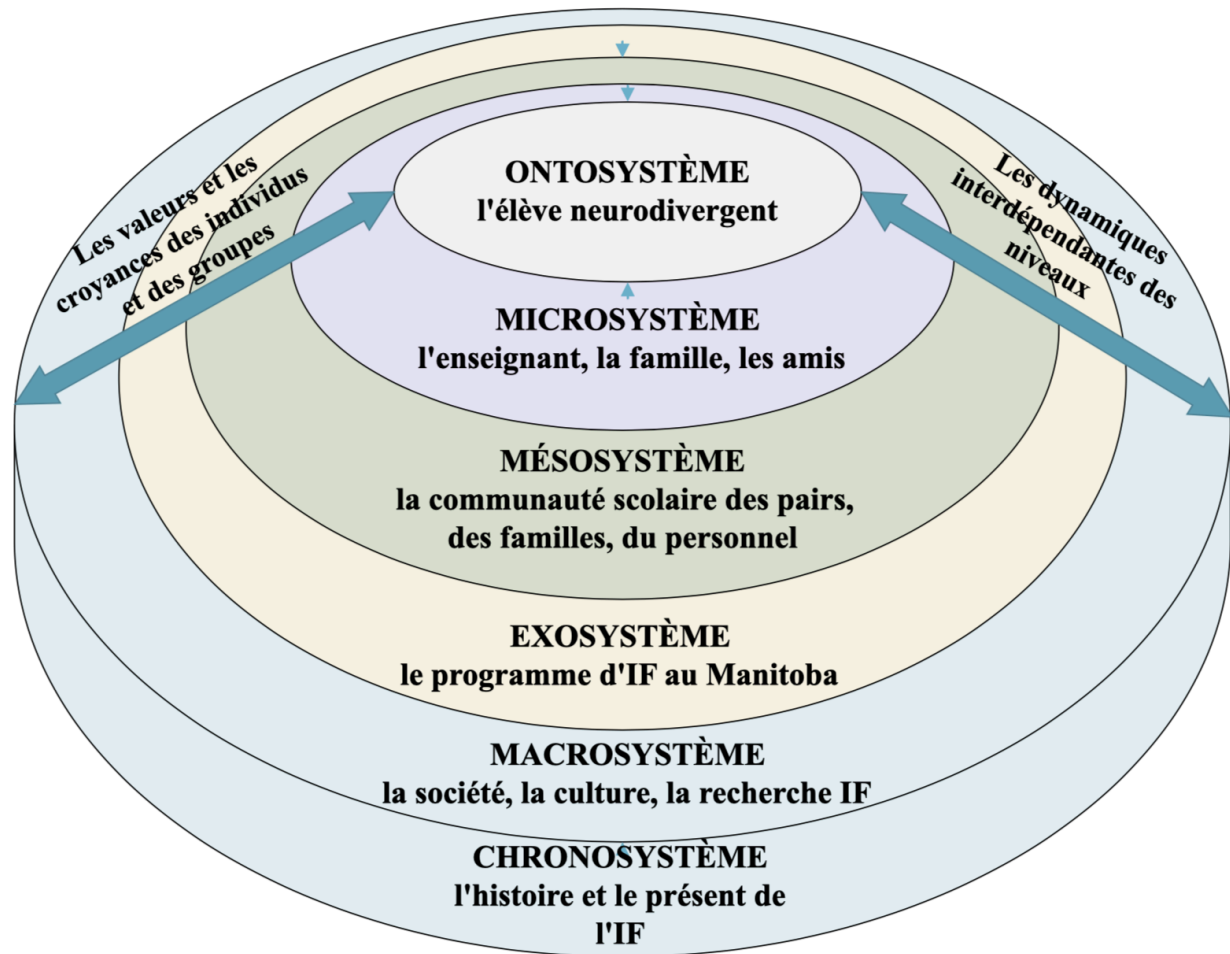
croyances de la famille quant au bilinguisme et à l'exposition aux langues ciblées (microsystème); les interventions et les croyances des professionnels par rapport au bilinguisme (exosystème); le statut des langues dans la communauté, l'accessibilité des programmes de langue et les ressources spécialisées (macrosystème) (Kay-Raining Bird et al., 2016b).

Ces études de l'IF et les contextes semblables démontrent que les croyances traversant des niveaux informent des relations avec l'élève neurodivergent. Les niveaux des systèmes sont composés des individus, des groupes et des interactions entre eux – le processus du modèle écosystémique. Chaque membre ou groupe du système et ses croyances ont un impact sur leur relation avec l'élève neurodivergent et l'appartenance scolaire chez l'élève en IF, pour écarter ou inclure des élèves neurodivergents (Roy, 2020).

Le cadre conceptuel de l'appartenance scolaire en IF pour les élèves neurodivergents

Des auteurs préconisent plus de recherche du modèle écosystémique à travers les niveaux des environnements et des cultures scolaires (Allen et al., 2018; El Zaatari et Maalouf, 2022). Parce que le modèle écosystémique est employé par les chercheurs de l'appartenance scolaire et ceux de l'inclusion en immersion, c'est un modèle convenable pour cette étude de cas ethnographique. Au sein de la culture, « l'ethnographie permet d'examiner la construction identitaire de ceux qui y travaillent et de ceux qui y apprennent, concevant l'école comme une institution de socialisation et de reproduction sociale et culturelle » (Goyer et Borri-Anadon, 2018, p. 232). L'ethnographie incarne le modèle écosystémique par l'étude des interactions entre les membres, leurs expériences, les processus sociaux au sein d'un contexte particulier (Heller, 2008), telle une école d'IF manitobaine. La construction de l'identité de l'élève en IF est soulevée comme un objectif au Manitoba (ÉAPE et BEF, 2023a) et un point d'exploration dans d'autres recherches de partout au Canada (Bokhorst-Heng et Marshall, 2021; Walton, 2022). Cette étude de cas ethnographique souligne la construction identitaire pour l'élève neurodivergent au sein de la culture d'IF.

Ce cadre conceptuel est un modèle visuel qui représente la complexité des facteurs et les interactions dynamiques au sein de la problématique (Creswell et Creswell, 2018), en gardant l'élève neurodivergent au cœur de l'étude et au centre du cadre. Cette recherche vise à donner une voix aux élèves neurodivergents qui ont peut-être été marginalisés par les dynamiques des niveaux du programme d'IF manitobain à ce point dans l'histoire où l'inclusion est une obligation professionnelle et l'appartenance scolaire est un droit humain.

Figure 1*Cadre conceptuel de l'appartenance scolaire de l'élève neurodivergent en IF*

Note. Le cadre de l'appartenance scolaire de l'élève neurodivergent dans le contexte de l'IF ci-haut est une adaptation du cadre de Bronfenbrenner (1979).

D'une manière visuelle, la figure résume le cadre du modèle écosystémique et tient compte des facteurs qui impactent l'appartenance scolaire en IF chez les élèves neurodivergents. Cette figure illustre le cadre de ce deuxième chapitre ainsi que l'historique et la recherche de la culture d'IF existante du chapitre 3.

Chapitre 3 : La recension des écrits

On se tourne vers la littérature pour mieux comprendre la terminologie qui cadre cette étude, le déroulement des événements en IF et la recherche déjà actualisée jusqu'à maintenant (Gohier, 2018). La recension des écrits s'organise par une introduction qui définit les termes clés – l'appartenance scolaire, l'inclusion et la neurodiversité. Ensuite, l'histoire et la recherche de l'inclusion et l'appartenance de l'élève neurodivergent en IF suivent les niveaux du modèle écosystémique. Tout cela témoigne des tensions idéologiques de l'IF et des pistes de succès et d'espoir pour les élèves neurodivergents.

L'appartenance scolaire

L'appartenance scolaire est un processus complexe avec plusieurs titres, tels que « school connectedness », « school membership » (Allen et al., 2018; Goodenow et Grady, 1993; St-Amand et al., 2017), « sense of community » et « acceptance » (Osterman, 2000). La définition de Goodenow et Grady (1993) est bien connue et utilisée dans d'autres recherches: « the extent to which they feel personally accepted, respected, included and supported by others – especially by teachers and other adults in the school social environment » (p. 60-61). Allen et al. (2018) notent que cette définition souligne l'importance du contexte social et la perception de l'élève qu'il est accepté, soutenu, respecté et inclus à l'école, particulièrement par le personnel. Néanmoins, le concept de l'appartenance scolaire est en évolution et nécessite plus de recherche (Allen et al., 2018; Allen et Bowles, 2012; St-Amand et al., 2017). L'appartenance scolaire est difficile à mesurer à cause de variabilité, d'inconnues et de complexité des contextes (Anderman, 2002). La définition de Goodenow et Grady (1993) ancre également cette étude.

En dépit de la variété de terminologie et d'inconnues, l'appartenance joue un rôle intégral dans l'expérience humaine (Baumeister et Leary, 1995). Brokenleg, un psychologue autochtone de Rosebud Sioux Tribe, a décrit l'appartenance comme la satisfaction des désirs humains pour les relations de confiance avec les autres où l'enfant perçoit qu'il est aimé (Brendtro et al., 2014; Brokenleg et Van Bockern, 2003). Cette définition est en lien avec l'échelle de Maslow (1970), qui identifie les besoins d'appartenance comme étant ceux qui relient les besoins physiologiques et de sécurité au niveau de l'estime et de l'actualisation de soi. Baumeister et Leary (1995) proposent que cette motivation innée d'appartenir soit aussi forte que les besoins physiologiques dans une société axée sur la recherche d'appartenir. De cette façon, la satisfaction des besoins d'appartenance est essentielle pour le fonctionnement et le progrès individuel et collectif

(Baumeister et Leary, 1995). En fait, Gray et al. (2018) positionnent que l'appartenance est un droit humain et l'appartenance scolaire est un droit éducatif en raison de cet impact énorme.

En effet, une appartenance scolaire forte est un facteur de protection contre les difficultés (Whiting et al., 2021). Ces bénéfices et les difficultés du niveau sont visibles chez les élèves dès l'école primaire et continuent à l'école secondaire chez les adolescents (Allen et al., 2018; Palikara et al., 2021). Alors, l'intervention précoce de l'appartenance scolaire au primaire est essentielle ainsi que la continuation de la surveillance pendant toute la scolarisation (Palikara et al., 2021). L'appartenance scolaire influence le sentiment d'appartenance général (Parr et al., 2020), créant les conditions chez la personne pour l'appartenance dans sa vie future.

Les éléments et les pratiques de l'appartenance scolaire

Il existe des éléments interdépendants de l'appartenance scolaire : le profil de l'élève, ses relations avec les autres et la perception de l'harmonisation avec le milieu (St-Amand et al., 2017). Ces éléments sont liés à des pratiques qui préconisent l'appartenance scolaire dans la recherche – les habitudes sociales, les stratégies de l'inclusion ainsi que l'organisation et le fonctionnement de l'école (Puroila et al., 2021). Ces éléments se situent dans les niveaux de l'ontosystème, du microsystème et du mésosystème (Allen et al., 2018) et sont influencés par l'exosystème et le macrosystème (Puroila et al., 2021). Ces éléments varient et peuvent cultiver ou amoindrir l'appartenance chez l'individu dans son contexte (Allen et al., 2021).

Le profil de l'élève. Chez l'ontosystème de l'élève, Allen et al. (2018) identifient la motivation académique et les caractéristiques personnelles de l'élève comme des aspects plus liés à l'appartenance scolaire. Ce profil de l'élève est lié à de nombreux bénéfices d'une appartenance forte et à des difficultés d'une appartenance diminuée, touchant les plans cognitif, émotionnel, comportemental, sanitaire et de bien-être (Baumeister et Leary, 1995). Donc, le profil est très individualisé et indicatif du niveau d'appartenance (Allen et al., 2021; Goodenow et Grady, 1993). L'appartenance scolaire forte améliore l'engagement scolaire, qui contribue à l'apprentissage et à la réussite scolaire (Anderman, 2002; Goodenow et Grady, 1993; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019) et à la probabilité augmentée de la réalisation de l'éducation universitaire (OECD, 2019). Une appartenance forte peut potentiellement accélérer l'apprentissage (Allen et al., 2018; Corwin Visible Learning Plus, 2023). Inversement, une appartenance scolaire diminuée est liée à un manque de motivation

académique, montré par la diminution de la réussite, le désengagement et le décrochage scolaire (Goodenow et Grady, 1993; Ibrahim et El Zaatari, 2020).

Les caractéristiques positives individuelles sont un facteur principal de l'appartenance scolaire forte (Allen et al., 2018). Une appartenance scolaire positive est liée à une santé mentale élevée (Arslan et al., 2020); à la diminution de l'isolement (Palikara et al., 2021); à une bonne image de soi et à l'optimisme (Anderman, 2002); à la diminution du stress et de ses impacts négatifs sur la santé (Baumeister et Leary, 1995); et aux liens de coopération avec les pairs (OECD, 2019). Mais les caractéristiques négatives peuvent se présenter quand les élèves essaient de satisfaire leur besoin d'appartenance par les relations avec les autres d'une manière inappropriée ou imprévue (Baumeister et Leary, 1995; Osterman, 2000). Ensuite, le comportement de l'individu impacte ses relations avec les autres, touchant les relations essentielles (Osterman, 2000). Une appartenance diminuée est liée à l'isolement et à la dépression (Anderman, 2002; Palikara et al., 2021; Parr et al., 2020). Quand ils ressentent ces effets négatifs, les élèves sont portés à démontrer des difficultés de motivation, de résolution de problème et de régulation d'émotions (Baumeister et Leary, 1995).

Les caractéristiques individuelles comprennent aussi les compétences ainsi que la disposition et l'identité de la personne (Allen et al., 2021). Les compétences socio-émotionnelles comptent les relations avec les autres, la conscience de soi, l'impact sur le soi et les autres ainsi que les compétences culturelles (Allen et al., 2021). Elles sont interdépendantes et ont un impact sur l'appartenance scolaire de l'élève dans son contexte. Ces compétences de l'élève sont affectées par ses facteurs démographiques et sa disposition (Allen et al., 2018). Tous les aspects de la personne et son appartenance contribuent à son identité (St-Amand et al., 2017).

Les relations. Les relations du microsystème avec les parents, les pairs et les enseignants sont centrales à l'appartenance scolaire (Allen et al., 2018; Osterman, 2000; St-Amand et al., 2017). Puisque l'école est un contexte social, l'appartenance est inséparable de l'expérience scolaire (Allen et Bowles, 2012; Goodenow et Grady, 1993). Baumeister et Leary (1995) précisent que ces interactions relationnelles devraient être fréquentes, pacifiques et positives. Il faut que l'individu perçoive que ces relations sont stables, durables, mutuelles et attentives aux émotions, essentielles pendant l'enfance et l'adolescence (Baumeister et Leary, 1995).

Les relations avec les parents sont les premières formes d'attachement où l'enfant apprend comment interagir avec les autres dans un contexte où il appartient. Quand l'enfant

commence l'école, le parent l'appuie sur le plan académique et socio-émotionnel. Les pairs deviennent aussi importants quand l'enfant crée des relations au-delà de la famille. L'appui de l'enseignant a le plus grand effet sur l'appartenance, notamment par les comportements de l'enseignant, puis en ordre d'importance décroissant : les pratiques de l'appui et de l'implication, des relations attentives et de l'équité et de la convivialité (Allen et al., 2018). Il faut que les élèves se sentent en sécurité avec les autres avant qu'ils ne s'engagent dans l'apprentissage (Alesech et Nayar, 2021).

Bouchard et Berg (2017) ont trouvé que les enseignants surestiment le pouvoir des pairs et sous-estiment leur propre impact sur l'appartenance scolaire. Ces élèves de l'étude ont communiqué leur envie pour le soutien socio-émotionnel de la part des enseignants et l'intervention avec les pairs (Bouchard et Berg, 2017). Puisque la qualité des amitiés des élèves impacte leur appartenance, Bouchard et Berg (2017) recommandent que le personnel prenne le temps de comprendre les dynamiques entre les élèves et de collaborer avec les collègues pour appuyer ces relations. Cet appui requiert une finesse d'empathie pour les élèves, possiblement nécessitant du développement professionnel chez les enseignants (Bouchard et Berg, 2017).

Osterman (2010) spécifie que la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève a l'impact le plus direct sur l'appartenance et l'engagement scolaire. Les résultats d'une méta-analyse quantitative par Allen et al. (2018) montrent que l'appui de l'enseignant des élèves entre 12-18 ans est un des prédicteurs majeurs de l'appartenance scolaire, suivi par la motivation académique, la stabilité émotionnelle, l'appui parental, le soutien des pairs, le sexe, l'ethnicité, les activités parascolaires et la sécurité scolaire (Allen et al., 2018).

Osterman (2010) trouve que l'idée de l'appartenance scolaire manque de précision pour les enseignants quand ils se penchent sur cette problématique quant à leur pratique. Afin de concrétiser le sens de l'appartenance, Osterman (2010) souligne trois rôles de l'enseignant dans la perception de l'élève – l'enseignant en tant que personne, l'enseignant en tant que leader pédagogique et l'enseignant en tant que modèle et animateur. La combinaison équilibrée de ces rôles chez l'enseignant favorise la perception de l'appartenance scolaire chez l'élève, car l'enseignant fournit l'apprentissage académique et l'appui personnel (Ostermann, 2010). Ostermann (2010) note que « the reality is that students interpret good teaching as caring behaviour » (p. 240). Osterman (2010) recommande des pratiques inclusives pour mettre en

œuvre ces trois rôles, très importants pour les élèves neurodivergents qui sont à risque de manquer d'un sentiment d'appartenance et d'avoir des impacts négatifs.

Dans une étude de cas, Alesech et Nayar (2021) ont examiné comment les écoles en Nouvelle-Zélande favorisent ou nuisent à l'appartenance des élèves ayant des besoins particuliers. Alesech et Nayar (2021) ont trouvé que l'enseignant joue un rôle vital dans la prestation des services d'appui et la facilitation de l'appartenance scolaire. L'enseignant doit posséder une disposition positive, ouverte et réflexive envers l'inclusion scolaire et le profil unique de l'élève (Alesech et Nayar, 2021). L'enseignant doit démontrer une volonté de mettre en œuvre les pratiques inclusives et faciliter une culture d'acceptation au sein de la communauté scolaire (Alesech et Nayar, 2021). Ces actions inclusives de l'enseignant peuvent favoriser le sentiment d'appartenance pour ces élèves dans tout le milieu scolaire (Alesech et Nayar, 2021).

Des stratégies inclusives peuvent renforcer l'appartenance scolaire, telles que la rétroaction précise, l'échafaudage et la répétition, l'inclusion des activités amusantes et stimulantes, le travail de groupe, la gérance des meubles et de l'environnement ainsi que l'inclusion consciente des élèves dans toutes les activités (Alesech et Nayar, 2021). Walls et al. (2021) répètent l'importance des stratégies engageantes pour les élèves – leurs intérêts, l'enquête, les célébrations, la collaboration et un espace accueillant. L'approche centrée sur les élèves et leurs forces encourage les relations entre les élèves et le personnel scolaire, très importante pour les élèves ayant des difficultés parce qu'ils ont souvent une plus faible estime de soi que d'autres (Alesech et Nayar, 2021; Rousseau et al., 2009). Bouchard et Berg (2017) précisent que les enseignants qui connaissent et comprennent les élèves sincèrement sont plus capables de répondre à leurs besoins avec attention et réceptivité. Alors, l'enseignant devrait préparer des expériences d'apprentissage pour ses élèves qui leur donnent un niveau de succès et d'apprentissage (Rousseau et al., 2009). La perception du succès des élèves favorisent une relation de confiance et de soutien entre eux et l'enseignant, en développant leur identité.

La perception de l'harmonisation. Il existe une relation interdépendante entre des dynamiques chez la personne (l'interaction entre ses perceptions, ses émotions, ses motivations, ses compétences) et des dynamiques des relations avec les autres dépendant du contexte. Cette dynamique contribue à la perception de l'appartenance (Allen et al., 2021). St-Amand et al. (2017) présentent le concept de l'harmonisation où l'élève perçoit « une certaine synergie (harmonisation), voire une similarité, avec les membres de son groupe » (p. 2). L'élève peut se

questionner : « Comment l'école s'harmonise-t-elle avec mon identité? » (St-Amand et al., 2017, p. 21). Quand les personnes perçoivent leur appartenance à un groupe, elles sont plus probables d'aider les autres, de coopérer et de percevoir les autres d'une façon favorable (Baumeister et Leary, 1995). Pour l'élève, sa perception d'une appartenance scolaire forte contribue à ses attentes de réussites hautes et à une diminution d'anxiété (Osterman, 2000). En contraste, la dissonance survient quand l'élève ne perçoit pas d'harmonisation entre son identité et celle de l'école (St-Amand et al., 2017). Cette perception impacte son engagement (St-Amand et al., 2017). Alors, la perception d'appartenance chez les élèves est primordiale pour les recherches et les pratiques en éducation (Bronfenbrenner, 1979, cité dans Allen et Bowles, 2012).

Gray (2017) spécifie un terme associé dans la recherche de l'appartenance scolaire – « psychological membership » (p. 103) où la singularité de l'individu et son identité sont honorées en même temps qu'il se conforme avec son milieu. L'harmonisation et la *psychological membership* permettent à l'élève la validation de son identité unique tout en l'encourageant à participer pleinement à la communauté. La balance de « standing out while fitting in » (Gray, 2017, p. 104) chez l'élève dans son école contribue à sa performance et à sa motivation académique ainsi qu'à son développement socio-affectif. L'harmonisation et *psychological membership* sont indicatifs d'un élargissement au niveau du mésosystème, qui comprend l'organisation et le fonctionnement du milieu scolaire.

L'organisation et le fonctionnement d'une école responsable et florissante peuvent contribuer à l'appartenance scolaire (Slee, 2019) ou l'affaiblir (Osterman, 2000). L'organisation d'une école et son fonctionnement sont axés sur les valeurs de la communauté, les besoins des élèves et les présomptions des cheminements désirés pour eux (Kovač et Vaala, 2021). L'organisation et le fonctionnement comprennent le temps, les ressources, les finances et d'autres aspects. Ces aspects ont un impact sur la qualité des relations et des interactions entre les membres de la communauté scolaire (Osterman, 2000).

Walls et al. (2021) trouvent que l'organisation du temps des adultes et la richesse de la collaboration entre eux ont un impact immédiat sur les relations positives entre les élèves, le personnel scolaire et les pairs. Particulièrement, des facteurs organisationnels peuvent nuire à l'appartenance scolaire, tel le regroupement par des habiletés (Legette et Kurtz-Costes, 2021) et la départementalisation entre les disciplines (Osterman, 2000). Ces deux facteurs enlèvent des membres de la communauté scolaire des autres et peuvent promouvoir la division, voire des

perceptions de supériorité entre les groupes, bien que les pratiques pédagogiques et de relations ne diffèrent pas trop entre les groupes (Osterman, 2000). La planification ou la mise à l'horaire (Osterman, 2000) est aussi un facteur qui peut cultiver ou diminuer l'appartenance scolaire, dépendant de l'utilisation (Osterman, 2000). Walls et al. (2021) soutiennent que les pratiques collectives des relations et de la collaboration sont essentielles pour une culture scolaire de soin. Il faut que les pratiques soient vraiment un effort collectif afin d'être abordées par plusieurs niveaux du contexte et perdurer pendant des années.

L'organisation d'une école comprend aussi les activités parascolaires, qui contribuent à l'appartenance scolaire des élèves. Bouchard et Berg (2017) recommandent la promotion de l'autonomie à travers ces activités chez les élèves. Ces derniers devraient être impliqués dans la création et le déroulement de ces activités au sein de la salle de classe et dans l'école. L'harmonisation et l'organisation de l'école contribuent aux sentiments envers l'école comme établissement scolaire de l'élève, contribuant à l'appartenance.

L'inclusion scolaire

L'appartenance est une des composantes fondamentales de l'inclusion scolaire (Kovač et Vaala, 2021). Bien que l'appartenance soit la variable à explorer de cette recherche, les pratiques d'inclusion préparent le terrain pour l'établissement de l'appartenance. Comme ce dernier, la définition de l'inclusion scolaire est en évolution et, des fois, paradoxale (Freeze, 2023b). L'inclusion scolaire est à la fois « un idéal » qui nous permet de rêver à un monde meilleur et une « attente » qui responsabilise la communauté scolaire (Arnett et Bourgoin, 2017, p. 4).

À ce moment, l'inclusion scolaire est un processus complexe et collaboratif qui enlève les barrières et réaménage le système scolaire pour promouvoir la présence, la participation et la réussite de tous les apprenants, quelles que soient leurs caractéristiques (Mezzanotte, 2022; UNICEF, 2014). Les idéologies, les pratiques et les politiques dans les systèmes éducatifs sont en train d'évoluer avec l'application des principes de l'inclusion scolaire (Freeze, 2023b). Ces évolutions complexes concernent tous les membres des systèmes et les organisations collaboratives (Kovač et Vaala, 2021). En dépit de la complexité de l'évolution et de la collaboration entre les parties, l'inclusion scolaire commence avec l'élève : ses forces, ses besoins et son humanité dans son milieu (Alesech et Nayar, 2021). L'inclusion devient significative quand tous les élèves sont les bienvenus et qu'ils ont des opportunités d'appartenir à la communauté scolaire (Desmarais, 2023).

L'accès à l'environnement scolaire ainsi que les bénéfices sociaux et académiques sont essentiels pour l'élève et l'inclusion scolaire (Arnett, 2013; Arnett et al., 2014). Historiquement, les élèves marginalisés par leurs différences (de race, d'ethnicité, de neurodiversité, d'identité et de langue) n'ont pas d'accès, ou le même type d'accès scolaire, que les élèves neurotypiques (Arnett et Bourgoïn, 2017). L'accès honore le droit de l'élève d'accéder à son école de quartier (Duchesne et AuCoin, 2011). Les barrières des structures organisationnelles des écoles peuvent empêcher l'élève d'y avoir accès, plutôt que ses caractéristiques individuelles, une idée qui est montée en importance (Fuchs, 2023). Tous les élèves ont le droit d'accès à un milieu scolaire où ils accèdent à une éducation appropriée avec les bénéfices sociaux et académiques (Arnett et Bourgoïn, 2017). Les relations sociales positives ont un impact sur les élèves neurodivergents et neurotypiques qui comprennent comment travailler ensemble (Mezzanotte, 2022). Les apprentissages appropriés permettent à l'élève de satisfaire ses besoins cognitifs d'une façon qui lui convient (Arnett, 2013), améliorant les opportunités futures (Mezzanotte, 2022).

L'accès et les bénéfices pour les élèves neurodivergents nécessitent l'animation explicite et intentionnelle de l'environnement par le personnel scolaire (Arnett et Bourgoïn, 2017). L'enseignant est la présence responsable de la classe par ses pratiques et ses attitudes qui auront un impact sur l'expérience sociale et académique de l'élève (Arnett et Bourgoïn, 2017). L'inclusion scolaire compte énormément sur l'organisation et la prestation des services interdisciplinaires de l'école et la communauté pour générer la collaboration entre les professionnels (Freeze, 2023a). L'inclusion des élèves neurodivergents nécessite les connaissances et l'action des professionnels spécialisés collaborant pour créer et mettre en œuvre des approches universelles ainsi que des plans individualisés. Il existe maintenant une transformation de l'éducation spécialisée où des élèves ayant des besoins additionnels sont traités par des spécialistes à une éducation inclusive où le milieu scolaire accueille tous les élèves, car les besoins sont déjà comptés dans la planification et les réponses de l'équipe scolaire (Freeze, 2023b). Aussi, la psychologie positive du modèle axé sur les forces de l'élève favorise les approches axées sur les solutions, les interventions relationnelles pour les besoins socio-émotionnels et la mentalité de croissance (Arnett et Bourgoïn, 2017; Freeze, 2023b).

Récemment, ces évolutions positives éclairent la communauté d'éducation du pouvoir de l'inclusion scolaire (Freeze, 2023b) en éloignant des modèles du déficit (Arnett et Bourgoïn, 2017). L'inclusion scolaire apporte des bénéfices pour tous dans la vie de chaque personne ainsi

qu'à la société en général (Mezzanotte, 2022). Un système d'éducation qui valorise la diversité comme faisant partie de l'expérience humaine crée des expériences positives entre les individus avec différents besoins et forces. Les élèves peuvent participer et apprendre dans un milieu qui ne permet pas la discrimination et affronte le stigma de la diversité (Mezzanotte, 2022). De plus, l'environnement focalise sur la croissance holistique de chaque élève, favorisant son sentiment d'appartenance et son apprentissage émotionnel, académique et social (Mezzanotte, 2022).

Ces expériences positives de l'inclusion scolaire engendrent des dénouements dans les domaines de l'éducation et de la formation supérieure ainsi que du milieu de travail. Par exemple, Mezzanotte (2022) explique que les personnes ayant un trouble d'attention et d'hyperactivité ne sont pas toujours bien appuyées dans des écoles ou des milieux de travail, résultant en une perte de participation et un manque des forces variées dans la société. Cette compréhension des forces et des besoins des autres est essentielle en cultivant le sentiment d'appartenance dans notre société globale du 21^e siècle (Mezzanotte, 2022).

La distinction entre l'inclusion et l'appartenance en milieu scolaire

Kovač et Vaala (2021) explorent l'intersection des concepts de l'inclusion et de l'appartenance, qui sont souvent liés et utilisés l'un pour l'autre. Cela donne lieu à la confusion et à la difficulté de les mettre en pratique et de créer des environnements d'apprentissage accueillants. Besoin inné des humains, l'appartenance comprend les comportements et les liens sociaux importants et suffisants entre des individus et des groupes (Kovač et Vaala, 2021). Ces liens sociaux, et la perception de l'appartenance qui suit, contribuent aux identités collectives et individuelles. La vitalité de ces liens contribue à la santé et au bien-être de la personne (Kovač et Vaala, 2021). L'appartenance est le sentiment primordial de l'acceptation par la connexion essentielle avec la société et la place valorisée dans celui-ci.

L'inclusion compte les processus qui honorent le droit de chaque élève de participer dans sa communauté. L'inclusion « has a basic belonging component in its foundation » (Kovač et Vaala, 2021, p. 1209) et « the heart of inclusion... lies the principle and practices of belonging » (Slee, 2019, p. 917). Mais l'appartenance n'est pas toujours considérée pendant la mise en œuvre des processus de l'inclusion (Kovač et Vaala, 2021). Ces caractéristiques de l'appartenance sont intégrales à l'inclusion scolaire.

Leary, un chercheur notable dans le domaine de l'appartenance, souligne la nécessité pour la recherche explorant comment les personnes jugent l'acceptabilité sociale des autres et les

processus impliqués pour accepter et pour inclure d'autres membres des contextes sociaux (Allen et al., 2022). La compréhension et la gestion de l'inclusion peuvent toucher l'appartenance. Le concept de l'appartenance pourrait même remplacer l'idée de l'inclusion dans les politiques et les pratiques à l'avenir (Kovač et Vaala, 2021). On s'est concentré sur l'inclusion pendant des années. Maintenant, l'appartenance, qui prend en compte le pouvoir des relations, est primordiale.

Bergeron et al. (2019) identifient l'appartenance scolaire comme « une nécessité pourtant fragilisée » (p. 277) au sein des écoles inclusives. Kokorudz (2023) précise que les écoles commenceront à cultiver un sentiment d'appartenance pour les élèves quand elles valoriseront leur diversité. Il faut que le système d'éducation valorise les élèves comme divers individus et comme collectivité, axé sur les choix des élèves eux-mêmes. La communauté scolaire est un système relationnel où les membres évoluent et sont interdépendants. L'accueil et l'affirmation des élèves, de leur diversité et de leurs capacités par la communauté scolaire sont les objectifs de l'éducation inclusive (Kokorudz, 2023). Quand les élèves perçoivent l'accueil et l'affirmation, ils peuvent pleinement ressentir l'appartenance, reconnus pour qui ils sont.

La neurodiversité

Des chercheurs utilisent plusieurs termes pour décrire des élèves et leurs profils. Quant à la recherche en IF, des chercheurs emploient des termes généraux ou des diagnostics englobant des élèves ayant des besoins : à risque (Genesse, 2007; Le Bouthillier et Kristmanson, 2019); en difficulté (Obidia et Thériault, 1997); exceptionnalité (Märd-Miettinen et al., 2022; Wise, 2012); difficulté d'apprentissage (Arnett et al., 2014; Bourgoin, 2014); trouble d'apprentissage (Arnett, 2013; Arnett et Bourgoin, 2017); *special education* (Mady et Muhling, 2017; Selvachandran et al., 2022); *students with special needs* (Roy, 2020); *struggling learners* (Shakory et al., 2022; Wise et al., 2016). Ces étiquettes sont fondées sur le déficit de l'élève, une approche qui n'est pas en lien avec les droits humains (Baker, 2023).

Alors, cette étude se sert des termes non médicaux de *la neurodiversité* et des élèves *neurodivergents* (Singer, 2016), qui valorisent la voix de la communauté et les forces individuelles des personnes. Conçue par Singer en 1998 en Australie pendant sa recherche et suivant ses expériences familiales et personnelles, la neurodiversité est une description du développement du cerveau de chaque humain, parfois différent de la personne neurotypique (Singer, 2016). Ces différences peuvent se présenter sur les plans social, académique,

émotionnel, communicatif, sensoriel et perceptif, rendant des forces et des difficultés uniques (Fung et Doyle, 2021; Higgins Lee, 2023). Bien que la neurodiversité ait commencé avec l'expérience de Singer (2016) avec l'autisme, le terme entoure la diversité des humains marginalisés ayant des fonctions et des caractéristiques neurologiques : le trouble autistique; le trouble du déficit de l'attention avec/sans hyperactivité; la trisomie 21; les difficultés d'apprentissage (dyscalculie, dysgraphie, dyslexie, dyspraxie); les déficiences intellectuelles; les troubles de santé mentale (bipolarité, trouble obsessionnel-compulsif); l'anxiété sociale; le syndrome de la Tourette (Critical Disability Studies Collective, 2023; Singer, 2016).

Blume, un collaborateur américain de Singer, a écrit au sujet de « neurological pluralism » (Singer, 2016, p. 20). Singer et Blume étaient d'accord que la survie des humains compte sur leur diversité, semblable à la biodiversité. Le terme reconnaît l'émergence du domaine de la neuroscience plutôt que celle de la psychologie exclusivement, légitimisant le terme (Singer, 2016). L'alignement avec la neuroscience permet aux personnes neurodivergentes d'apprendre au sujet de leur cerveau, de leurs différences et de leur fonctionnement d'une façon qui honore leurs forces (Taylor, 2023). Ce terme était bien accueilli par des personnes neurodivergentes, démontré par les communautés actives sur les médias sociaux et les publications (Singer, 2016). La neurodiversité émerge des membres de la communauté pour leur bien-être. Mais tous les membres de la communauté ne s'identifient pas avec le terme *neurodivergent* (Fung et Doyle, 2021). Certains membres s'identifient également avec des termes plus spécifiques axés sur les diagnostics. En ne tenant pas, par compte, du choix du terme, Singer (2016) souligne que « Any name of our tribe should emerge from our internal processes and not be imposed on us by the medical model » (p. 16).

Plusieurs chercheurs soulignent le pouvoir du vocabulaire de *disability* et l'impact sur la vie des personnes concernées (Baker, 2023; Singer, 2016). Employer un vocabulaire positif, choisi par les personnes concernées, permet aux personnes de connaître plus de bonheur et de motivation dans l'éducation et le travail (Fung et Doyle, 2021). L'auteure et la défenseuse Grandin (2022) raconte des histoires de personnes neurodivergentes et de leurs apports substantifs à plusieurs inventions et avancements à travers des domaines divers, grâce à leurs forces de la neurodiversité. Grandin (2022) préconise que les systèmes sociétaux, comme l'éducation, le milieu de travail et les relations interpersonnelles, doivent reconnaître ces cadeaux afin de valoriser les personnes neurodivergentes et de profiter d'un monde plus divers et fort.

Alors, ce choix du terme *neurodiversité* représente le mouvement vers la représentation positive pour les personnes (Grandin, 2022) et respectueuse des droits humains (Baker, 2023).

Malheureusement, le vocabulaire du handicap, qui est ancré dans les déficits, déclenche des environnements qui n'accueillent pas différentes façons de vivre (Baker, 2023). En fait, les difficultés des personnes neurodivergentes sont à cause des systèmes ou des procédures qui ne permettent pas la démonstration de leurs forces ou de leur choix des défis appropriés (Fung et Doyle, 2021). Alors, ces barrières déséquilibrent leur participation dans la société (Baker, 2023). C'est l'environnement qui est mal conçu – pas la personne (Mezzanotte, 2022).

Bien que des conflits conceptuels et des préférences variées au sein de la communauté continuent (commun à tous les mouvements sociaux), le progrès augmente et il y a une décroissance de stigmatisation et de honte (Fuchs, 2023). Des accommodements en éducation deviennent aussi possibles, tels que la flexibilité du temps, l'accès aux outils sensoriels, les rappels doux, la technologie adaptative, l'apprentissage axé sur les intérêts personnels, les outils d'organisation, les pauses mouvement, les opinions sur les règles et les routines (Taylor, 2023). Pourtant, la discrimination et la sous-représentation des personnes neurodivergentes dans les pratiques, les programmes et le personnel continuent dans les écoles (Baker, 2023). Singer (2016) se lamente que « there is still a long way to go » (p. 23). La prochaine partie examine l'état de l'appartenance et de l'inclusion chez les élèves neurodivergents en IF.

Introduction du contexte d'IF par le modèle écosystémique

L'histoire et la définition de l'appartenance scolaire, de l'inclusion scolaire et de la neurodiversité sont clés pour comprendre le contexte de l'IF manitobaine de cette étude de cas ethnographique. Il est présenté par la description de chaque niveau du cadre conceptuel, le macrosystème, l'exosystème, le mésosystème, le microsystème et l'ontosystème, en tenant compte de plusieurs perspectives. Chaque niveau abordera aussi les intervenants concernés.

Macrosystème : l'histoire de l'IF et l'inclusion au Canada

Le macrosystème comprend l'histoire de l'IF au Canada, la recherche initiale de l'IF, le contexte socio-politique et l'évolution vers l'inclusion scolaire. L'histoire de l'IF a commencé dans l'esprit de l'inclusion et de l'appartenance avec des chercheurs linguistiques à Montréal, Lambert et Tucker (1972), et leur collaboration avec une communauté de parents anglophones, qui a mené à la naissance de l'IF. Selon Lambert et Tucker (1972), en septembre 1965, l'École Saint-Lambert a accueilli des élèves de la maternelle, puis a ajouté un niveau scolaire chaque

année, suivis et évalués par des chercheurs. L'objectif principal était le développement des compétences langagières chez les élèves anglophones à travers l'instruction en français de tous les sujets académiques. Les élèves de l'IF faisaient partie de l'expérimentation de la coexistence de la démocratie, mettant à profit le français pour l'entente et le respect mutuel entre les différents groupes culturels.

L'IF était un programme conçu pour tous les élèves, pas seulement les élèves intelligents. Lambert et Tucker (1972) notent explicitement que les chercheurs n'ont pas sélectionné des élèves pour leur quotient intellectuel ou leur potentiel académique :

It should be apparent that no attempt was made to preselect or screen children for the Experimental Classes on the basis of IQ or other variables; thus, both the Pilot and Follow-up Classes included children with a wide range of IQ, and a few of the children even had recognized perceptual-motor deficits. (p. 11)

Donc, l'IF a commencé sans apprenant idéal, destiné à tous les élèves et leurs parents qui le voulaient. Comparés aux classes anglophones et francophones, les élèves étaient évalués pour leur développement intellectuel, car l'acquisition d'une langue affecte le cerveau (Lambert et Tucker, 1972). Après cinq années de cours expérimentaux, Lambert et Tucker (1972) ont conclu que ces élèves d'IF étaient devenus suffisamment compétents en français pour communiquer et établir des amitiés avec les francophones. De plus, les élèves n'avaient pas perdu leurs compétences langagières et culturelles en anglais. Lambert et Tucker (1972) indiquent que les perspectives des élèves étaient « la phase la plus révélatrice et rassurante de toute l'étude » (p.206), [traduction libre]. Les élèves exprimaient une satisfaction avec l'IF ainsi qu'une appréciation pour la culture française, leur identité anglaise et une nouvelle identité bilingue au Canada. Ils ont refusé le transfert à un programme d'anglais (Lambert et Tucker, 1972).

Les objectifs du programme d'IF

Au début, il y avait quelques objectifs du programme et pour les élèves d'IF : développer la compétence fonctionnelle en français et en anglais comme des élèves anglophones dans les écoles anglaises ; apprendre les connaissances disciplinaires (les mathématiques, les sciences, etc.) en français qu'ils apprendraient dans une école anglaise ; apprécier la culture et la langue des francophones au Canada et autour du monde et cultiver une attitude de respect et améliorer les relations entre les Franco-Québécois et les anglophones, tout en valorisant leur propre culture

et identité (Association canadienne des professionnels de l'immersion [ACPI], 2017). Il y a une différence entre les objectifs du programme et les objectifs pour les élèves du programme dans la recherche. D'une part, Hallion Bres et Lentz (2009) notent les objectifs du programme. D'autre part, Roy (2020) indique les objectifs pour les élèves. Une distinction apparaît de ces mots – Est-ce que l'élève est au centre de l'éducation ou est-ce que le programme l'est ?

Ces objectifs sont en lien avec les théories de l'acquisition de la langue, qui se concentrent sur l'usage de la langue ciblée et le bilinguisme additif (Lambert et Tucker, 1972). Plus le contact entre l'enseignant et l'élève est élevé, plus on constate de progrès au niveau des compétences de communication orale en français des élèves (Lambert et Tucker, 1972). La compétence orale était, et continue de l'être, un objectif principal du programme. Cette observation est aussi en lien avec l'importance des relations entre l'enseignant et l'élève pour créer un environnement favorisant la communication. Tout cela a contribué tout de suite à l'état et à la perception de l'inclusion des élèves divers en IF, contribuant à la recherche à venir.

Les recherches initiales du programme d'IF

Les chercheurs ont étudié les élèves des premiers programmes d'IF (Bruck et al., 1975; Lambert et Tucker, 1972; Trites, 1976). Trites (1976) a étudié les élèves ayant des difficultés en IF qui ont fait le transfert au programme d'anglais. Bien que leurs compétences académiques aient accéléré dans le programme d'anglais, les compétences sont restées au-dessous des attentes pour leur âge et leur capacité. Trites (1976) a proposé une conclusion hypothétique que les élèves de la maternelle devraient être « screened out » (p. 200) ou devraient suivre des critères de sélection pour le programme, particulièrement en relation de leur traitement des informations auditives. De plus, Trites (1976) a encouragé les élèves avec des difficultés à transférer au programme d'anglais et à entrer en IF plus tard dans leur scolarisation.

En revanche, des chercheurs modernes déplorent l'étude. Arnett et Mady (2018a) critiquent que les méthodologies ne s'alignent pas avec celles de l'époque ou d'aujourd'hui. Arnett (2013) explique que l'étude se sert d'un modèle déficitaire, se concentrant sur les faiblesses des élèves. Dans le même ordre de pensée, Genesee et Lindholm-Leary (2013) soulignent que la recherche sur la réussite des élèves à risque en IF est désuète et insuffisante et demandent qu'on reprenne des études.

Au début de l'IF, il y avait des recherches sur des résultats scolaires et de la motivation qui démontraient le succès possible des élèves divers par une série d'études de Bruck (1978;

1982; 1985). Bruck et al. (1975) ont démystifié des perceptions quant à l'apprenant idéal en IF par le suivi des élèves avec des difficultés de langage entre la maternelle et la 3^e année. Bruck et al. (1975) notent que le début de l'IF peut être difficile pour les élèves. Mais si les élèves persévèrent, les défis diminueront pendant leur scolarisation. Bruck et al. (1975) concluent que c'est réalisable et acceptable de laisser les élèves en IF, même avec quelques difficultés, car ils apprendront la langue pour leur succès, et ils recommandent l'intervention académique au sein du programme d'IF.

Ensuite, les résultats de Bruck (1978) indiquent que les élèves de la maternelle à la 3^e année avec des difficultés langagières peuvent apprendre et profiter de l'IF. Ces élèves ont avancé dans l'anglais, le français et les sujets enseignés en français. Après, Bruck (1982) a comparé les résultats avec les élèves de maternelle jusqu'à la 3^e année dans les programmes anglophones et francophones. Les élèves d'IF avec des difficultés langagières ont démontré des compétences cognitives, langagières et académiques qui sont comparables aux élèves éduqués dans leurs langues maternelles (Bruck, 1982). Leur éducation en IF n'a pas eu d'impact négatif.

Genesee (1976) a affirmé que le quotient intellectuel n'est ni le seul ni le plus important facteur dans la prédiction de l'apprentissage d'une autre langue. Des élèves en difficulté sont habiles à apprendre une autre langue. Il souligne qu'il n'existe pas de données appuyant l'exclusion de ces élèves du programme d'IF, bien qu'il y ait une variété de niveaux de succès parmi ces élèves (Genesee, 1976). Plutôt, la motivation de l'élève quant à la communication interpersonnelle et authentique est essentielle pour le succès des élèves (Genesee, 1976).

En continuant la recherche de la motivation en IF, Bruck (1985) a étudié les indicateurs socio-affectifs pour le transfert sortant de l'IF au programme d'anglais pour les élèves primaires. Selon les évaluations des élèves ainsi que les entrevues avec leurs parents et leurs enseignants, le niveau de succès académique avait un impact négligeable dans la décision de transfert (Bruck, 1985). Plutôt, les attitudes négatives, l'inconfort à communiquer et la motivation faible de l'élève vers l'apprentissage de la langue étaient des indicateurs primordiaux pour le transfert (Bruck, 1985). Ces facteurs sont tous reliés à l'appartenance scolaire.

Le contexte socio-politique

Le contexte socio-politique canadien cadre ces objectifs (Mård-Miettinen et al., 2022) et des attitudes envers l'apprentissage des langues (Kouritzin et al., 2007). Le programme est très admiré, offrant la chance à des individus de devenir bilingues dans les deux langues officielles,

un symbole de succès canadien (Hallion Bres et Lentz, 2009; Kouritzin et al., 2007). Ce succès contribue à l'identité culturelle canadienne en éducation (Wise, 2012). Le succès et la popularité du programme étaient une surprise, voyant une croissance rapide – « the great Canadian experiment that worked » (Manitoba Education, Citizenship and Youth [MECY], 2007, p. 1.12).

Hallion Bres et Lentz (2009) soulignent le « tremplin social » (p. 59) pour les élèves de l'IF. De nouveaux arrivants au Canada perçoivent l'apprentissage du français comme un symbole canadien (Wise, 2012). Ils cherchent des bénéfices tels que les compétences de communication, le réseautage social et la désagrégation des barrières culturelles (Kouritzin et al., 2007). L'apprentissage du français ouvre des portes professionnelles au Canada et au monde (Kouritzin et al., 2007) puisque le français est nécessaire pour des carrières avec le gouvernement et des organisations appuyant les personnes francophones, augmentant les débouchés professionnels (Roy, 2020; Wise, 2012).

Pourtant, la pression pour maintenir l'histoire du succès de l'IF avait quelques conséquences pour les élèves. Par exemple, Roy (2020) présente des inquiétudes des élèves sur leur trajet de bilinguisme. Ces élèves soulignent la pression de pratiquer plus, car leur niveau de français ne serait pas assez fort pour se considérer francophones (Roy, 2020). Arnett et Mady (2018a) questionnent si les écoles pourraient choisir des élèves avec un dossier académique fort pour des études au sujet de l'IF afin de montrer l'efficacité et le progrès du programme. Cela renforce le contexte socio-politique du bilinguisme réussi au Canada. Pourtant, cela laisse de côté les autres élèves qui méritent une chance eux aussi. En même temps que l'IF croît en popularité et en succès au Canada, le mouvement pour les principes de l'inclusion est devenu aussi important en éducation, un retour des origines du programme d'IF (Garrett et Mady, 2024).

L'émergence de l'inclusion au Canada et en IF

Plusieurs changements politiques depuis les années 1980 au Canada ont promu une éducation appropriée (ÉAPE et BEF, 2023a; Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006) et l'inclusion pour tous les élèves dans le milieu scolaire de leur choix, peu importe leur profil et leurs besoins (Arnett, 2013). Des mouvements sociaux de *disability* ont propulsé l'action, mais le changement sociétal était lent (Fuchs, 2023). *La Charte canadienne des droits et des libertés* (1982) a été adoptée afin de contrer la discrimination des personnes selon leurs caractéristiques individuelles. Sur la scène internationale, la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant promeut les principes de vie pour les enfants de la non-

discrimination, le développement et le respect en éducation; le Canada l'a signée en 1991 (Agence de la santé publique du Canada, 2011). En 1994, la Conférence de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] a adopté la Déclaration de Salamanque qui a proclamé que l'éducation est « un droit fondamental » (UNESCO, 1994, p. viii), que chaque élève apporte son propre profil et que les systèmes éducatifs doivent préparer les écoles pour accueillir la diversité des élèves, en combattant « les attitudes discriminatoires » (UNESCO, 1994, p. ix). La Déclaration de Salamanque a ciblé les élèves avec des handicaps, mais l'inclusion devient plus large, entourant tous les élèves marginalisés (Mezzanotte, 2022). Ces actions ont avancé la lutte pour l'inclusion au Canada.

Pendant ce temps-ci, l'émergence de la recherche de l'inclusion en IF a doucement évolué dans un champ de débat (Bruck, 1978; Mady et Muhling, 2017). Des recherches soulignent des pratiques exclusives et des expériences négatives (Arnett et Mady, 2010; Bourgoin, 2016; Mady et Arnett, 2009; Selvachandran et al., 2022) afin de mieux comprendre les besoins des élèves (Genesee, 2007) ainsi que les pratiques de remédiation et de soutien pour les élèves éprouvant des difficultés (Fortune, 2011; Obadia et Thériault, 1997). Particulièrement, le pouvoir de l'enseignement de la littératie au primaire est devenu primordial dans la recherche de l'inclusion en IF (Genesee et Jared, 2008; Shakory et al., 2022). Ces recherches seront abordées en considérant les écoles manitobaines, le contexte de l'exosystème qui suit.

Exosystème : L'expansion de l'IF au Manitoba

Après le succès de l'École Saint-Lambert, l'IF a commencé au Manitoba. L'École Sacré-Cœur était la première école d'IF au Manitoba, commencée en collaboration avec la communauté catholique et les éducateurs français en 1973 (Hallion Bres et Lentz, 2009). Sœur Dumesnil, la première directrice, décrit « l'énergie », « l'enthousiasme » et « la passion » de l'école (Hallion Bres et Lentz, 2009, p. 57). La communauté parentale avait aussi la confiance du programme. Quant à l'inclusion, Sœur Dumesnil explique :

Nous avons un credo...donner à chaque enfant qui se présentait à notre école (parce que les parents choisissaient le programme) une ambiance et un enseignement qui lui permettaient de développer un bilinguisme fonctionnel... Je ne voulais pas que [le programme] soit vu comme un programme élite (Hallion Bres et Lentz, 2009, p. 57-58). Après cet accueil favorable, d'autres écoles ont suivi en 1976 (Hallion et Bres, 2009). Par 1991, presque 20 000 élèves s'y étaient inscrits; par 2021, presque 30 000 (BEF, 2022).

L'expansion de l'IF au Manitoba donne la chance à l'IF de prendre la couleur de la culture manitobaine. Les francophones hors Québec apportent des identités ancrées dans leur province (Roy, 2020). Le Manitoba maintient une communauté francophone vivante et évoluant qui appuie l'IF. Dans les entrevues avec des finissants de l'IF au sujet de leur perception de leur identité linguistique, Hallion Bres et Lentz (2009) soulignent qu'il faut se concentrer sur le développement du français et les expériences culturelles avec la francophonie en l'IF. Cette collaboration avec la communauté franco-manitobaine permet aux élèves d'IF d'employer leurs compétences langagières dans un contexte local et authentique et de trouver l'appartenance avec la langue et la culture et de garder leur propre identité (Hallion Bres et Lentz, 2009).

L'inclusion au Manitoba

Le gouvernement manitobain a réagi pour harmoniser ses lois avec le mouvement social pour l'équité et l'égalité (Duchesne et AuCoin, 2011). En 1980, le gouvernement manitobain a proposé une révision entière de la *Loi sur des écoles publiques* pour le droit universel des élèves, puis il a adopté la *Loi 13* sur le droit d'une éducation appropriée en 2004 (Duchesne et AuCoin, 2011). Vers 2000 et au-delà, les prémisses fondamentales de l'éducation spéciale pour les enfants en difficulté évoluaient (Arnett et al., 2014). Les systèmes scolaires aspiraient à dépasser l'intégration, où les élèves avec des besoins divers étaient réintégrés dans les écoles ordinaires (Duchesne et AuCoin, 2011). Cette aspiration a produit une focalisation sur les politiques, les pratiques et les philosophies scolaires (Arnett et al., 2014), où on voit « le placement de tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles, dans la classe ordinaire de l'école de leur quartier, avec l'apport d'un soutien approprié » (Bélanger et Duchesne, 2010, cités dans Duchesne et AuCoin, 2011). Comme les gouvernements et les systèmes scolaires autour du monde (Puroila et al., 2021), la philosophie de l'inclusion était adoptée par Éducation Manitoba en 2001 – que toutes les personnes « se sent[ent] acceptées et appréciées tout en se sentant en sécurité » (ÉAPE, 2022a, p. 1). Ces descripteurs ont toutes les mêmes caractéristiques essentielles de la recherche de Goodenow et Grady (1993).

Dans leur analyse documentaire des publications éducatives manitobaines, Duchesne et AuCoin (2011) observent :

un engagement de plus en plus sérieux et proactif en faveur de l'inclusion des personnes handicapées et de leur pleine participation à la vie de leur communauté. Cet engagement

se concrétise dans les efforts du gouvernement pour reconnaître et respecter les droits fondamentaux. (p. 65)

Cet engagement comprend la création et la certification des rôles des professionnels (comme les orthopédagogues et les conseillers scolaires), l'embauche des auxiliaires et la publication de plusieurs guides pédagogiques pour les élèves ayant des besoins (Duchesne et AuCoin, 2011).

Les documents manitobains qui promeuvent l'inclusion et l'appartenance en IF

Plusieurs documents appuient l'inclusion scolaire dans les écoles d'IF au Manitoba.

French Immersion in Manitoba: A Handbook for School Leaders (MECY, 2007) se penche sur l'inclusion en IF, en soulignant que les directions scolaires devraient promouvoir l'IF comme un choix et un bénéfice pour tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins spéciaux (MECY, 2007). Le document identifie des valeurs d'un programme inclusif en IF, telles que le respect de la diversité chez les élèves, le droit à une éducation appropriée, la pleine participation de l'élève et sa famille dans la planification individuelle ainsi que la collaboration des professionnels (MECY, 2007). Il présente de nombreuses approches pour l'inclusion en IF : l'organisation de l'école quant à la collaboration et la confiance chez le personnel pour l'inclusion, les activités parascolaires en français, la communication fréquente du progrès de l'élève avec sa famille et la participation des familles. Selon ce document, l'inclusion est possible en IF (MECY, 2007).

Pourtant, le guide (MECY, 2007) reconnaît des défis communs : une difficulté de compréhension de la langue par l'élève (qui peut causer de la frustration et un désengagement) ainsi qu'un délai de l'apprentissage de la lecture (car il y a une concentration sur les compétences orales); et les relations faibles entre l'enseignant et l'élève et sa famille. Pour l'appartenance scolaire, il faut que les enseignants travaillent fort pour établir et maintenir des relations sécuritaires et positives avec les élèves et leurs familles pendant les défis (MECY, 2007).

Le guide (MECY, 2007) fixe un processus transparent quand un élève rencontre des défis : l'intervention précoce, des appuis appropriés en français et la communication avec la famille. Le guide soulève le transfert trop précipité d'un élève au programme anglais sans considérer d'autres appuis et interventions (Genesse, 2007; MECY, 2007). Quant au programme, cette approche réactive perpétue l'apparence de l'élitisme et freine l'avancement de l'inclusion (Barrett DeWiele et Edgerton, 2020). Au niveau de l'élève, ce transfert hâtif peut toucher son appartenance scolaire et son bien-être quand il quitte sa communauté scolaire (MECY, 2007).

Plutôt, le document (MECY, 2007) promeut une exploration de l'appartenance. Par exemple, voici une question en considérant un élève en difficulté : « Does the student have a sense of belonging? » (MECY, 2007, p. 9.9). En outre, le bien-être est le facteur le plus important en considérant le transfert sortant de l'IF, un point appuyé par les recherches (Arnett et Mady, 2018a; 2018b). Ce processus est également une approche transparente au cas par cas, considérant les meilleures prochaines étapes pour l'élève, son bien-être et son apprentissage.

Suivant la publication du rapport provincial (Éducation Manitoba et BEF, 2017b) et la vision du programme (Éducation Manitoba et BEF, 2017a), la politique manitobaine (ÉAPE et BEF, 2023a) s'étend à la concentration sur le sentiment d'appartenance. L'appartenance scolaire et sa culture au sein de l'IF sont notées plus que jamais dans ce document. Il est reconnu que les écoles de l'IF ont leur propre « communauté culturelle et linguistique qui leur appartient » (ÉAPE et BEF, 2023a, p. 14). Ici, les élèves ont le droit à la valorisation de leur identité, qui est construite par leur origine et culture, et « les interactions sociales, culturelles et scolaires dynamiques et variées » (ÉAPE et BEF, 2023a, p. 14). Plus les élèves comprennent leur construction de l'identité ainsi que les interactions avec la culture scolaire et francophone, « plus ils développent leur sentiment d'appartenance » (ÉAPE et BEF, 2023a, p. 14).

Quand l'équipe scolaire met en œuvre la pédagogie et l'environnement pour favoriser les compétences linguistiques chez les élèves et leur identité en IF, ils sont capables de « créer un sentiment d'appartenance à la communauté », qui aura « un impact sur le succès et la persistance scolaire des élèves » (ÉAPE et BEF, 2023a, p.30). Cette favorisation est primordiale pendant l'école primaire, où s'habituer à la langue présente un défi (ÉAPE et BEF, 2023a). La politique liste des expériences de nourrir l'appartenance en IF, valorisant les élèves et développant des liens sociaux : les partenariats entre les élèves de différents âges, les programmes de leadership, les événements, les excursions et les activités interscolaires (ÉAPE et BEF, 2023a, p. 36).

De plus, la politique (ÉAPE et BEF, 2023a) demande aux équipes scolaires d'animer des réflexions avec les élèves sur leur cheminement en IF afin de façonner leur identité et de cultiver l'appartenance scolaire. Ces réflexions permettent à l'élève de suivre son progrès dans son apprentissage en français, de méditer sur son choix de programme pour soi-même et de choisir des objectifs pour sa vie immédiatement et à l'avenir. Cette réflexion approfondie entre l'élève et le personnel peut cultiver son identité plurilingue dans la communauté IF (ÉAPE et BEF, 2023a).

La relation de confiance qui se développe pendant ces réflexions peut aussi soutenir son appartenance scolaire. La politique (ÉAPE et BEF, 2023a) conseille au personnel d'être conscient de l'estime de soi et de la personnalité se développant chez l'élève, en invitant le partage de ses sentiments, de ses préoccupations et de ses succès. Il faut que le personnel l'encourage, le valorise, le célèbre. Puis, l'élève persistera dans les défis et prendra la responsabilité de l'apprentissage en français, une expression d'une appartenance scolaire forte.

ÉAPE et BEF (2023a) encouragent la pédagogie de langue additionnelle, des stratégies spécifiques pendant l'acquisition d'une autre langue, une approche inclusive pour tous les élèves. Fortune (2011) fournit deux croyances pour la pédagogie inclusive de la langue additionnelle : croire dans la vision de l'IF et croire dans la capacité d'apprentissage de tous les élèves. Fortune (2011) préconise que les enseignants et les familles soient au courant du délai possible avec les compétences en anglais, particulièrement en lecture et en écriture, car il y a moins d'instruction anglaise pendant les premières années de l'IF. Arnett et Bourgoin (2017) ajoutent que l'acquisition d'une langue additionnelle requiert de l'humilité, de la créativité et une conscience émotionnelle. Alors, la pédagogie de la langue additionnelle comprend les compétences académiques et socio-émotionnelles, essentielles pour l'appartenance. Les stratégies et les adaptations efficaces pour les élèves neurodivergents sont les mêmes que celles pour les apprenants de langue et vice versa (Genesee et Fortune, 2014; Mady, 2018). Cette similarité réfute que les élèves neurodivergents soient incompatibles avec l'IF (Arnett et al., 2014).

Récemment, l'obligation de mettre en œuvre l'inclusion et une focalisation sur l'appartenance sont évidentes dans les documents éducatifs manitobains. En 2022, il y a eu une révision du document *Programmes d'éducation appropriée* (ÉAPE, 2022a), exigeant que les divisions scolaires soient maintenant obligées « de procurer l'accès à des programmes d'éducation appropriés (PÉA) à tous les élèves » (p. 4), y compris les écoles d'IF. Aussi, le nouveau *Cadre d'apprentissage* cible l'appartenance, où tous les élèves ont « l'espoir, un sentiment d'appartenance et une raison d'être » (ÉAPE, 2025a). Ce cadre fait référence au document *Mamàhtawisiwin* (ÉAPE, 2022b), un cadre pour l'éducation d'une perspective autochtone. Ce document souligne qu'une culture scolaire « équitable, inclusi[ve] et diversifié[e] favorise un sentiment d'appartenance chez tous les apprenants, afin qu'ils aient l'impression qu'ils peuvent réussir, assumer leurs responsabilités, trouver le sens de leur vie et atteindre Le bien-vivre [sic] » (ÉAPE, 2022b, p. 8). En 2025, le Cadre a ajouté six principes de

l'apprentissage et l'évaluation du programme d'IF, suivi par des questions de réflexion. Un des principes est : « L'élève développe un sentiment d'appartenance à la collectivité francophone, tant au sein de l'école que dans la communauté francophone en dehors de la classe » (ÉAPE, 2025b).

Alors, l'appartenance est un concept fondamental dans ces documents manitobains. L'obligation de cultiver un environnement inclusif en IF au Manitoba nécessite une concentration sur l'aspect clé de l'inclusion - l'appartenance scolaire. C'est dans ces milieux scolaires où on trouve la réalité de l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents.

Mésosystème : La culture scolaire en IF

Le mésosystème comprend l'ambiance et les pratiques scolaires d'une école d'IF. En général, les structures spécifiques déterminent l'organisation et la culture de l'école, axées sur les croyances de l'équipe, y compris les différentes structures d'IF. Hallion Bres et Lentz (2009) reconnaissent les mythes infiltrants et les limites de l'IF manitobaine, en demandant aux parties prenantes de questionner leurs croyances afin d'engager l'avenir de l'IF. Pour les élèves neurodivergents, ces mythes culminent avec des discussions de la compatibilité et « counselling out » (Wise, 2012, p. 179) pour le transfert au programme anglais, des phénomènes qui n'existent pas pour d'autres sujets scolaires (Arnett, 2013). Cependant, deux structures favorisent la continuation et l'appartenance scolaire des élèves neurodivergents en IF – une culture de collaboration chez l'équipe scolaire et la continuité de la communauté des pairs. Ces phénomènes créent la culture du mésosystème d'une école d'IF.

Les structures du programme d'IF

Il existe plusieurs structures d'IF. Le premier modèle, démontré par l'École Saint-Lambert et l'École Sacré-Cœur, est un centre d'immersion, aussi nommé voie unique ou milieu, où les membres du personnel parlent français et le plus de services possibles sont disponibles en français (ACPI, 2017). L'école milieu fournit l'occasion aux élèves « d'évoluer en français en dehors de la salle de classe », car la communication française vit partout dans l'école (ACPI, 2017, p. 14). L'école à deux voies est la structure la plus fréquente (ACPI, 2017), où l'IF coexiste avec le programme d'anglais et il y a souvent une grande présence d'anglais dans l'école (des activités parascolaires, des assemblées et des annonces) (ÉAPE et BEF, 2023a). La politique (ÉAPE et BEF, 2023a) recommande que les divisions scolaires considèrent exclusivement des écoles à voie unique qui « offre[nt] une plus grande possibilité d'une

expérience linguistique riche » et « un milieu linguistique riche et une exposition intensive à la langue française sont essentiels à l'acquisition d'une langue » (p. 6).

Trois programmes axés sur les points d'entrée à l'IF : l'immersion précoce débutant en maternelle ou en 1^{re} année; l'immersion moyenne en 4^e année; l'immersion tardive en 7^e année (ACPI, 2017). Il existe un rapport positif et direct entre les heures d'enseignement en français avec le niveau de maîtrise du français de l'élève (ACPI, 2017). Alors, l'ACPI (2017) considère le programme précoce idéal quand l'enseignement est efficace, bien programmé et inclusif.

L'immersion précoce accueille « la plus grande diversité d'élèves » (ACPI, 2017), nécessitant que la communauté fasse face aux recherches, aux pratiques et aux politiques de l'inclusion. Roy (2020) énonce que

Early French Immersion is a program that is and should be an inclusive program that allows all children in early years to access bilingualism or multilingualism; it is possible when students receive proper guidance (Arnett et Bourgoïn, 2017) and when ideologies are not working against them. (p. 3)

Roy (2020) propose la faisabilité et l'espoir de l'inclusion scolaire pour l'IF précoce par rapport à des pratiques et à des idéologies inclusives.

La compatibilité

La compatibilité apparaît dans les écrits au sujet de l'inclusion en IF et peut évoquer la possibilité de l'exclusion (Arnett et Mady, 2018a), car le terme suppose que des élèves soient plus compatibles pour le programme que d'autres. Pendant les entrevues avec les enseignants d'IF, Arnett et Mady (2018a; 2018b) abordent le sujet de la compatibilité pour les élèves avec les difficultés d'apprentissage. Les données dévoilent que les facteurs touchent la compatibilité – le type de difficulté identifiée (quelques difficultés étaient plus acceptables que d'autres); l'éthique du travail de l'élève (la perception de paresse chez l'élève); et son niveau de motivation. En fait, les enseignants croyaient que la compatibilité de l'élève en IF était reliée à ses caractéristiques personnelles, perpétuant le stéréotype d'un apprenant idéal (Arnett et Mady, 2018a; 2018b).

Arnett et Mady (2018a) identifient trois inquiétudes des enseignants pour l'exemption possible des programmes de langues – la santé émotionnelle et mentale de l'élève; la réussite de l'élève en anglais (pour les nouveaux arrivants); et la disponibilité des services d'appui. La santé émotionnelle et mentale était le plus notable pour les enseignants. Bien que la recherche démontre maintes fois que le succès est possible pour les élèves neurodivergents (Genesee et

Erdos, 2019; Genesee et Lindholm-Leary, 2013), les enseignants restent touchés par ces inquiétudes. Arnett et Mady (2018b) mentionnent que les critères de compatibilité avec le programme sont perçus comme étant hors du contrôle de l'élève et de l'enseignant. De cette perspective, ce n'est pas possible ou faisable d'accommoder les besoins de ces élèves.

Counselling out

En lien avec la compatibilité, des chercheurs présentent le processus de *counselling out* (Selvachandran et al., 2022; Wise, 2012). Si l'élève a de la difficulté, et le personnel scolaire croit que la réussite scolaire n'est pas atteignable, ce dernier s'entretient avec la famille pour discuter des défis dans l'IF, du niveau de compatibilité avec le programme et d'autres programmes possibles. Mård-Miettinen et al. (2022) observent une inclinaison où les élèves avec des exceptionnalités étaient *counselled out* méthodiquement en raison des craintes de complications des problèmes dans l'IF, pas toujours des difficultés réelles. Wise (2012) explique que les conseils de *counselling out* sont établis selon deux malentendus : le programme d'anglais répond mieux aux besoins scolaires des élèves exceptionnels et le financement du gouvernement permet une vaste gamme de services spécialisés dans le programme d'anglais. Roy (2020) ajoute que les parents choisissent une école qui communique l'appui disponible pour que leur enfant reçoive l'attention nécessaire, pas toujours promue par les écoles d'IF.

Les familles ayant des élèves neurodivergents et neurotypiques jouent un rôle dans la culture de l'inclusion scolaire. Puisque l'IF a la réputation d'être élite, certains parents préfèrent une école sans élèves ayant des difficultés, percevant ces derniers comme amoindissant la classe et l'apprentissage de leurs enfants (Selvachandran et al., 2022). Ces parents pensent protéger leurs enfants de ceux qui posent des défis et sont plus faibles académiquement (Roy, 2020) en les inscrivant en IF, qui compte potentiellement moins d'élèves en difficulté (Arnett, 2013). Les parents interviewés dans Kay-Raining Bird et al. (2021) croient que des élèves avec des besoins ne réussiront peut-être pas en IF et que le transfert devrait être une possibilité. Le transfert déclenche la réaction en chaîne des changements pour l'élève – la garderie, le transport, les amis et la communauté. Les familles ayant des élèves neurodivergents désirent une école avec l'appui nécessaire pour leur enfant. Des parents rapportent qu'ils ont besoin de se fier aux histoires d'autres familles pour comprendre la culture scolaire de l'inclusion (Selvachandran et al., 2022).

Le rôle de l'enseignant est important dans la décision du transfert. Un parent d'un élève neurodivergent en IF soulève la relation positive entre son enfant et son enseignant, notant qu'il

veut aller à l'école pour le voir (Selvachandran et al., 2022). Inversement, Arnett et al. (2014) ont trouvé que les enseignants qui perçoivent un élève d'une manière négative ont démontré moins d'efforts à vraiment inclure l'élève. De plus, ces enseignants ont interagi avec l'élève d'une façon moins académique. Les auteurs postulent que c'est possible que la perception de l'enseignant puisse prédire le niveau et la qualité de l'appui que l'élève recevra (Arnett et al., 2014). En fait, les croyances des membres de l'équipe scolaire vont se répandre dans leurs actions et l'expérience des élèves, créant une dynamique de pouvoir. Cependant, des enseignants ne possèdent pas toujours les connaissances et les compétences pour trouver les lacunes pour ces élèves, sans avoir reçu de formation (Roy, 2020). Alors, leurs croyances à l'inclusion peuvent provenir d'un manque de développement professionnel et d'expérience (Selvachandran et al., 2022).

La perpétuation de la perception de l'élitisme de l'IF et l'inclusion de seulement des apprenants idéaux de langue sans l'action mènent au statu quo (Wise, 2012). Roy (2020) remarque que le problème est « doublé » (p. 58) - les élèves ayant des difficultés font le transfert de l'IF. Puis, les écoles découragent des familles avec des élèves rencontrant des difficultés de continuer en IF. Puisque les élèves peuvent trouver les mêmes difficultés dans le programme d'anglais, les élèves ont la possibilité d'apprendre une autre langue s'ils restent dans les écoles d'IF avec l'appui nécessaire (Roy, 2020).

Avec les interventions efficaces axées sur les forces, les élèves sont capables d'atteindre du succès en IF (Roy, 2020). Les élèves neurodivergents peuvent réussir avec les interventions appropriées au moment opportun, le plus tôt possible (Roy, 2020). Roy (2020) précise qu'on doit disposer d'assez de temps pour exposer l'élève à la langue et pour développer des compétences langagières. C'est possible dans certains cas que les parents et le personnel soient trop hâtifs à transférer (Roy, 2020), et dans les mots d'un élève d'être « demoted » (Selvachandran et al., 2022, p. 1131). Un modèle déficitaire n'est pas en lien avec les philosophies d'inclusion qui se répandent dans les écoles (Arnett et Mady, 2010) et qui sont maintenant obligatoires (ÉAPE, 2022a). Il y a un cycle vicieux entre le financement du programme, les appuis disponibles, les pratiques du personnel et le choix d'école.

Fortune (2011) reconnaît que l'IF ne convient pas à chaque élève et à sa famille. L'élève et sa famille ont le choix de décider, mais l'environnement de l'IF ne devrait pas changer leur décision. La décision ne devrait pas reposer uniquement sur les épaules de la famille. Fortune

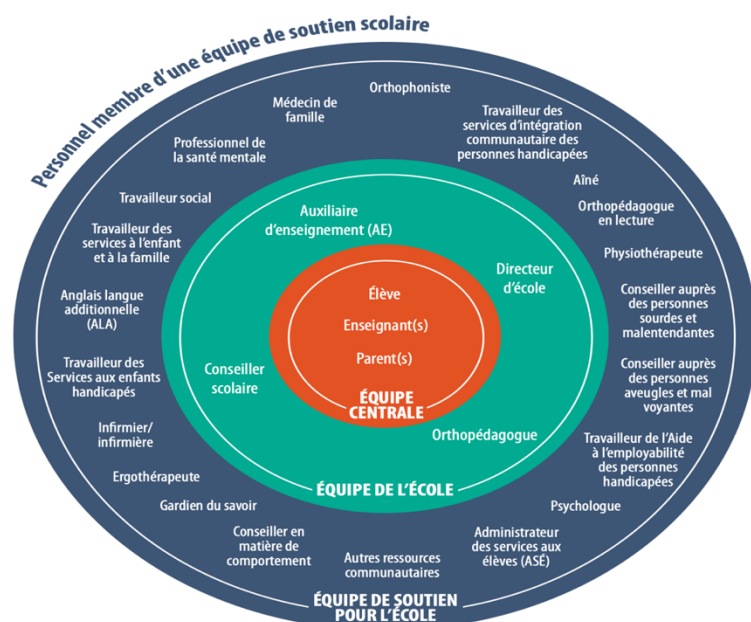
(2011) insiste que plusieurs discussions incluant l'équipe scolaire attentionnée avec l'élève et sa famille devraient précéder la décision de transfert. Cette collaboration contribue à l'engagement de l'élève et à l'ambiance de soin de l'école, un facteur clé de l'appartenance scolaire.

La collaboration entre les professionnels scolaires

Afin de fournir un programme d'IF inclusif, il est essentiel que les membres du personnel soient en train de collaborer pour le succès de l'élève neurodivergent. C'est très important d'avoir des professionnels et leurs perspectives diverses en partenariat avec l'élève, y compris l'élève et sa famille, l'enseignant, l'orthopédagogue, le conseiller scolaire, les auxiliaires, la direction, ainsi que des spécialistes comme l'orthophoniste, le psychologue scolaire, le clinicien de lecture et le travailleur social (ACPI, 2017; Fortune, 2011). Puisque le travail de l'appartenance et de l'inclusion est ancré dans l'esprit de la communauté, le terme *équipe* sera employé dans cette étude pour indiquer les membres de personnel qui prennent soin des élèves. Chaque membre peut créer une relation de confiance et d'apprentissage avec l'élève, ce qui promeut l'appartenance scolaire. Pour être en mesure de répondre aux besoins des élèves et d'appuyer l'enseignant titulaire avec la prestation des interventions variées et appropriées, la collaboration entre les professionnels devrait être méthodologique et constante, particulièrement pour les élèves neurodivergents (Bourgoin, 2014). Le modèle de la prestation des services aux élèves au Manitoba identifie les membres de l'équipe scolaire, comme on le voit dans la figure 2.

Figure 2

Personnel membre d'une équipe de soutien scolaire (ÉAPE, 2022a)



L'IF est un contexte éducatif très unique, exigeant des compétences supplémentaires des enseignants : la connaissance des matières, les compétences linguistiques de français et la capacité d'enseigner les deux efficacement (Cammarata et Haley, 2018). Puisque l'isolation et la charge du travail sont des défis notables pour les enseignants d'IF, le développement professionnel axé sur la collaboration peut déboucher sur le soutien entre les professionnels quant à la confiance en eux-mêmes (Wernicke et al., 2022), le partage du travail émotionnel (Masson, 2018) et la concentration sur les élèves et les contextes authentiques (Cammarata et Haley, 2018). Ce développement professionnel collaboratif, qui incorpore l'inclusion et l'appartenance en IF pour les élèves neurodivergents, permet aux enseignants d'avoir des conversations réfléchissant à leurs expériences et à leurs croyances (Arnett et Mady, 2018b). Cette réflexion peut transformer leurs pratiques d'enseignement et leurs relations avec les élèves, ce qui a plus d'impact sur leur appartenance scolaire. L'équipe scolaire peut optimiser les capacités d'apprentissage par la création des environnements inclusifs (Tedick, 2022).

La continuité de la communauté des pairs

Les parents des élèves neurodivergents ont tenu à cœur le sentiment communautaire et d'appartenance qui émerge des cohortes d'IF (Selvachandran et al., 2022). Les élèves intermédiaires ont rapporté qu'ils ont vécu un sentiment d'appartenance fort parmi leurs pairs à l'école primaire et cette continuité des pairs a également allégé les transitions entre les écoles et le début de l'adolescence quand l'appartenance scolaire diminue souvent dans le « two-way bilingual education » (de Jong et al., 2020, p.1). Roy (2020) note qu'un moment commun de transfert au programme d'anglais des élèves d'IF précoce est la fin de la 8^e année, qui est aussi le cas au Manitoba (Éducation Manitoba et BEF, 2017b). Les relations avec les pairs sont un facteur qui freine la décision de changer de programme.

Walton (2022) examine les comportements et les relations au sein des cohortes des élèves adolescents d'IF, contribuant à leur estime de soi. Ces élèves d'IF ont démontré une conscience profonde de leur groupe social et un investissement émotionnel de l'IF. Parce qu'ils ont passé beaucoup de temps ensemble, cadrés par le défi de l'apprentissage d'une langue, une identité forte du groupe a été créée (Walton, 2022). Les élèves d'IF ont communiqué une identité de groupe plus forte que celle des autres programmes de langue, tels que le français de base (Walton, 2022). Cette identité de l'élève d'IF et la relation avec le groupe sont importantes par rapport à leur niveau d'appartenance.

Microsystème : L'élève, l'enseignant, la famille, les amis

Les membres du microsystème profitent d'une collaboration étroite – l'élève, l'enseignant, la famille et les amis. La collaboration entre l'enseignant et l'élève et la perception de la collaboration de ces derniers peuvent influencer l'enseignement et l'apprentissage (Roy et Schafer, 2015). Fortune (2011) souligne des principes pour les pratiques d'enseignement et d'apprentissage inclusives en IF, y compris le traitement de l'élève comme individu unique et les ressources humaines et matérielles qui répondent aux difficultés proactivement et réactivement. Ces deux principes sont incarnés par des pratiques exemplaires des enseignants venant de la recherche : l'intervention précoce (Wise et al., 2016); la conception universelle (Pellerin, 2013); la différenciation et les adaptations (Mady, 2018); une approche axée sur les forces de l'élève (Le Bouthillier, 2020); les compétences socio-affectives (Le Bouthillier et Kristmanson, 2019). Ces pratiques peuvent mieux inclure l'élève neurodivergent, cultivant leur appartenance scolaire. Puisque l'appartenance scolaire n'apparaît pas évidente dans la recherche de l'IF, la recherche existante des pratiques inclusives qui focalisent sur le succès de l'élève neurodivergent sont explorées ici, particulièrement les pratiques qui peuvent appuyer l'appartenance scolaire.

L'intervention précoce

Plus l'instruction et l'intervention sont reçues tôt dans la scolarité, plus il est probable que l'élève réussisse et apprenne la langue ciblée (Roy, 2020). Les difficultés deviennent plus difficiles à gérer quand elles deviennent plus complexes (Freeze, 2023b). L'intervention précoce des compétences en lecture française et anglaise est souvent soulignée dans la recherche parce que le transfert des compétences entre les langues appuie l'apprentissage dans les deux (Kruk et Reynolds, 2012; Wise, 2012). Fortune (2011) recommande que les enseignants évaluent tôt les élèves avec des difficultés dans leur langue maternelle afin de comprendre leurs compétences après des années d'acquisition. Roy (2020) constate que des difficultés dans l'apprentissage d'une autre langue indiquent souvent des difficultés dans la langue maternelle. L'intervention précoce et l'instruction des compétences de la lecture, avec l'appui des ressources spécialisées, peuvent éviter le transfert des élèves au programme d'anglais (Wise, 2012).

Plusieurs études canadiennes explorent les nuances de l'intervention précoce. Au Manitoba, Kruk et Reynolds (2012) ont conclu que les élèves primaires à risque en IF ont démontré une croissance rapide et un impact positif sur les compétences de littératie en anglais, grâce aux bénéfices de l'apprentissage d'une autre langue, tels que le transfert des compétences

entre les langues, la pratique avec les phonèmes et le développement du contrôle du fonctionnement exécutif (Kruk et Reynolds, 2012). Pourtant, les élèves avec des difficultés sévères profiteraient d'une programmation plus systématique et explicite, en allant même dire que ces résultats ne sont pas généralisables et que tous les élèves ne vont pas indubitablement profiter du programme d'IF (Kruk et Reynolds, 2012).

En Ontario, Wise et al. (2016) ont surveillé des élèves identifiés à risque par leurs résultats des compétences en anglais. Puisque l'IF cible le développement des compétences orales avant l'enseignement de la lecture afin de fournir une fondation langagière (Arnett et Bourgoin, 2017), des élèves en IF sont tardivement identifiés à risque en deuxième ou troisième année. Cette étude a interrompu ce processus et les auteurs proposent que la première année soit le plus convenable pour une intervention précoce (Wise et al., 2016). Comme Kruk et Reynolds (2012), Wise et al. (2016) soulignent l'importance de l'enseignement explicite dans les petits groupes pour les élèves à risque. Alors, les élèves de cette étude ont participé à une intervention hors de la salle de classe, visant à soutenir l'enseignement général de l'enseignant titulaire. Pourtant, des élèves étaient retirés de la classe, un aspect qui n'était pas suffisamment souligné dans l'article. Aussi, à la fin de l'étude, un quart des élèves ont quitté le programme d'IF et ont transféré à l'anglais, démontrant les difficultés d'inclusion au primaire (Wise et al., 2016). Wise et al. (2016) démontrent la piste des difficultés et le transfert qui peut les suivre.

Shakory et al. (2022) affirment l'idée que la plupart des élèves qui rencontrent des difficultés en lecture dans une langue trouveront des difficultés en lecture dans une autre, quant à l'aisance de la lecture. La théorie de transfert entre les langues énonce que les compétences de littératie apprises dans une langue peuvent être implantées pendant l'apprentissage et l'usage d'une autre (Cummins, 2014). Les élèves à risque en lecture en anglais et en français démontrent des difficultés cognitives et métacognitives, des compétences qui sont essentielles pour la lecture et le transfert entre les langues (Shakory et al., 2022). Selon Mady et Muhling (2017), le développement des compétences de métacognition et de littératie pendant les interventions précoces peut augmenter les facteurs comme l'estime de soi, la motivation et la confiance pour les élèves neurodivergents en IF. Quand ces besoins socioaffectifs sont satisfaits, l'apprentissage des compétences de conscience phonologique, le décodage, la morphologie et la consolidation des stratégies de lecture croissent. Le développement des compétences académiques et la

satisfaction des besoins socioaffectifs sont interdépendants, démontrant un lien entre l'enseignement de la lecture et l'appartenance scolaire.

La conception universelle (CU)

La conception universelle (CU) est une approche prometteuse en IF (Mady, 2018; Pellerin, 2013). Provenant du design et de l'accessibilité de l'architecture pour les besoins physiques (Fuchs, 2023), la CU est une approche flexible qui enlève les barrières pour les élèves par trois principes de l'apprentissage et de l'enseignement : plusieurs moyens de représentation, d'expression et d'engagement avec les connaissances et les compétences (Centre for Applied Special Technology [CAST], 2018; Mady, 2018). La CU assure que tous les élèves ont accès aux objectifs, aux matériaux et aux évaluations qui leur conviennent, créant une culture d'individualisation selon les besoins (Mady, 2018). La CU vise à développer ces caractéristiques chez l'élève : intentionnel et motivé; débrouillard et connaissant; stratégique et orienté sur les objectifs (CAST, 2018). Employant la CU, l'enseignant soutient ces caractéristiques chez l'élève par la compréhension des appuis de la régulation de soi, des intérêts de l'élève et de la persistance (Desmarais, 2023).

La CU peut être appliquée à n'importe quel sujet, domaine ou programme (CAST, 2018), en réduisant les barrières pour les élèves divers, telle que l'IF (Pellerin, 2013). Pellerin (2013) souligne les difficultés académiques, comportementales et langagières des élèves neurodivergents et l'urgence à transformer les pratiques d'IF pour accueillir la diversité grandissante des élèves. Dans une étude de recherche-action collaborative, Pellerin (2013) a suivi des enseignants primaires d'IF qui ont mis en œuvre des stratégies inclusives avec la technologie, axées sur les principes de la CU. La technologie laisse place à la différenciation, fondée sur les forces et les intérêts des élèves. Les principes de la conception universelle étaient disponibles pour les élèves : la représentation par les façons auditives, visuelles et écrites d'apprentissage; l'action et l'expression par la création des enregistrements, les dessins, les représentations mentales (Pellerin, 2013). Les enseignants ont observé que des élèves ayant des troubles d'attention ont bien profité d'une endurance prolongée et de plus de motivation (Pellerin, 2013). L'engagement et la motivation sont souvent des barrières pour les élèves en IF (Roy, 2020).

Ces enseignants ont collaboré par le modèle spiral de l'action, de la réflexion et de l'appui pour l'un l'autre (Pellerin, 2013). Les enseignants démontrent une finesse d'attention aux

élèves et à leur apprentissage pendant la documentation sur l'impact de leur enseignement (Pellerin, 2013). Bien que la technologie facilite l'apprentissage par la CU, les enseignants ont reconnu que les élèves sont les agents d'apprentissage au sein de la synergie de l'environnement, de l'enseignant et de l'échafaudage (Pellerin, 2013), des concepts clés qui cultivent l'appartenance scolaire.

La différenciation et les adaptations

La différenciation est essentielle pour l'optimisation du potentiel et de l'apprentissage de tous les élèves (Genesee, 2022). La différenciation est une démarche d'enseignement planifiée et réactive qui permet des options centrées sur l'élève, ses forces, ses besoins, son stade de développement et son potentiel (Arnett et Bourgoïn, 2017; Genesee, 2022; Tomlinson, 2023). Ces options viennent de cinq principes: un environnement qui favorise l'apprentissage; la programmation de grande qualité; l'évaluation pour et en tant qu'apprentissage; l'enseignement qui tient compte de la diversité chez les élèves; les routines et la gérance de la classe (Tomlinson, 2023). La différenciation peut adapter le processus, le produit, le contenu, l'affect et les matériaux aux élèves (Arnett et Bourgoïn, 2017; Tomlinson, 2023).

Dans les classes d'IF ayant des élèves neurodivergents, Mady (2018) note des différenciations et des adaptations académiques et non académiques faites par les enseignants : l'organisation des élèves, la concentration de la présentation, la modalité de l'élève, l'usage de langage et le contenu. Les observations ont démontré que la plupart des adaptations sont faites sur le contenu et moins souvent dans le processus d'évaluation. La plupart des adaptations étaient assez centrées sur l'enseignant, et non l'élève. Pourtant, la voix et le choix de l'élève sont des aspects essentiels pour le succès des élèves neurodivergents en IF (Mady, 2018).

La connaissance de la CU, la différenciation et les adaptations de la part de l'enseignant et sa collaboration avec l'élève sont clés pour échafauder le processus d'apprentissage pour que tous les élèves puissent réussir. Genesee (2022) recommande que le développement professionnel en IF doive donner l'attention à la différenciation efficace. Mady (2018) recommande que les enseignants deviennent plus conscients des bonnes pratiques qu'ils utilisent déjà par la clarification des stratégies dont ils se servent par des conversations collaboratives. La CU, la différenciation et les adaptations prennent du temps à planifier et nécessitent des ressources diverses, ayant l'air d'un défi insurmontable (Desmarais, 2023), particulièrement en IF. La collaboration pourrait alléger cette charge de travail (Wernicke et al., 2022).

Mady (2018) conseille que l'enseignant invite la voix de l'élève pour qu'il ait une conscience et un choix des adaptations. Cette invitation à l'élève développe la relation avec l'enseignant ainsi que son identité comme apprenant en IF, deux facteurs qui cultivent l'appartenance scolaire. Tomlinson (2023) souligne que « learner-centeredness, by definition, requires attention to individual needs and strengths in order to maximize individual growth; thus, learner-centeredness also requires differentiation » (p. 219). L'élève au centre de l'apprentissage est l'objectif de ces approches.

L'approche axée sur les forces de l'élève

La connaissance des forces d'un élève neurodivergent réoriente la pratique de l'enseignant d'une façon positive pour lui (Arnett et Bourgoin, 2017). Le Bouthillier (2020) a montré le pouvoir d'une approche axée sur les forces et les intérêts d'un élève de la 7^e année sur le spectre de l'autisme pendant l'apprentissage de l'écriture. Les attitudes positives et collaboratives de l'équipe scolaire envers l'élève neurodivergent et ses forces étaient un facteur essentiel pour son succès et son progrès (Le Bouthillier, 2020). Ces attitudes ont abouti aux pratiques inclusives et accessibles, telles que la collaboration, les routines et les outils disponibles (Le Bouthillier, 2020).

Les approches pédagogiques de différents enseignants étaient prévisibles et similaires, provenant de la collaboration efficace (Le Bouthillier, 2020). Ces enseignants se sont servis du modèle d'apprentissage optimal, où la responsabilité pour l'apprentissage est transférée de l'enseignant à l'élève par le processus de la modélisation, de la pratique guidée, puis de la pratique autonome (Le Bouthillier, 2020), un modèle approprié pour un élève neurodivergent. Les enseignants ont aussi établi des routines pour focaliser sur les forces de l'élève régulièrement, telles que les conférences individuelles, la répétition de textes et des sujets ainsi que le respect pour son rythme du travail (Le Bouthillier, 2020). Des concepts abstraits étaient rendus plus visuels avec des outils comme les organisateurs graphiques, les murs de mots, les dictionnaires personnels, ainsi que l'instruction explicite au sujet des similarités linguistiques entre les langues et des régularités phonétiques dans l'orthographe (Le Bouthillier, 2020). L'approche axée sur les forces de l'élève redirige l'énergie de l'élève pour l'apprentissage en enlevant les barrières. Cette approche permet aux élèves neurodivergents de trouver leurs forces et aux enseignants de mettre leur travail en relief (Le Bouthillier, 2020).

Les compétences socio-affectives

Les compétences socio-affectives comprennent l'apprentissage des connaissances et l'usage des compétences afin de développer une identité, régler les émotions, démontrer l'empathie, cultiver des relations positives, créer des objectifs et prendre des décisions responsables (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2024). Une concentration sur ces compétences est bénéfique pour les élèves en IF, telles qu'une compréhension du sentiment d'autoefficacité et de l'impact des émotions sur l'apprentissage (Le Bouthillier et Kristmanson, 2019). Les élèves s'éloignent des expériences d'apprentissage quand ils perçoivent un écart entre leur capacité et l'apprentissage ciblé, ressentant des émotions de dissonance (Fortune, 2011). En IF, cette situation est plus complexe parce que l'élève s'éloigne de l'apprentissage de la langue française, qui est la langue d'instruction de tous les sujets. Cet éloignement de la langue et de l'apprentissage peut ressembler à un délai d'apprentissage ou d'acquisition de langue (Fortune, 2011). L'apprentissage d'une langue est un processus très vulnérable, car la prise de risque est essentielle et fréquente (Arnett et Bourgoin, 2017). Effectivement, les élèves peuvent diminuer leur engagement et leur participation, échouant à atteindre leur potentiel (Arnett et Bourgoin, 2017).

Swain (2013) note que la recherche ne porte pas assez d'attention sur l'impact des émotions dans l'apprentissage d'une langue. Les émotions et la cognition sont interdépendantes. Krashen (1982) a expliqué que le filtre affectif consiste des émotions chez l'élève qui touchent son expérience et son apprentissage, notamment en motivation, anxiété et confiance en soi. Si le filtre affectif est haut, plein d'émotions d'anxiété ou de frustration, il existe déjà des défis à l'acquisition de la langue. Puisque l'apprentissage d'une langue est compliqué, une variété d'émotions est attendue. Les enseignants deviennent conscients des émotions des élèves quand ils les écoutent, un processus d'une finesse d'attention à l'appartenance des élèves (Swain, 2013). Swain (2013) encourage les enseignants d'IF à explorer les émotions avec les élèves : reconnaître les émotions, régler les comportements, soutenir la collaboration et les conflits avec les pairs ainsi que mieux comprendre leur usage dans la langue ciblée.

Le Bouthillier et Kristmanson (2019) ont suivi le développement des compétences d'écriture française des élèves à risque de la 7^e année en IF. Ces élèves ont démontré des difficultés socioaffectives concernant l'écriture, telles que l'anxiété et la frustration. Ces émotions contribuent aux attitudes négatives qui empêchent leur capacité d'écrire et déclenchent

un manque d'autoefficacité (Le Bouthillier et Kristmanson, 2019). Cette dernière impacte la motivation, qui est essentielle en IF. Dans l'étude, les enseignants ont répondu aux besoins socio-affectifs des élèves à risque par des stratégies qui échafaudent le processus d'écriture, engagent l'autoréflexivité et développent leur auto-efficacité. Cette méthode comprend le développement de leurs forces, l'enseignement et la modélisation explicite des éléments de l'écriture, les conférences avec les pairs et avec l'enseignant, le choix des objectifs de l'écriture, la décomposition des tâches complexes, les routines pour la planification de l'écriture et la lecture des différents textes modèles (Le Bouthillier et Kristmanson, 2019). Enfin, Le Bouthillier et Kristmanson (2019) demandent que les enseignants fournissent des encouragements explicites, accentuant les efforts des élèves à risque. En abordant les émotions d'anxiété, de frustration et de manque de motivation pendant le processus de l'écriture, ces élèves à risque ont vécu du progrès dans le domaine affectif généralement (Le Bouthillier et Kristmanson, 2019).

Mbikayi et St-Amand (2017) ont ciblé l'engagement et l'appartenance scolaire d'une élève nouvellement arrivée au Canada démontrant des difficultés relationnelles. La technologie de l'information et la communication ont été employées pour aider l'élève avec ses compétences cognitives en lecture et les liens sociaux-affectifs avec l'enseignant et ses pairs (Mbikayi et St-Amand, 2017). L'enseignant s'intéressait à elle et à son groupe de travail, créant un « bon climat » (Mbikayi et St-Amand, 2017, p. 788) d'empathie, de rétroaction positive, d'humour et d'écoute active. Les auteurs incitent les enseignants et les écoles d'IF à « rechercher des méthodes innovatrices d'apprentissage afin de répondre [aux] besoins scolaires et sociaux » (Mbikayi et St-Amand, 2017, p. 788) des divers élèves. Il faut que les enseignants persistent en trouvant des solutions aux difficultés socio-affectives des élèves neurodivergents.

L'écart entre la recherche et la pratique

Mård-Miettinen et al. (2022) notent que la mesure dans laquelle l'inclusion informe la pratique quotidienne dans les écoles d'IF n'est pas comprise. Arnott et al. (2019) et Mady (2018) observent que des pratiques sont ciblées et différenciées, mais pas encore intégrées dans un programme d'IF accessible et accueillant pour tous. Les croyances des enseignants et le manque de développement professionnel des pratiques inclusives en IF persistent comme des barrières à l'inclusion. L'acquisition d'une langue est un processus complexe, varié par les forces, les besoins et les émotions des élèves ainsi que par les pratiques choisies par l'enseignant et l'école (Arnett et Bourgoïn, 2017). Des écoles restent dans le stade de réponse, pas encore en train de

planifier et d'agir proactivement (Freeze, 2023b). C'est nécessaire de comprendre des liens entre la recherche et la pratique, car il existe une lacune des données sur l'efficacité de ces approches spécifiques pour les élèves neurodivergents en IF (Garrett et Mady, 2024). Pendant que la recherche de la pédagogie inclusive dans le contexte d'IF avance, la recherche ne se concentre pas assez sur l'appartenance scolaire, un facteur clé pour des élèves neurodivergents. On a vu les systèmes macro, méso et micro; on se tourne vers l'ontosystème, qui traite de l'élève qui demeure au cœur de son éducation.

L'ontosystème : L'élève et son profil

À la fin de cette recension des écrits, on boucle avec le cœur du cadre conceptuel de l'appartenance en IF – l'élève neurodivergent, ses forces et ses défis en IF. Ensuite, on se penche sur la recherche qui donne une voix aux élèves au sujet de l'appartenance scolaire dans les programmes de langues. Penchons-nous sur ces élèves et ses profils de façon plus pointue.

Chaque élève est un humain avec son propre profil, y compris ses talents, ses stratégies, ses réussites, ses espoirs et ses objectifs (Bartlett, 2023). L'élève apporte toutes ses identités ainsi que ses forces et faiblesses neurocognitives. Les autres aspects de son identité (tels sa race, son ethnicité, son statut socio-économique et son identité du genre) se croisent, créant un profil unique (Kunnas, 2023). De plus, l'élève peut profiter des ressources disponibles et des forces de ses proches. Quelquefois, ses forces sont cachées et elles peuvent apparaître comme des faiblesses. L'approche axée sur les forces cherche des points positifs chez l'élève afin de progresser dans son apprentissage et de réussir dans la vie (Bartlett, 2023).

L'élève neurodivergent est plus probable de manquer d'appartenance scolaire que d'autres élèves, déclenchant des défis académiques et comportementaux (Osterman, 2000). Fortune (2011) présente des difficultés possibles chez les élèves neurodivergents en IF : attention; compréhension; expression; vocabulaire; capacité de suivre les directives; organisation des idées et des matériaux; et participation. Ces difficultés sont également observées sur le plan émotionnel : anxiété, timidité, confusion, confiance. Ces défis impactent leurs relations avec l'équipe scolaire et sa famille. Il est important que les présomptions de sa capacité ne soient pas présumées par les autres qui l'entourent d'une façon qui le limite (Fortune, 2011); plutôt, l'équipe et la famille collaborent avec l'élève pour préciser les objectifs d'une approche positive.

En IF, l'élève neurodivergent est exposé à une autre langue, donnant lieu aux réactions cognitives et émotionnelles (MacIntyre et al., 2011). Ces dernières impactent sa confiance en lui-

même, sa relation avec la langue et son attitude vers l'école. Pourtant, il faut que ces difficultés soient cadrées par une compréhension du développement d'une autre langue (Arnett et Bourgoin, 2017). L'exposition à une autre langue ne cause pas de trouble d'apprentissage, car c'est le cerveau qui traite l'information dans n'importe quelle langue (Genesse et Erdos, 2019). Chaque élève acquiert la langue à son propre rythme (Fortune, 2011) et une période silencieuse est attendue et normale pendant l'apprentissage d'une langue (Arnett et Bourgoin, 2017).

Ces impacts se sont intensifiés en approchant l'adolescence, où les plans physique, social, cognitif et émotionnel sont très touchés (MacIntyre et al., 2011). Donc, l'élève neurodivergent en IF intermédiaire peut être surchargé par son corps, la pression à réussir, à communiquer et à socialiser alors qu'il cherche son identité et son appartenance (MacIntyre et al., 2011). Fortune (2011) rapporte que les élèves d'IF trouvent le succès vers la fin des années primaires et que les difficultés déclinent souvent vers la 5^e et la 6^e année. Pourtant, est-ce que les élèves ayant des difficultés ont déjà quitté le programme, donc ils ne sont pas représentés dans ces données ?

Kay-Raining Bird et al. (2021) ont recherché le degré d'accès et de participation d'un groupe d'élèves avec des exceptionnalités, la perception de l'expérience de leurs familles et leurs résultats scolaires en IF précoce. Ces élèves ont appris et se sont développés comme on s'y attendait selon leur profil d'apprentissage et les objectifs du programme d'IF en lecture, écriture et mathématiques. Ils ont aussi reçu des adaptations. Néanmoins, les auteurs demandent plus d'efforts pour l'accessibilité de l'IF précoce (Kay-Raining Bird et al., 2021). Plus d'élèves du programme d'anglais ont reçu des adaptations et plus d'élèves ont été identifiés comme ayant des adaptations (Kay-Raining Bird et al., 2021). Il y avait une variété limitée de diagnostics en IF, alors il faut avoir de la recherche pour l'analyse des différences uniques des élèves en IF (Kay-Raining Bird et al., 2021).

L'appartenance scolaire des élèves dans leurs mots

Bien que l'appartenance ne soit pas centrale dans la recherche des programmes bilingues (Whiting et al., 2021), des études en IF et en TWI existent. TWI vise la réussite académique, le bilinguisme en anglais et une autre langue ainsi que la compétence socioculturelle (de Jong et al., 2020; Whiting et al., 2021). Dans ces études, les relations fortes positives entre les élèves et leurs enseignants et entre les élèves et leurs pairs dans un environnement accueillant émergent comme des facteurs clés selon les voix des élèves (de Jong et al., 2020; Whiting et al., 2021).

Dans une classe maternelle TWI, Whiting et al. (2021) ont exploré comment les jeunes élèves comprennent l'appartenance et l'inclusion à l'école avec différentes langues et cultures. Les données analysées démontrent deux thèmes : apprendre comment « do school » (Whiting et al., 2021, p. 9) et se faire des amis. Ces résultats réaffirment l'importance des pairs dans la navigation des normes scolaires. Les élèves ont fait référence aux stratégies enseignées pour améliorer l'inclusion et l'appartenance (Whiting et al., 2021). Cette recherche souligne que les enseignants peuvent favoriser l'appartenance en enseignant les compétences sociales et en développant une culture empathique et inclusive à la diversité (Whiting et al., 2021).

de Jong et al. (2020) ont employé des questionnaires et des entrevues de groupe des élèves intermédiaires pour comprendre leur appartenance scolaire en TWI. Le TWI emploie des approches qui cultivent l'appartenance scolaire et permettent l'exploration de l'identité de l'élève. Les données étaient analysées en utilisant quatre dimensions de l'appartenance de Wastell et Degotardi (2017) : les relations avec les enseignants et les pairs, l'attachement au contexte scolaire, le sentiment de responsabilisation et de participation ainsi que l'inclusion perçue de l'environnement. Ces élèves vivaient le sentiment d'appartenance sous une culture de soins créée par les enseignants, les relations avec les pairs et les activités de développement communautaire. Cependant, l'appartenance scolaire est ancrée dans le contexte social et de Jong et al. (2020) recommandent une approche école-entière pour valoriser les identités des élèves de TWI, comme le font d'autres recherches de l'appartenance scolaire.

Les études ethnographiques de Roy (2020) valorisent la voix et les choix des élèves d'IF, qui contribuent à leur appartenance scolaire. Ces élèves identifient la volonté de compétence dans une autre langue comme leur raison primordiale de continuer en IF. Roy (2020) souligne le rôle de la motivation et l'intérêt comme un défi pédagogique en IF; certaines élèves ayant des difficultés avec l'apprentissage d'une langue ont aussi un manque d'intérêt et de motivation. Roy (2020) observe un manque d'appartenance avec la langue chez les élèves. Il faut que les enseignants et l'équipe scolaire d'IF répondent au besoin de compétence pour améliorer leur appartenance, équilibrant prudemment l'objectif du plurilinguisme, la rétroaction pour l'apprentissage, le droit de l'inclusion et la réflexion sur les expériences et les croyances. Quand ils sont appuyés par leur communauté scolaire, tous les élèves neurodivergents ont la capacité de créer un espace pour eux-mêmes dans leur école et la société plurilingue au Canada (Roy, 2020).

Le sommaire du chapitre 3

Jusqu'à présent, il n'y a pas de recherche qui se concentre sur l'appartenance scolaire et ses effets sur les élèves neurodivergents en IF. Pourtant, la recherche sur plusieurs autres aspects de l'IF existe: l'histoire et des idéologies du programme au Canada; les conditions et la culture de l'IF manitobaine; l'ambiance de la communauté de l'école et les pratiques gagnantes; ainsi que le profil de l'élève comme apprenant de langue. Pourtant, cette étude-ci se concentre plus sur l'appartenance scolaire des élèves neurodivergents en IF comme la sommation des niveaux interdépendants d'une culture. Également, cette étude soulève les perspectives des élèves neurodivergents en IF, en comblant une autre lacune de la recherche. Ce qu'on a vu dans cette recension est riche dans l'histoire et la pédagogie, mais ce n'est que la surface pour l'histoire de l'élève neurodivergent en IF.

Chapitre 4: La méthodologie

Appuyée par une épistémologie interprétative, cette étude de cas ethnographique explore la culture d'une école primaire-intermédiaire d'IF par rapport à l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents. Dans ce chapitre, on aborde le choix d'approche de recherche, l'échantillonnage visé d'une école, protégés par les précautions éthiques, ainsi que la collecte et l'analyse des données. Cette étude présente quatre parties: un groupe de discussion semi-structuré avec des élèves, des entrevues individuelles semi-structurées avec les membres du personnel, des observations scolaires et le journal de bord de la chercheure.

La recherche qualitative

La recherche qualitative est le terme le plus commun pour la recherche qui vise à « comprendre le sens de la réalité des individus [par]... une perspective systémique, interactive de la part de la chercheure » (Savoie-Zajc, 2018, p. 193). La recherche qualitative se concentre sur la perception et l'interprétation des expériences des participants, car les expériences et la personne s'influencent mutuellement (Merriam et Tisdell, 2016). Donc, la recherche qualitative se focalise sur comment les participants attribuent le sens à ces expériences, puis sur comment ils comprennent et construisent leur monde (Merriam et Tisdell, 2016). Par la compréhension de leurs expériences, la recherche qualitative offre la possibilité de faire la différence dans la vie des participants et de leurs proches (Merriam et Tisdell, 2016).

La chercheure est clé comme conceptrice de l'étude et comme instrument primaire de la collecte de données (Creswell et Creswell, 2018; Merriam et Tisdell, 2016). Il faut que la chercheure qualitative s'engage dans la réflexivité, qui comprend la prise en compte de son rôle et de comment sa propre culture, ses émotions et ses expériences antérieures peuvent orienter et influencer la conception de l'étude, la collecte des données, l'interprétation des résultats et la signification (Creswell et Creswell, 2018; Merriam et Tisdell, 2016). Les participants et la chercheure sont informés par leurs croyances, leurs valeurs et leurs expériences; ils « ne sont pas neutres » (Savoie-Zajc, 2018, p. 196). Le processus de recherche est « dynamique » (Savoie-Zajc, 2018, p. 196), en évolution et ancré dans le contexte des participants. La chercheure doit se concentrer davantage sur le sens de l'expérience des participants en lien avec la problématique, pas sur le sens de son expérience (Creswell et Creswell, 2018).

Les comportements, les actions et les conversations des participants au sein de leur contexte naturel sont essentiels pour la recherche qualitative (Creswell et Creswell, 2018).

Savoie-Zajc (2018) présente l'importance du milieu scolaire en contexte éducatif. Puisque la recherche en éducation aborde les problématiques de la communauté scolaire, il faut assurer l'engagement des participants, car c'est leur réalité qui est à l'étude. Les participants devraient se sentir « respectés, écoutés et valorisés par des formes de recherche qui mettent en évidence la complexité des pratiques et les limites réelles » (Savoie-Zajc, 2018, p. 193). Pour cette étude, les sentiments sont très importants parce qu'ils sont également les attributs de l'appartenance, la variable sous enquête.

Savoie-Zajc (2018) fait ressortir que la chercheuse en éducation vise à comprendre les relations entre les individus et avec leur environnement. Cette compréhension s'étend aux processus de l'enseignement, de l'apprentissage et l'impact sur l'élève. La recherche qualitative en éducation est également une démarche interactive entre les membres de la communauté scolaire et la chercheuse (Savoie-Zajc, 2018). La recherche qualitative utilise plusieurs sources de données qui intègrent une variété de perspectives sur la question de recherche (Creswell et Creswell, 2018). Ces sources et perspectives diverses développent une description riche et complexe. Par cette description riche, la chercheuse utilise une analyse inductive afin de créer des catégories et des thèmes communs pour développer des résultats, une démarche caractéristique d'une étude de cas ethnographique (Merriam & Tisdell, 2016).

L'approche méthodologique d'étude de cas ethnographique

L'ethnographie est l'accent sur la culture d'un groupe, démontrée dans les croyances, les valeurs et les attitudes, qui affectent les comportements, les expériences et les interactions des membres du groupe (Merriam et Tisdell, 2016; Goyer et Borri-Anadon, 2018). Cet accent sur la culture est employé pour mieux comprendre le phénomène de recherche (Merriam et Tisdell, 2016). Heller (2008) relève que l'ethnographie est appuyée par une approche interprétative. Il n'existe pas d'objet fixe qui est observé et découvert par une chercheuse objective. Plutôt, les constructions sociales, souvent complexes et contradictoires, sont créées et décrites par les participants au sein de leur culture et contexte (Heller, 2008). Donc, l'ethnographie vise à comprendre la signification et le sens des constructions sociales pour les participants (Merriam et Tisdell, 2016). La chercheuse raconte l'histoire qui éclaire les constructions sociales par les pratiques quotidiennes et les conversations avec des participants (Heller, 2008). Alors, l'ethnographie est simultanément un processus et un produit (Goyer et Borri-Anadon, 2018; Merriam et Tisdell, 2016) qui vise à saisir le dévoilement des interactions de la culture au fil du

temps (Heller, 2008). En éducation, l'accent de l'analyse est la compréhension de la culture et la communauté sociale et les liens à la société générale (Goyer et Borri-Anadon, 2018).

Les racines de l'ethnographie sont ancrées dans l'anthropologie, où les chercheurs ont « découvert » d' « autres » (Goyer et Borri-Anadon, 2018, p. 220) cultures afin de décrire et de comprendre leurs modes de vie. Le travail de Malinowski (1922, cité dans Goyer et Borri-Anadon, 2018) met en relief que l'ethnographique est définie par « l'immersion du chercheur dans cette culture en contexte » (p.220), où le chercheur interagit avec les membres de la culture. La recherche de l'École de Chicago au début du 20^e siècle a employé des approches journalistiques pour l'immersion dans une culture afin de comprendre la socialisation chez une communauté (Goyer et Borri-Anadon, 2018; Merriam et Tisdell, 2016). L'immersion dans une culture permet une compréhension profonde des constructions sociales, informée par les vies quotidiennes, des sentiments, des idées, des perceptions, des documents et des artefacts (Merriam et Tisdell, 2016).

Notant l'immersion dans une seule culture, l'ethnographie et l'étude de cas se mélangent bien et souvent (Merriam et Tisdell, 2016). L'étude de cas ethnographique est une analyse profonde d'une culture d'un cas spécifique ou d'un système cadré (Merriam et Tisdell, 2016), ancrée dans le contexte particulier (Heller, 2008). Cette approche est vraiment appropriée pour les contextes où les variables et le contexte sont indissociables (Merriam et Tisdell, 2016).

L'ethnographie moderne est définie par ses caractéristiques clés - une description riche de la culture et du terrain social, la réflexivité de la chercheuse et une présence prolongée sur le terrain de recherche (Goyer et Borri-Anadon, 2018; Merriam et Tisdell, 2016). La collecte de ces méthodes de première main sont « in vivo » (« en train de se faire ») et « in situ » (dans « leur milieu naturel ») (Goyer et Borri-Anadon, 2018, p. 227). La collecte produit une description riche et détaillée et fournit une représentation complexe et extensive du contexte (Merriam et Tisdell, 2016; Tracy, 2010). Cette description se concentre sur la production et l'interaction des constructions sociales, telles que les normes sociales, les rôles des membres, les frontières créées entre les personnes ou les groupes, et les interactions entre eux (Goyer et Borri-Anadon, 2018). L'ethnographie vise à comprendre ce qui est « allant-de-soi » ou « intériorisé » (Goyer et Borri-Anadon, 2018, p. 223), en montrant la complexité du contexte (Tracy, 2010).

Une façon de saisir la complexité d'un contexte est la triangulation, une combinaison de plusieurs méthodes de collecte de données (Heller, 2008; Merriam et Tisdell, 2016). Goyer et

Borri-Anadon (2018) identifient deux objectifs de la triangulation : dévoiler des perspectives diverses et valoriser la « coconstruction des connaissances » (p. 211). Ces objectifs sont utiles pour saisir la diversité des perspectives du milieu (Heller, 2008). Quelques méthodes communes à l'ethnographie sont les observations, les entrevues et les conversations informelles, les documents écrits, les œuvres artistiques, les artefacts et les enregistrements audios et visuels (Goyer et Borri-Anadon, 2018). Les déficiences d'une méthode sont contrebalancées par les forces d'une autre si elle est utilisée exclusivement. Quand la saturation des données sera atteinte et que de nouvelles perspectives ne ressortiront pas, la chercheure aura collecté assez de données pour passer à l'analyse (Goyer et Borri-Anadon, 2018).

La réflexivité de la chercheure est primordiale dans la recherche ethnographique (Goyer et Borri-Anadon, 2018). La chercheure est responsable pour son entrée dans le contexte, ses interactions avec les participants, l'impact sur le contexte et ses membres, ainsi que les perspectives soulignées pendant l'analyse et les résultats (Heller, 2008). Puisque la chercheure entre dans le milieu naturel sans hypothèse, elle maintient un manque de contrôle et une ouverture vers la co-construction des phénomènes par l'observation et l'écoute des participants (Goyer et Borri-Anadon, 2018). Il faut que la chercheure ethnographique s'engage dans la réflexivité à chaque étape de la recherche, du début à la fin, car « [elle] doit se demander comment [elle] en est venue à savoir ce qu'[elle] sait » (Goyer et Borri-Anadon, 2018, p. 224).

La recherche ethnographique nécessite une présence prolongée dans le milieu naturel de l'étude afin de comprendre le contexte de près (Goyer et Borri-Anadon, 2018). Heller (2008) précise que l'étude ethnographique d'une période prolongée a la chance de découvrir, d'explorer et de comprendre la réalité des participants. Les histoires des participants dévoilent une partie de leur expérience au sein d'un contexte complexe et interconnecté. Ces histoires éclairent les constructions sociales qui expliquent les choix et les voix des participants (Heller, 2008) qui deviennent plus évidents, plus la chercheure reste longtemps (Tracy, 2010).

L'ethnographie compte des étapes importantes : l'introduction de la chercheure, les accords entre la chercheure et les participants ainsi que le développement et le maintien des relations de privilège pendant la collecte de données (Goyer et Borri-Anadon, 2018). Il faut assurer une entrée « subtile et respectueuse » (Goyer et Borri-Anadon, 2018, p. 226) de la part de la chercheure. Ensuite, la recherche ethnographique réside dans l'entente de respect entre la chercheure et les participants, en équilibrant un « détachement » (Goyer et Borri-Anadon, 2018,

p. 227) avec des relations. Afin de recueillir des données et d'exprimer une description riche et complexe, il faut négocier et calibrer continuellement les relations et l'accès au milieu et aux participants pendant la démarche de l'étude (Goyer et Borri-Anadon, 2018).

La recherche ethnographique en éducation et en IF

L'ethnographie en éducation décortique les constructions sociales, les cultures scolaires, la vie quotidienne, les expériences au sein de la communauté, les interactions entre les membres et les « processus scolaires » (Goyer et Borri-Anadon, 2018, p. 219). Heller (2008) souligne que les ethnographies du bilinguisme traitent de grandes questions de langue avec les idéologies, les discours et les pratiques des groupes dans les contextes linguistiques. L'ethnographie dans les programmes de langue vise l'analyse de la création du monde social par les personnes dans leurs réalités. L'ethnographie lie les pratiques quotidiennes de socialisation et de langage, la participation dans un contexte langagier, les différences sociales et l'accessibilité des ressources sociales (Heller, 2008). Les pratiques, la participation, les différences et l'accessibilité créent les délimitations et les catégorisations des personnes dans le contexte langagier (Heller, 2008).

L'ethnographie apparaît de plus en plus souvent dans la recherche d'immersion (Le Bouthillier, 2020; Moore et Sabatier, 2010; Roy, 2020). En effet, Genesee et Fortune (2014) demandent la continuation de la recherche ethnographique avec les élèves à risque en immersion afin d'analyser la vaste gamme des enjeux actuels, particulièrement d'aider la réinvention de l'apprenant de langue idéal et les relations scolaires (Mård-Miettinen et al., 2022). La compréhension des élèves et de l'équipe scolaire s'étendra au niveau des politiques et des pratiques d'enseignement, en appuyant la communauté d'IF (Mård-Miettinen et al., 2022).

Les limites de la recherche ethnographique

Deux limites de l'ethnographie sont le temps passé sur le terrain et l'empathie de la chercheure. L'ethnographie est définie par le temps prolongé dans le contexte, en exigeant du temps dans un système d'éducation parfois effréné (Mills et Morton, 2013). Ce temps essentiel demande aussi de la patience de la chercheure pour l'exploration profonde du cas. Pourtant, Mills et Morton (2013) mettent l'accent sur la qualité de la recherche et les relations sur le terrain et non pas sur le montant de temps passé dans l'ethnographie moderne.

L'empathie est un principe central de l'ethnographie en éducation, une charge considérable pour la chercheure (Mills et Morton, 2013). L'ethnographie demande un investissement émotionnel de la part de la chercheure lorsqu'elle est attentive aux émotions et

aux expériences des participants qui se présentent pendant les observations et les entrevues. Mills et Morton (2013) notent que l'ethnographie embrasse ce malaise. La validation des sens et des sentiments approfondit les connaissances ethnographiques, ce qui est essentiel (Mills et Morton, 2013). Il faut que la chercheuse soit consciente de son statut de participante ou/et chercheuse (Merriam et Tisdell, 2016) qui peut devenir ambigu par son empathie pour les participants.

Les précautions éthiques

Les précautions éthiques protègent les participants des risques pendant la recherche afin qu'ils puissent recevoir les avantages de la participation (Hobeila, 2018). Les trois principes éthiques en recherche sont le respect de la personne, la bienfaisance et la justice (Hobeila, 2018). Le respect de la personne honore l'autonomie des participants pour faire des choix pour eux-mêmes et la protection pour ceux qui ont une autonomie réduite (Hobeila, 2018). La bienfaisance vise à éviter les risques possibles aux participants bien qu'ils profitent des avantages de la recherche (Hobeila, 2018). La justice concerne un processus de recherche équitable et empêche l'exploitation des participants (Hobeila, 2018). Creswell et Creswell (2018) précisent que des précautions éthiques doivent être évidentes pendant toute la démarche de la recherche.

Pendant la conception de la recherche, Creswell et Creswell (2018) soulignent que la chercheuse vise une problématique où les participants profiteront des avantages dans la recherche. Le profit des participants illustre le principe de justice, où les avantages pour les participants l'emportent sur les risques (Hobeila, 2018). La chercheuse doit anticiper, déclarer et planifier les risques possibles de l'étude ainsi qu'identifier et évaluer leur niveau de nuire comme minimal ou plus que minimal. Selon Heller (2008), l'ethnographie nécessite des relations de confiance entre la chercheuse et les participants qui commencent avec l'honnêteté au sujet des enjeux abordés, des actions de la part de la chercheuse et des risques aux participants pendant la recherche. L'évaluation des risques et la communication des risques possibles aux participants préservent les valeurs de justice et de bienfaisance.

Pour l'étude présente, un risque existe pour le travail avec les mineurs, car il y a une différence de pouvoir entre eux et la chercheuse. De plus, le sujet de l'appartenance pénètre leurs émotions et leurs expériences personnelles, rendant une vulnérabilité possible chez les élèves. Deux protections sont en place pour réduire le niveau de risque et apporter des avantages possibles. La chercheuse a choisi le format d'un groupe de discussion pour atténuer les risques où les élèves pourraient s'appuyer les uns les autres émotionnellement et mentalement dans le

groupe (Whiting et al., 2021). La chercheuse s'est promise de créer une atmosphère de sécurité relationnelle avec les élèves et était attentive et chaleureuse pendant la communication verbale et non verbale afin que les élèves se sentent à l'aise. Deuxièmement, la chercheuse a choisi le moment propice pour avoir le groupe de discussion, à la fin de la recherche, quand les élèves ont déjà eu plusieurs interactions avec elle. Les conversations avec les mineurs exigent une attention plus haute à l'éthique et une méthode de communication efficace (Whiting et al., 2021). Les groupes de discussion de la recherche peuvent apporter un avantage. Kokorudz (2023) préconise que les élèves ayant des différences semblables puissent aussi trouver une appartenance scolaire pendant les discussions où ils partagent et discutent de leurs expériences, apprenant l'un de l'autre. Donc, les élèves neurodivergents peuvent explorer leur appartenance scolaire ensemble.

Ce bénéfice est semblable pour l'équipe scolaire, qui partage ses expériences personnelles et son rôle à l'école. La réflexion de l'équipe scolaire sur la pratique est très importante pour le développement professionnel (Wernicke et al., 2022). Le partage de ce qui fonctionne bien déjà est important à identifier par les enseignants afin de maintenir la confiance et de créer une connaissance partagée entre les membres de l'équipe. Les prochaines étapes d'action sont identifiées pendant les entrevues afin de continuer le cheminement de l'appartenance scolaire dans cette école.

L'étude a commencé avec une demande au comité d'éthique de la recherche avec les sujets humains de l'Université de Saint-Boniface et des révisions nécessaires. Après la réception du certificat d'éthique, la chercheuse a fait la demande au comité de recherche d'une division scolaire manitobaine (voir annexe A). La division scolaire de la chercheuse a donné un congé d'étude éducationnel pour effectuer des études et d'apprentissage au sein des écoles de la division. Après l'approbation de la division scolaire, le comité de recherche de la division scolaire a envoyé une invitation à participation par courriel aux directions des écoles d'IF de la division scolaire qui répondent aux critères (voir annexes B et D). Ce courriel a souligné l'intention et le processus de la recherche, les coordonnées de l'étudiante de recherche et de sa directrice. Une école a répondu à la chercheuse par courriel.

Au moment de l'introduction au milieu de recherche, la chercheuse a énoncé l'intention de l'étude et a expliqué son déroulement (Creswell et Creswell, 2018). Cette explication a énoncé clairement que les participants peuvent prendre la décision de ne pas participer ou peuvent donner leur consentement éclairé et libre (Hobeila, 2018) et les participants étaient

protégés des pressions à participer, car la participation était volontaire (voir annexes E et F). L'explication de l'étude et le choix de consentement étaient en lien avec le principe de respect de la personne (Hobeila, 2018). L'étude se basait sur le consentement volontaire des participants (voir annexes E et F). La chercheuse a eu quelques conversations préliminaires avec les membres du personnel qui ont posé des questions sur la participation. Ensuite, tous les participants du personnel ont signé un formulaire de consentement, ainsi que tous les parents des élèves participants. La chercheuse a souligné que même si la direction permettait l'étude, ni les membres du personnel ni les élèves n'étaient obligés de participer.

Les formulaires de consentement contenaient l'intention et les détails de l'étude (Creswell et Creswell, 2018). Les formulaires de consentement étaient ajustés pour les élèves et leurs familles afin de rendre les informations d'une façon appropriée pour leur stade de développement et leur langue préférée. Ces formulaires étaient envoyés aux parents par l'école et les élèves et leurs parents les ont signés. Ces formulaires étaient confidentiels, scellés dans des enveloppes, retournés au bureau de l'école et adressés à la chercheuse qui les a gardés sous clé.

De plus, Merriam et Tisdell (2016) soulèvent que la démarche de la recherche qualitative est influencée par les approches axées sur les forces ou les déficits des participants. Pour cette étude, les élèves étaient considérés comme des élèves de langue capables, uniques et forts. Bien que ces élèves soient marginalisés et qu'ils soient vulnérables comme mineurs, cette étude visait à leur donner la chance de partager leurs histoires, encadrées par les perspectives de leur équipe scolaire.

Pendant la collecte des données, il fallait que la chercheuse entre dans le milieu avec respect et sans déranger (Creswell et Creswell, 2018). Au début, et continuellement, la chercheuse a reconnu explicitement les relations d'autorité entre elle et les participants et a honoré les conséquences de ce déséquilibre (Creswell et Creswell, 2018). Puisque la chercheuse travaille comme enseignante à une autre école de la division scolaire, c'était fortement possible qu'il y ait eu des conflits d'intérêts, ce qui a été communiqué aux participants.

Alors que l'étude avançait, le consentement continuuel a été vérifié avec les participants par la chercheuse, qui a donné le choix de discontinuer. Creswell et Creswell (2018) mettent en relief que la chercheuse s'est assurée que les bénéfices destinés aux participants ont été reçus et que leur participation a été appréciée. Les bénéfices et l'appréciation sont des actions essentielles pour éviter l'exploitation des participants pour le partage de leurs expériences. Une façon

d'assurer les bénéfices et de minimiser les risques a été d'éviter la collecte des données dommageables aux participants (Creswell et Creswell, 2018). Pour cette étude, la chercheure a posé aux élèves des questions seulement au sujet des facteurs qui cultivent leur appartenance scolaire et pas au sujet de facteurs délétères; les élèves n'ont pas été poussés à partager plus qu'ils ne le voulaient (voir annexe J). Pour la remercier, l'école a reçu un ensemble de livres et chaque élève a reçu une carte-cadeau de 25\$ pour une librairie.

Miled (2019) propose que la réflexivité soit centrale dans l'ethnographie parce que les relations entre les participants et la chercheure auraient pu devenir complexes pendant le travail prolongé en milieu. Dans son travail avec les adolescents à l'école, Miled (2019) signale l'importance de suivre les directives éthiques professionnelles et universitaires et de garder le respect pour les participants. Ces principes s'appliquent également à cette étude qui s'est passée dans une école avec les élèves et l'équipe scolaire.

Quant aux précautions éthiques pendant l'analyse des données, Creswell et Creswell (2018) recommandent que la chercheure ne s'aligne pas avec des participants, ne se penche pas sur des idées et des hypothèses spécifiques, ou publie uniquement des résultats souhaités. Plutôt, la chercheure doit analyser et publier tous les résultats pour lesquels elle est responsable. Heller (2008) ajoute que les résultats de l'ethnographie traitent la représentation des idéologies, des histoires, des voix, des actions et des pratiques des participants et leur contexte. En outre, il faut que la chercheure envisage les conséquences de la représentation de ces données (Heller, 2008). L'anonymat garde la confidentialité pour les participants, en utilisant des pseudonymes (Creswell et Creswell, 2018). Les données numériques (les dossiers audios, les transcriptions, les notes des observations et le journal de bord) ont été sauvegardés sur le OneDrive de l'Université de Saint-Boniface. Seulement la chercheure et sa directrice ont accès à ces documents, sauvegardés pendant cinq ans après la soutenance orale finale de ce mémoire et puis détruits.

Le positionnement de la chercheure

L'analyse ethnographique vise la narration des histoires des participants par une description riche. La représentation des histoires est faite par la chercheure et indique la lentille, les idéologies et les attitudes de la chercheure vers le cas et ce qui l'entoure (Goyer et Borri-Anadon, 2018; Heller, 2008). Il faut honorer les histoires des participants, qui reflètent leur réalité et leurs identités. Heller (2008) se questionne :

... while we do want to make claims about how we understand speakers to orient themselves and to construct accounts, this is, in the end, a story we tell, one for which we must find our own voice, and for which we must take our own responsibility... We have to think about them in terms of what we want to say and to whom, in terms of how what we say is likely to be understood, and in terms of what the potential consequences may be of the claims we want to make. (p. 259)

Alors, la chercheuse vise à rester réflexive et responsable de son impact et de sa contribution à la représentation des histoires des élèves neurodivergents et de leur équipe scolaire pendant l'analyse des données (Heller, 2008). Miled (2019) présente des pistes de réflexion soutenant des études ethnographiques: les intentions de la chercheuse, la prédiction des conséquences et de potentiel à nuire, la création et le maintien du dialogue collaboratif avec les participants, les particularités de l'histoire présentes qui connectent aux autres contextes d'éducation et à la société ainsi que la contribution de notre travail à l'équité, à la justice et à la liberté. La chercheuse garde à cœur ces pistes en tant que participante, observatrice et apprenante qui contribue à la recherche d'une façon respectueuse, empathique et concernée.

Pendant ces visites, la chercheuse a mené des séances de réflexion des membres du personnel où ils ont eu la chance de relire les transcriptions des entrevues et de vérifier les données (Tracy, 2010). Ce processus a renforcé la crédibilité de la recherche, voire éclairé de nouvelles données pour une analyse complexe et approfondie (Tracy, 2010). Les élèves ont reçu une carte avec un résumé des sujets discutés pendant le groupe de discussion (voir annexe K). Pendant le processus d'analyse, la chercheuse a offert des séances de réflexion avec les participants pour donner suite à une demande de l'école. Elles visaient la continuité de la crédibilité de la recherche, permettant le dialogue et la collaboration avec les participants au sujet des résultats de l'étude (Tracy, 2010).

L'échantillonnage

En lien avec la recherche qualitative et ethnographique, cette recherche se sert de l'échantillonnage non aléatoire et intentionnel (Goyer et Borri-Anadon, 2018; Savoie-Zajc, 2018). La chercheuse a accepté tous les participants qui ont répondu aux critères afin de comprendre et d'explorer des cas riches d'informations les plus révélateurs (Merriam et Tisdell, 2016). Les membres de l'école des niveaux d'ontosystème, de microsystème et de mésosystème du modèle écosystémique étaient invités à participer.

Après que la direction scolaire a répondu aux courriels de la chercheure (voir annexes B et D), la chercheure a eu une réunion avec la direction scolaire pour discuter des détails de la recherche. Un enseignant d'appui qui connaît bien les élèves a contacté les familles des élèves qui répondent aux critères pour les inviter à participer à l'étude (voir annexe C). Les familles et ce membre du personnel ont confirmé la participation des élèves. Ensuite, un enseignant d'appui de l'école a invité le personnel à y participer et à rendre les formulaires consentants disponibles. La chercheure était disponible à l'école pendant une demi-journée pour rencontrer les participants potentiels et répondre aux questions. Une lettre a été envoyée aux familles des classes qui étaient observées pour les avertir de la présence de la chercheure (voir annexe H). Puis, la chercheure a passé 12 jours à l'école, environ une fois par semaine entre février et avril 2025 pour la collecte de données. Un courriel a été envoyé aux familles des élèves participants par l'école quant à la date du groupe de discussion à la fin d'avril (voir annexe G). La chercheure est revenue pour deux visites en juin 2025 pour les séances de réflexions avec l'école.

Le profil des participants

Il existe trois niveaux de participants dans le milieu scolaire participant dans cette recherche – l'école, le personnel et les élèves. Pour l'appartenance, El Zaatari et Maalouf (2022) recommandent que les élèves et les enseignants soient inclus dans la recherche. Ils vivent la réalité quotidienne et ont une compréhension complexe des facteurs de réussite.

L'école. Doell (2011) soutient que les écoles à double voie d'IF ont plus de complications de programmes différents que les écoles d'IF milieu. Aux écoles milieu, le plus d'activités possible se passent en français, ce qui permet une plus grande immersion dans la langue et la culture plurilingue. Alors, une école d'IF milieu primaire-intermédiaire a participé.

Le personnel. Cette étude a invité des membres de l'équipe scolaire à participer (minimum 5, maximum 8). Des membres contribuent une variété de perspectives et d'enjeux ainsi qu'une compréhension approfondie de la culture scolaire en IF (Selvachandran et al., 2022). Pour cette étude, il y avait des enseignants titulaires (Équipe 1) et des membres de l'équipe de l'école, y inclut la direction, les enseignants d'appui et les cliniciens (Équipe 2). Afin de participer, ces participants devaient avoir travaillé avec ces élèves neurodivergents d'une façon fréquente (par exemple, quelques fois par semaine pendant quelques semaines) ou profonde (une évaluation diagnostique). Dix membres du personnel ont été invités à la participation ; huit ont

répondu oui et deux n'ont pas répondu. Des huit participants, trois sont de l'Équipe 1 et cinq sont de l'Équipe 2.

Les élèves. Les élèves neurodivergents sont au centre de cette recherche parce que leurs perspectives sont importantes (Lambert et Tucker, 1972) et souvent manquantes dans la recherche. Les élèves de l'échantillonnage peuvent être diagnostiqués ou en train de considérer les diagnostics pour leur profil d'apprentissage. Les élèves de 4^e-8^e années étaient ciblés dans cette étude. Ils sont en train de transitionner entre les stades primaire (jusqu'à la 4^e année), intermédiaire (de la 5^e à la 8^e année) et secondaire (de la 9^e à la 12^e année). L'éducation pendant le stade primaire façonne les attitudes envers l'école et l'apprentissage, en impactant tout de suite leur estime de soi, leur engagement et leur perception d'échouer (Hunt et al., 2016; Whiting et al., 2021). Aussi, la préadolescence du stade intermédiaire marque le début des changements des compétences de pensée critique, de conscience de soi et de perception sociale, qui transforment leur façon de penser, de percevoir leur monde et de prendre des décisions. Cette étude vise à comprendre les perspectives de ces élèves quand ils sont en train d'utiliser leurs expériences d'appartenance en école primaire pour décider s'ils veulent continuer en IF en intermédiaire ou secondaire. Il y avait cinq élèves participants, tous s'étant portés volontaires, un de chaque niveau scolaire entre 4^e et 8^e année. Six élèves, avec le consentement de leurs familles, étaient invités à participer; cinq ont répondu oui, un n'a pas répondu.

La collecte des données

Heller (2008) précise que la collecte des données d'ethnographie est ancrée dans ce qui se passe. La chercheuse se penche sur le contexte, sans présomptions, afin de rapporter une description riche. Cette description riche comprend les conditions, les ressources et les intérêts des participants et leur contexte. Ensuite, la collecte de données se focalise sur les raisons pour lesquelles certains phénomènes se passent et leurs caractéristiques qui permettent l'anticipation de leur continuation. La chercheuse écoute les histoires des participants qui dévoilent les intentions, les croyances et les sens attribués aux phénomènes du contexte. La description riche et les facteurs durables peuvent apporter des occasions pour le changement avec une vue critique. Heller (2008) pose la question, « What difference does it make and to whom that things happen the way they do? » (p. 255), notant l'importance de la compréhension des phénomènes pour les participants dans leur contexte. Les observations, les entrevues, le groupe de discussion et le journal de bord ont été choisis comme méthodes de collecte de données pour cette étude.

Les observations

Merriam et Tisdell (2016) définissent l'observation comme le témoignage de l'expérience directe acquise par les participants dans leur contexte. L'observation est une technique notable en recherche qualitative en répondant aux questions de recherche d'une façon intentionnelle. En outre, l'observation est un emblème important de l'ethnographie (Merriam et Tisdell, 2016).

Quand la chercheure devient une observatrice attentive (Merriam et Tisdell, 2016), elle se penche sur la communication pendant les observations : qui prend la parole, de quoi on parle ou de quoi on ne parle pas (Tracy, 2010). Cette attention à la communication permet une compréhension des suppositions existantes et une vérification des données des entrevues avec les participants, en comparant les rapports des entrevues avec les actions en réalité (Merriam et Tisdell, 2016). La communication en contexte compte aussi le comportement des participants (Tracy, 2010). La chercheure vise à remarquer, à décortiquer et à analyser les comportements qui se déroulent pendant les pratiques quotidiennes. L'observation de l'aménagement physique du contexte est importante pour voir les impacts sur les constructions sociales. Ces observations permettent à la chercheure une compréhension profonde du contexte (Tracy, 2010).

Il existe un continuum de niveaux de participation de la part de la chercheure (Merriam et Tisdell, 2016). Gold (1958) identifie des rôles pour la chercheure pendant des observations : participante complète dans le contexte, participante en tant qu'observatrice, observatrice en tant que participante ou observatrice complète. Merriam et Tisdell (2016) précisent que la chercheure peut changer son rôle pendant la recherche, devenant plus impliquée fréquemment ou retirée des participants et du contexte. Bien qu'elle trouve l'équilibre entre l'observation et la participation, une observation sans impact de la chercheure est « impossible » (Heller, 2008, p. 257). La chercheure doit reconnaître sa participation dans l'observation, montrée par ses croyances, ses normes, ses intérêts ou son positionnement (Heller, 2008).

Cette étude a commencé avec les observations dans l'école afin d'habituer la chercheure au milieu et les participants à la chercheure. Cette entrée a donné du temps pour établir et maintenir la permission et la confiance entre la chercheure, les élèves et l'équipe scolaire (Merriam et Tisdell, 2016). Ces observations duraient entre 25 à 60 minutes, dépendant de l'activité de la classe. La chercheure a fait environ 3 observations par jour, 23 observations en tout pendant les 12 jours de l'étude. Elle a complété 13 heures en total d'observations.

La chercheure a travaillé comme participante en tant qu'observatrice. La chercheure a été impliquée et présente dans le contexte pendant la collecte des données afin d'établir et de maintenir les relations avec les participants. La chercheure a employé une introduction positive par un membre de la communauté, les observations courtes et discrètes et la volonté de l'aide dans la communauté. Néanmoins, la clarification du rôle de la chercheure pour elle-même ou avec les participants était utile pendant les observations.

Avant chaque observation, aussitôt que possible, la chercheure a vérifié l'heure avec l'enseignant et a confirmé la présence de l'élève participant. À l'arrivée de l'observation, elle a salué la classe d'une façon douce et calme. Les enseignants et les classes ont chaleureusement répondu. Pendant l'observation, la chercheure a écrit des notes, des questions et des petits sketches dans un cahier; ensuite, elle les a transférés dans le gabarit du document Word (voir annexe K). Elle n'a pas filmé ou enregistré les personnes. Selon Merriam et Tisdell (2016), la chercheure s'est servi des caractéristiques du contexte pour les observations : l'aménagement physique, les activités, les interactions, les conversations, les comportements, les nuances et sa propre participation. Souvent, les membres du personnel l'ont approchée pour partager une histoire ou des informations pertinentes à l'observation de ce jour. Elle a posé des questions de clarification des fois aux enseignants afin de comprendre l'intention d'une expérience d'apprentissage. Elle a circulé autour de la classe, s'assurant qu'elle observait l'élève participant sans trop de proximité. Des fois, la chercheure a distribué les feuilles de travail ou des matériaux. Pendant que le temps passait et que les classes s'habituait à sa présence, plusieurs élèves, participants et non-participants, l'ont approchée, en commençant des conversations avec elle. Elle a posé des questions aux jeunes participants dans le contexte de l'expérience de l'apprentissage, attentive à leur confort.

Les limitations des observations. Goyer et Borri-Anadon (2018) identifient des limites à l'observation. Il faut que la chercheure obtienne l'accès au contexte, le consentement des participants ainsi que la création de bonnes relations avec les membres de la communauté, qui ne sont pas toujours faciles à entretenir. Aussi, l'observation exige beaucoup de temps sur le terrain et d'énergie attentionnée de la chercheure. Merriam et Tisdell (2016) remarquent que les observations sont critiquées comme étant trop subjectives, voire non fiables, à cause de la perception des humains. Puisque l'observation est une méthode de collecte de données qui

rapporte les informations complexes des participants, la prise de données et les relations qui permettent l'échange de l'information sont également complexes de la part de la chercheure.

Les conversations par entrevues individuelles et en groupe

La chercheure a mené des conversations avec les participants par les entrevues individuelles et en groupe. Les entrevues comprennent une collaboration consciente et volontaire entre les participants et la chercheure, soulevant le partage verbal des connaissances et de la compréhension de la part des participants (Goyer et Borri-Anadon, 2018). Les questions sont inspirées par le questionnaire pour les élèves, *Psychological Sense of School Membership* de Goodenow et Grady (1993) et la traduction et l'usage du questionnaire par St-Amand et al. (2020). L'adaptation du questionnaire par Bouchard et Berg (2017) a aussi été consulté, parce qu'ils ont fait des entrevues avec les élèves et les enseignants. Puisque cette étude est cadrée par le modèle écosystémique, les questions destinées à l'équipe scolaire sont essentielles. Le modèle écosystémique crée une fondation des concepts et des phénomènes pour les questions dans le contexte spécifique (Savoie-Zajc, 2018).

Les entrevues semi-dirigées individuelles avec les membres du personnel. La chercheure a fait les entrevues individuelles semi-dirigées avec huit membres du personnel. Il y avait une liste de questions structurées (voir annexe I) en lien avec les thèmes de la recherche, mais l'ordre et l'usage sont restés flexibles (DiCicco-Bloom et Crabtree, 2006; Merriam et Tisdell, 2016). Ce format a profité de la définition prédéterminée de schéma des entrevues dirigées ainsi que de la capacité de répondre d'une façon plus spontanée comme dans les entrevues non dirigées. Il existe une variété entre les entrevues, selon les participants (Savoie-Zajc, 2018). Par exemple, les membres de l'équipe scolaire ont le choix de faire l'entrevue en français ou en anglais, selon leur niveau de confort avec les langues; la chercheure a posé cette question au début de l'entrevue.

Les entrevues se sont passées dans les bureaux variés de l'école ou la salle polyvalente. Les membres du personnel avaient le choix de l'heure de participation, qui était déterminée à l'avance. L'enseignant était remplacé pendant ce temps-là si nécessaire. Les participants n'ont pas vu les questions à l'avance ; ils savaient simplement que nous parlerions de l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents en IF. Les participants consentants avaient la chance de poser des questions avant le début de l'entrevue; ensuite ils ont participé à des entrevues allant entre 20 à 30 minutes. La chercheure a utilisé l'enregistrement vocal numérique. À la fin de

chaque entrevue, la chercheure est restée pour jaser avec le participant et le remercier. Quelques jours après l'entrevue, chaque participant a lu sa transcription, ayant la chance de changer le message de son entrevue avec la chercheure.

Le groupe de discussion avec des élèves. Vers la fin de l'étude, quand les élèves ont eu le temps de connaître la chercheure et vice versa (Whiting et al., 2021), la chercheure a procédé au groupe de discussion. Les cinq élèves consentants l'ont assistée et répondu aux questions explorant les facteurs qui cultivent l'appartenance scolaire pour les élèves en IF (voir annexe J). Ces élèves ont eu de l'expérience avec le sujet de l'appartenance à travers la nature interactive du groupe, leur permettant de raconter leurs histoires, d'écouter celles des autres et de coconstruire les connaissances (Merriam et Tisdell, 2016). Selon Merriam et Tisdell (2016), les groupes de discussion sont idéaux pour les sujets qui sont moins évidents, mais récurrents dans la vie quotidienne des participants.

Le groupe se réunissait dans une salle polyvalente, avec un goûter fourni par l'école. La chercheure est arrivée 30 minutes plus tôt pour accueillir les élèves. Quand les cinq participants sont arrivés, la chercheure a précisé son rôle et le déroulement avec les participants et a expliqué la confidentialité entre les élèves. La chercheure a imprimé les questions en français et en anglais, une question par page, pour que les élèves puissent les lire pendant la discussion. L'audio de la rencontre du groupe a été enregistrée et la chercheure a pris des notes dans son cahier pour relever les comportements visibles des élèves (leurs expressions, leur langage corporel). La chercheure a animé le groupe pendant 45 minutes afin de laisser assez de temps à chaque élève de se mettre à l'aise et de partager. Tous les membres du groupe ont parlé, mais quelques-uns plus que d'autres. Tous les élèves ont choisi de répondre en anglais. Au fil du temps passé, les élèves se sont détendus et ont échangé entre eux davantage au cours de la discussion. À la fin du groupe, la chercheure a remercié les participants, et elle est restée dans la salle pour discuter avec les élèves qui le voulaient pendant 15 minutes. Quelques semaines plus tard, les élèves ont reçu un petit résumé visuel du groupe de discussion (voir annexe L).

Les limites des conversations. Afin d'offrir un processus éthique, pourtant encourageant, les conversations par entrevues et groupe de discussion ont requis une attention particulière de la part de la chercheure, spécifiquement avec les mineurs (Whiting et al., 2021). Pendant les conversations, la formation des relations sécuritaires est primordiale (Goyer et Borri-Anadon, 2018; Savoie-Zajc, 2018). Si les relations ne sont pas bien établies entre la chercheure

et les participants, il est fort probable que les participants ne partageront pas des détails clés de leur expérience. Le langage choisi et la compréhension du langage entre les participants et la chercheuse peuvent aussi poser des défis, car il y a des différences entre le sens donné au choix de mots selon l'expérience de la personne. De plus, il est possible que les participants viennent avec une variété des connaissances antérieures du sujet, ce qui est anticipé par la chercheuse ou non (Savoie-Zajc, 2018). Les conversations ne permettent pas aux participants d'avoir d'autres façons de communiquer leurs expériences avec la chercheuse. C'est notable pour les élèves qui préféreraient d'autres moyens, comme les photos, l'écriture ou l'art visuel.

Le journal de bord

Tout au long de la recherche, la chercheuse a vérifié ses biais et sa réflexivité par un journal de bord. Savoie-Zajc (2018) spécifient trois fonctions d'un journal pour la chercheuse : le maintien d'une position de réflexion perpétuelle, l'exploration des questions, des enquêtes et des révélations ainsi que la documentation des données importantes. Les exemples des notes comptent ses sentiments, ses peurs, ses erreurs, ses confusions et ses réactions (Merriam et Tisdell, 2016). Le journal de bord suit la trace de l'évolution de la recherche, y compris les relations émergentes avec les participants, les communications subtiles et l'implication de la chercheuse dans le contexte comme observatrice ou participante (Savoie-Zajc, 2018). Il s'agit d'un espace pour la chercheuse où réfléchir sur son interaction avec la méthodologie de la recherche (Merriam et Tisdell, 2016), l'influence du cadre théorique, la collecte des données et la préparation de l'analyse (Savoie-Zajc, 2018). En ethnographie, ces notes aident la chercheuse à comprendre le sens des interactions du contexte qui contribuent à l'analyse complexe des constructions sociales (Heller, 2008).

La chercheuse a écrit dans son journal, un document Word, pendant les jours d'étude. Souvent, à son arrivée à l'école, elle écrivait ses intentions et ses sentiments. Pendant la journée, elle notait des interactions hors des observations avec les participants et les nouvelles de l'école. À la fin du jour de l'étude, elle résumait la journée, faisait des réflexions, et se posait des questions pour guider les prochaines étapes. Elle gardait également un calendrier de recherche pour noter les dates et les heures des observations, des entrevues, du groupe de discussion et des événements scolaires à retenir. Après les visites à l'école, elle catégorisait les entrées du journal par thème.

Les limites au journal de bord. Les notes du journal de bord sont intrinsèquement incomplètes et ancrées dans la lentille de la chercheuse. Mills et Morton (2013) interrogent le contenu du journal – ce que la chercheuse inclut et ce qui manque – parce qu’il est impossible de prendre note de tout pendant la recherche. Les notes sont des produits des choix délibérés de la chercheuse. Ces choix sont filtrés par son approche théorique et son style d’écriture. Le journal de bord immortalise les expériences, les impressions et la compréhension du cas de la chercheuse, mais ce n’est pas un enregistrement complet de la recherche (Mills et Morton, 2013).

Le codage et les procédures d’analyse des données

Le retour à l’intention et aux questions de recherche est essentiel au début de l’analyse des données (Merriam et Tisdell, 2016). L’analyse des données rend des résultats qui y répondent. Le but de l’analyse est de développer une meilleure compréhension du cas (Merriam et Tisdell, 2016). L’analyse thématique cherche des tendances et des thèmes qui connectent à travers des données diverses (Heller, 2008). L’analyse a commencé pendant la collecte de données et est devenue plus intensive après la collecte des données (Merriam et Tisdell, 2016). La chercheuse a commencé avec les transcriptions des entrevues, aussitôt que possible. Les transcriptions étaient sauvegardées dans Microsoft Word sur le OneDrive de l’Université de Saint-Boniface. Puis, la chercheuse a téléchargé les transcriptions dans Atlas-TI pour l’analyse.

Pour cette analyse thématique, la chercheuse a organisé des données des observations, des entrevues, du groupe de discussion et du journal (Savoie-Zajc, 2018) et les a lues pour une compréhension globale. Pendant la deuxième lecture, la chercheuse a réorganisé les idées par similarités. Des codes initiaux ont été créés. Dans la recherche qualitative, il faut que « the codes fit the data and not vice versa » (Taylor et al., 2016, p. 183). Des catégories et des sous-catégories ont émergé, voire le regroupement par les distinctions entre elles (Merriam et Tisdell, 2016). Le développement des catégories a produit des thèmes majeurs, qui ont clarifié des catégories initiales. À ce point, la direction de la chercheuse a fait une vérification des codes. Quant à la troisième lecture, la chercheuse a fait l’interprétation des données, incorporant le cadre théorique (Savoie-Zajc, 2018). La chercheuse a alterné entre l’analyse déductive et inductive, en nuancant les catégories, les sous-catégories et les thèmes de l’analyse (Merriam et Tisdell, 2016). La quatrième lecture en même temps que la rédaction a traité l’analyse des données sous la lentille du cadre théorique du modèle écosystémique.

Les constructions sociales ont joué un rôle important pendant cette analyse du cas ethnographique. Heller (2008) spécifie que les événements, les personnes impliquées, le temps et le lieu sont très importants aux phénomènes observés dans le contexte au fil du temps. Par la suite, la chercheure a pu mettre en parallèle les pratiques et les rapports des participants qui éclairaient leurs expériences vécues, leur volonté à agir ou réagir en face des phénomènes et le sens attribué aux conséquences. Ces constructions sociales étaient indicatives des histoires racontées par des participants.

Le sommaire du chapitre 4

Ce chapitre a expliqué la méthodologie de cette étude de cas ethnographique, étayée par les principes éthiques. On a soulevé les considérations pendant le processus de recherche, y compris l'échantillonnage de l'école et les participants, la collecte de données par les entrevues, les observations, le groupe de discussion et le journal de bord. L'analyse par plusieurs lectures a visé à traiter toutes les données selon les questions de recherche. Le prochain chapitre dévoilera les résultats de ces données, en soulignant les perspectives des élèves et de leur communauté scolaire.

Chapitre 5 : Les résultats

Dans ce chapitre, on présente les résultats qui découlent des cinq élèves et des huit membres du personnel lors des entrevues, du groupe de discussion, des observations et du journal de bord de la chercheure. Les résultats sont organisés dans une section pour chaque sous-question de recherche. Chaque section commence par un portrait des élèves participants, suivie des perspectives des membres du personnel et de la chercheure. Cette étude vise à fournir une description riche des participants et de leur milieu, même si l'identité de l'école a été anonymisée et que des pseudonymes sont utilisés. La chercheure a choisi les pseudonymes, qui font référence aux auteurs notables de l'appartenance et de l'IF. Néanmoins, il est possible que les participants aient vécu des expériences pertinentes à la recherche, mais que ce ne soit pas mentionné ou observé. Il est également important de noter que la communauté scolaire et les participants soient tous en train d'évoluer dans leurs propres cheminements, donc cette étude examine l'état de cette période-là.

Tableau 1

Tableau des pseudonymes

Tableau des pseudonymes		
Les élèves de 4 ^e -8 ^e années (un par niveau)	Le personnel scolaire	
	L'équipe d'enseignants titulaires – Équipe 1	L'équipe de l'école – Équipe 2
Monica, Fred, Margaret, Wally, Richard	Jérôme, Peter, Josée	Katy, Callie, Sylvie, Renée, Elizabeth

Les rôles selon le personnel membre d'équipe de soutien scolaire (ÉAPE, 2022a) (voir Figure 2)

Question 1 : Comment les élèves et l'équipe scolaire décrivent-ils l'appartenance scolaire dans leur milieu ?

Cette question de recherche permet aux participants de raconter leurs descriptions de l'appartenance scolaire. Trois thèmes ressortent selon les données : l'importance de l'appartenance, les émotions associées à l'appartenance scolaire et les effets observés chez les élèves. Ces thèmes sont interreliés, car les émotions et les effets s'influencent.

Cinq membres du personnel ont mentionné l'importance de l'appartenance scolaire pour les élèves, tels qu'Elizabeth : « It's one of the most important things for students ». Josée souligne que l'importance de l'appartenance est attachée au temps que les élèves passent à l'école, particulièrement s'ils n'ont pas d'espace d'appartenance dans leur vie. Callie souligne que l'appartenance scolaire est « le premier pas, avant on apprend quelque chose ». Peter et Katy

ont décrit son importance plus d'une fois pendant l'entrevue : « un élément fondamental » et « primordial » (Peter); « vraiment, vraiment » et « super » importante (Katy). Ces commentaires sont conformes au Cercle de courage (Brokenleg et Van Bockern, 2003) et à l'échelle de Maslow (1970) qui placent le besoin d'appartenance avant et pendant l'apprentissage.

Portrait des élèves

Pendant le groupe de discussion, Monica, une élève artistique et sociale, exprime que l'appartenance scolaire signifie que « You feel welcomed » et « You feel comfortable ». Une élève tranquille et créative, Margaret est d'accord aussi avec le confort comme définition de l'appartenance. Monica raconte un exemple de l'émotion de confort d'une ancienne enseignante : « Her class is just comfortable, cozy feeling. It gives me feelings of nostalgia even though it's only a few years ago...It's just nice and warm in her classroom. She's very nice. » Les observations de la chercheure appuient les propos de Monica.

Les émotions associées à l'appartenance

Ces émotions d'accueil et de confort chez l'élève ont également été soulignées comme définissant l'appartenance par quatre membres du personnel. Ils décortiquent différents aspects de l'accueil, tels que la perception de l'élève qu'il « se sente bienvenu » (Callie), que « everyone is welcome » (Josée), et que « you feel welcome to come to school » (Elizabeth). Sylvie note l'importance de l'accueil dans les moments difficiles : « if they're having a dysregulated time, maybe they're not in the classroom space for the whole entirety of the day, but they know that they will be welcomed into that space ». Katy, la seule adulte qui mentionne le confort, le précise à travers différentes relations : « Est-ce que les élèves se sentent confortables ici dans le bâtiment avec...leurs pairs, avec le prof, dans la classe ? ». L'accueil et le confort sont les émotions définissantes partagées parmi les élèves et le personnel.

Quatre membres du personnel soulignent qu'il faut que l'élève se sente vu, connu et entendu pour son identité authentique par les membres de la communauté scolaire. Callie exprime qu'il faut que le personnel fasse de son « mieux pour l'aider à s'épanouir, à reconnaître ses forces ». Peter explique qu'il faut que l'élève ait « un enseignant qui le comprenne bien, qui soit au courant de sa situation et essaye de le servir d'une manière pour faciliter son adaptation, son inclusion, et même sa réussite » ainsi que « des amis avec qui il s'entende bien ». Sylvie exprime que la connaissance des intérêts et des contributions des élèves est une façon de reconnaître l'élève. Cette émotion est liée à l'apprentissage, comme Katy le remarque dans

l'expérience de l'apprentissage : « Est-ce qu'ils se sentent vus dans leurs apprentissages ? Entendus ? Est-ce qu'ils trouvent qu'ils ont l'habileté d'entrer dans l'apprentissage ? » Les membres du personnel explorent le pouvoir d'un enseignant et des pairs qui sont attentifs à l'élève, à ses émotions et à son profil, le mettant au cœur de ce processus.

Cinq membres du personnel définissent l'appartenance scolaire comme le fait que l'élève « fait partie de » la communauté scolaire (Callie, Peter, Elizabeth), « in their classroom and within the school » (Sylvie). Sylvie précise que « every student has a space or a role » et Josée clarifie que « school belonging means everyone has a place here ». C'est semblable aux pensées d'Elizabeth qui souligne que l'élève se sent « like you make a contribution when you're here ». Ces sens de contribution, d'un rôle et d'un espace sont reliés à l'interdépendance, car l'appartenance scolaire est intrinsèquement ancrée dans les relations à l'école.

Selon les participants, l'appartenance scolaire d'un élève est définie dans un contexte relationnel, y compris ses amis, ses pairs dans sa classe et son enseignant titulaire (Peter et Katy). Quatre membres du personnel décrivent la création de sens de communauté dans l'école entière. Callie esquisse « un sens de communauté ou sens d'appartenance » à travers l'école :

sa plus grande communauté sera toute l'école, sa plus petite communauté sera sa salle de classe, et ensuite même peut-être son petit cercle autour de lui, ses amis, ses camarades de classe, quelqu'un avec qui jouer ou comme jouer dehors, disons à la récré, ou avec qui travailler sur un projet.

Des membres du personnel indiquent d'autres émotions définissant l'appartenance scolaire. Trois membres d'entre eux mentionnent la sécurité, ressentie par l'élève (Renée et Elizabeth) et dans l'école (Josée). Ils mentionnent aussi le sentiment d'être aimé (Callie, Jérôme), accepté (Renée, Jérôme), représenté au sein du personnel (Katy) et respecté (Sylvie). Ces émotions-ci correspondent à la définition de Goodenow et Grady (1993).

Les effets de l'appartenance scolaire

Le personnel identifie des effets positifs de l'appartenance et des effets négatifs de la non-appartenance chez les élèves. Selon quatre participants, il y a une variabilité de ces effets, car « ça pourrait être différent pour chaque enfant » (Callie). Les effets identifiés sont les côtés positifs et négatifs du concept de soi, des relations et de l'engagement.

Peter et Sylvie expliquent l'effet du concept de soi positif, qui est l'interaction entre l'appartenance scolaire et l'estime de soi (Sylvie) et la confiance (Peter, Sylvie). Un effet en lien

avec le concept de soi positif identifié par Renée est l'authenticité chez l'élève, qu'elle définit « regardless of who's in your circle or what dynamic or classroom that you're in, that you're free and safe to be that person ». Elle crée un lien entre la sécurité de l'environnement avec la façon d'être authentique envers soi-même.

Quatre membres du personnel expliquent le concept de soi négatif comme étant un effet de non-appartenance. Le concept de soi négatif comprend un manque de confiance (Elizabeth), « des pensées assez négatives... se plaindre assez souvent, se sentir victime » (Jérôme), « stressé ou bien anxieux » (Peter), « mécontent » (Callie). Katy note que la non-appartenance pourrait être également des comportements d'internalisation, tels que « vraiment silencieux ». Renée les illustre : « if you're coming in and you don't feel like you belong there, you'll come in with a wall, you're reserved ». Callie explique un effet de la non-appartenance, où un élève ne veut pas essayer de nouvelles choses ou prendre des risques.

Deux membres du personnel parlent des relations positives fortes comme étant un effet de l'appartenance. Sylvie énonce que « If a student does feel like they belong, then they have more social connections ». Josée précise que les élèves ont besoin d'adultes de confiance à l'école. En revanche, quatre membres du personnel décrivent la non-appartenance quant aux relations scolaires, telles que l'élève qui est « déconnecté », « ne sent pas inclus » (Jérôme) et « they may not feel that they have friendships or relationships with adults » (Elizabeth). Sylvie raconte : « When they're asked, "oh, who are your friends?" or clear go-to connections in the classroom. If they don't feel like they belong, I have seen that they aren't able to name as many connections ». En ce qui concerne la classe, Sylvie précise que l'élève sans appartenance « doesn't feel like they're part of the class dynamic... they're seeking out other adults around the building versus their go-to classroom teacher ». Quant à la non-appartenance, Josée énonce l'opposé, que « they don't feel like they have anybody that they can trust ». Il y a aussi un contraste entre la perception et la compréhension de l'appartenance et de la non-appartenance dans le domaine des relations, car les difficultés sont relevées par les participants davantage que les effets positifs.

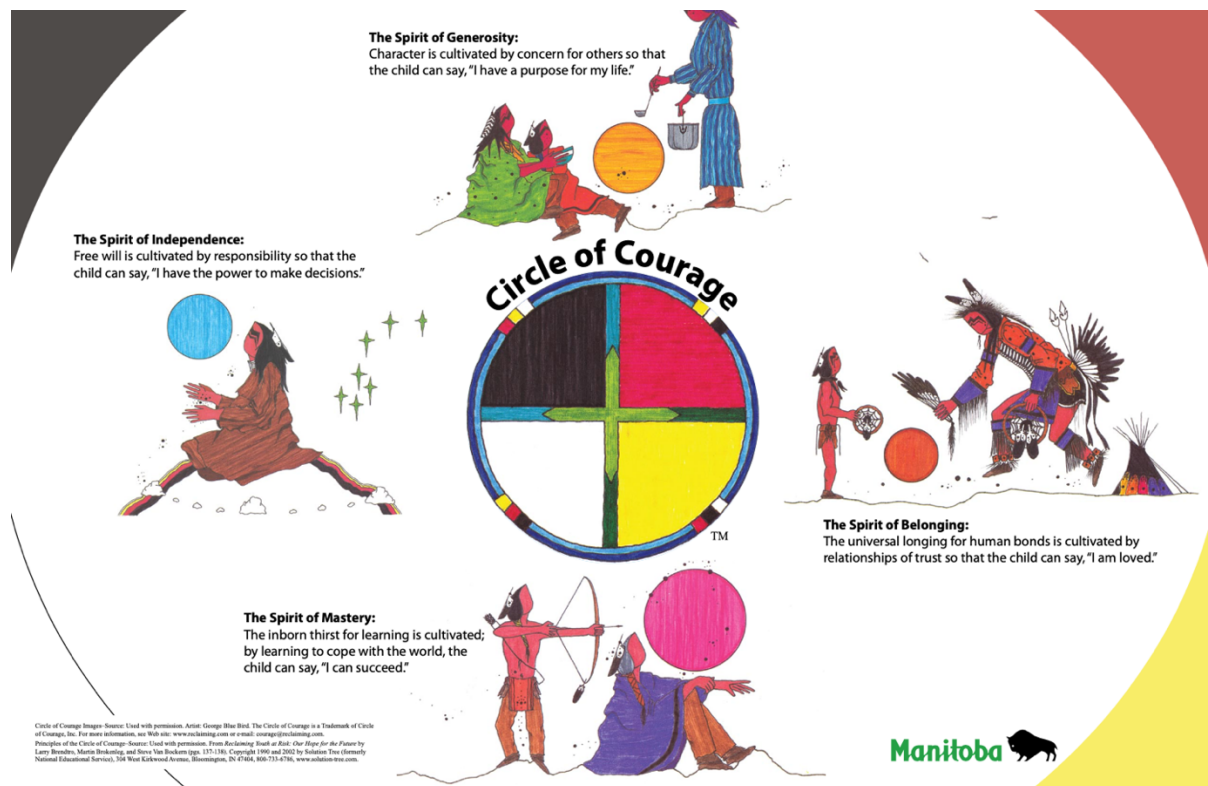
Cinq membres du personnel présentent l'engagement, la participation et l'excitation en lien avec l'appartenance. Les élèves qui sentent qu'ils appartiennent sont « excited to come here » (Josée) et ont de la participation « meaningful » (Sylvie). Callie esquisse les liens entre les émotions et les effets : « L'appartenance est importante puisque ça mène à l'engagement

scolaire. Si on se sent qu'on appartient, qu'on est aimé, qu'on est soutenu... [on] engagera dans les activités, puis l'apprentissage, de son mieux au moins ». Également, Peter décrit des liens entre l'engagement et les émotions : « s'il se sent inclus donc... ils vont devenir de plus en plus engagés... c'est l'engagement qui est très important pour éviter le sentiment de sentir rejeté ».

Selon les membres de l'équipe scolaire, il est possible que la non-appartenance puisse apparaître comme les comportements d'externalisation, tels que « l'agression ou de la violence... le refus » (Callie), « impulsif » (Peter), ou « des disruptions ... interruptions... *being out of sorts* » (Katy). Six membres du personnel se focalisent sur l'absentéisme. Jérôme précise que l'élève sans appartenance « pourrait avoir un taux d'absentéisme assez élevé ». Sylvie souligne les nuances de la présentation de non-appartenance : « Maybe they will be leaving the classroom and there could be a flight risk situation... or wandering ». Josée ajoute « maybe they just avoid coming to school ». Elizabeth exprime que « they don't have a place to be at school ».

En lien avec un haut niveau d'engagement, de participation et d'excitation, trois membres de l'Équipe 2 notent que l'élève sera prêt à apprendre et à croître. Selon Renée, « school belonging means feeling safe to be yourself and explore your needs at your time. And, to move along and grow... to come in where you're at... have people meet your needs as they grow ». D'autre part, trois membres du personnel reconnaissent que la non-appartenance peut affecter l'apprentissage chez l'élève. Sylvie énonce que « if a student doesn't feel like they belong, it's hard for them to enter that classroom and be a productive learner ». Jérôme ajoute que « cela pourrait impacter négativement la réussite ». Katy parle d'un « recul de l'apprentissage, de leur engagement ». Les questions de Katy fournissent un résumé de ces descriptions : « S'il n'a pas ce sentiment d'appartenance, s'ils ne sentent pas *valued and heard*, comment est-ce qu'on peut les aider? Comment est-ce qu'on peut même accéder à leurs sentiments, leurs apprentissages ? Et qui ils sont comme des personnes ? ».

Ces témoignages des participants sont observés dans le milieu scolaire. Dans le bureau de Callie, il y a des affiches du Cercle du Courage (Figure 3) de Dre. Martin Brokenleg et de l'artiste George Blue Bird (Brendtro et al., 1990; Brokenleg et Van Bockern, 2003).

Figure 3*Cercle du Courage* (Brendtro et al., 1990)

Une des affiches énumère ces mêmes émotions et les effets notés par les participants comme « spirit of belonging », tels que « loving », « friendly » et « trusting » ainsi que « broken spirit of belonging », y compris « unattached, guarded, rejected, lonely, isolate, distrustful ». De plus, affichée dans le salon du personnel, une pancarte souligne les priorités de la division scolaire, dont celle qui est reliée à l'appartenance scolaire. Cette priorité aborde les émotions chez les élèves de « connu », « sécurité », « respecté » et le concept d'authenticité. Ces descriptions de l'appartenance chez les élèves et leur équipe scolaire demeurent dans le milieu scolaire d'IF.

Question 2 : Quels aspects du contexte d'IF touchent l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents ?

Cette deuxième question et les thèmes suivants abordent l'appartenance scolaire dans le contexte de cette école de l'IF. Deux thèmes se présentent : la motivation de venir à une école d'IF et l'évolution de l'état du programme. Cette étude explore l'impact de ces aspects, car « little is understood and known about environmental features more broadly as a school level influencer of school belonging, but the school environment clearly matters » (Allen et al., 2018).

Portrait des élèves

Fred, Monica et Margaret discutent des raisons pour lesquelles ils viennent à cette école d'IF. Élève curieux et amical, Fred explique que « this school has 4.5 stars on the Google Maps » et « it's also a cheap price ». Fred précise que ses parents veulent qu'il aille à la même école que sa sœur et Monica était d'accord. Monica parle de continuité : « we were enrolled here when we were in kindergarten ». Monica explique que ses amis sont centraux à son expérience en IF : « I like my friends » et « friends and people I hang out with, they make the experience better ». Margaret indique qu'elle vient à cette école d'IF puisque des membres de sa famille parlent français. Le choix parental, la continuité de la famille et l'école ainsi que les relations avec les amis et la famille sont des raisons de venir à cette école pour ces élèves en ce moment-ci.

La motivation de venir à une école d'IF

Les trois membres de l'Équipe 1 parlent de la variabilité de la motivation de continuer en IF chez les élèves. Peter explique que « les jeunes, ils aiment le programme d'IF » et Josée précise que « most continue » en IF au secondaire. Jérôme présente deux côtés : « Certains sont motivés, d'autres ne le sont pas ». Josée explore les nuances de motivation et d'engagement : « I think that's a huge piece that we struggle with, especially in Grade 7 and 8. The kids, having a sense of realizing why it's good for them to have that French piece and making them feel like they belong in a French community. I don't think they realize that. »

Peter souligne qu'il y a « une panoplie de raisons de choisir l'IF ». Quelques raisons sont communiquées comme la réalité - les choix des parents et des élèves, la communauté scolaire, la continuité de la famille et la continuité de l'école ainsi que les opportunités de carrières et d'études futures et les cultures francophones. Il y a quelques raisons qui sont exprimées par les membres de l'équipe comme des espoirs - la capacité et la fierté de l'élève, l'identité de l'apprenant de langue, le sens d'être soutenu et l'appartenance forte.

En plus des élèves, deux membres du personnel disent que « la raison principale est que ce sont les parents qui inscrivent et poussent les élèves à continuer dans le programme d'IF » (Jérôme). Josée précise pour les élèves au primaire que « the parents make those decisions for them ». Josée et Renée parlent des choix des élèves, particulièrement au niveau intermédiaire :

I don't know if they know anything different. This is what school is to them. I don't know that necessarily it's a choice they are making at this point. Choices will come later... They will decide in grade 9 if they will go to the English or French program. They start talking

about it after grade 6... They realize they have choices after this... They know that they can kind of make a case one way or the other. (Renée)

L'inscription et la continuation en IF sont trempées dans les relations de familiarité et de sécurité pour les élèves de cette école. Comme Monica, les liens avec la communauté scolaire des amis et des pairs sont une raison identifiée également par quatre membres de l'Équipe 2. Katy énonce que « la majorité, c'est de rester avec leurs amis » et « de ne pas vouloir partir de leurs amis, surtout à notre école ». Elizabeth observe que « you develop a peer group that you might be really strong with ». Elle décrit l'ambiance de l'IF: « always like a smaller-knit, kind of family feel ». Sylvie déclare que « the social piece is important. If students feel like they are connected to their peers, that's a good motivator ». En parlant de la transition au secondaire, Renée précise que « a lot of their friends are continuing on to French Immersion ».

Trois membres de l'Équipe 2 répètent les idées de la continuité de la famille de Fred. Callie énonce plusieurs membres des mêmes familles qui s'inscrivent à cette école : « des élèves maintenant qui sont des enfants des anciens élèves » et les « frères ou sœurs » car « c'est un peu comme l'histoire de leur famille qui vient et rester ici ». Sylvie parle du sens de familiarité avec l'école: « it just being a familiar place for families where there's siblings in the school and you can kind of make connections with kids being like, "oh, your younger sibling is starting here". I think that can be a motivator ».

Trois membres de l'Équipe 2 précisent que la continuité de l'école ayant des élèves primaires jusqu'à la fin de l'intermédiaire est un autre aspect du contexte spécifique à cette école. Callie explique que les élèves se sentent que c'est « vraiment leur école et qu'ils vont rester jusqu'à la fin » car « c'est beaucoup de temps ». Elizabeth se focalise sur la continuité des pairs dans une école primaire et intermédiaire : « for many kids, that just has like a sense of safety, of familiarity ». Sylvie éclaircit que « you're not switching schools at grade 6, so these connections can continue, being in the school for 9 years, or 10 years...which is pretty cool ».

Quatre membres du personnel parlent des opportunités de carrières et d'études futures. Renée raconte « They see the benefits of the languages. They start to talk employment and opening up of doors that are there...And so, a lot of them stay ». Josée indique que « some of them fully understand that it's good for them to have both languages and it'll be good for them if they go to university or whatever jobs they may want ». Peter énumère des opportunités en français, tels que les emplois, les opportunités du gouvernement, les échanges de voyage et les

bourses d'étude. Jérôme précise que la facilité d'un élève à trouver un travail bilingue est « une des raisons qui motivent les élèves à poursuivre dans le programme d'IF ».

Quatre membres du personnel mentionnent l'exploration des cultures francophones. Sylvie explique que les visites scolaires par les présentateurs, les musiciens ou les acteurs en français démontrent le monde aux élèves : « that's a good motivator to see that there are French opportunities in our world that are outside of this ». Pendant les activités de Festival du Voyageur à l'école, la chercheuse a observé la classe de Wally, participant à des activités de danse et de musique traditionnelle franco-manitobaine. Chaque semaine, la musique franco-pop est jouée à l'école, créant une atmosphère engageante et amusante en français.

Les membres du personnel communiquent des raisons qui sont souvent formulées comme des espoirs ou des possibilités pour que les élèves soient en IF. Cinq membres du personnel soulignent l'espoir que « les élèves se sentent capables » (Callie). Sylvie précise :

Success in French is also probably a motivator for staying in French immersion. So, if each student is able to have success in some way with the French language, whether that'd be written or orally, that it's motivating to continue. I think when it becomes challenging is when they're not having that success and it can be a bit of a barrier.

Peter ajoute que « le sentiment d'être capable de parler une deuxième langue étrangère » est « une fierté pour la personne ». Katy est sur la même longueur d'onde : « il y en a qui sont fiers de parler en français. Et ils sont fiers d'avoir comme, [sic] c'est pour beaucoup d'entre eux, c'est une langue additionnelle ». Plus que la capacité et la fierté, Callie exprime que « l'étude du français ouvre des portes à d'autres langues et à juste l'ouverture de son esprit sur son monde ». Elle précise que « j'espère qu'ils se sentent un peu de ceux-là, même s'ils ne sont pas capables tout de suite, comme les jeunes enfants, de l'expliquer ».

Trois membres de l'Équipe 2 parlent de l'espoir du soutien et de l'appartenance pour les élèves de continuer en IF. Le sentiment d'être soutenu chez les élèves (Callie) et chez leurs familles (Sylvie) est un espoir pour continuer en IF. Callie et Katy communiquent l'espoir que le sens d'appartenance dans cette communauté d'IF « les encourage à rester en français » (Callie). Katy esquisse plusieurs aspects de l'appartenance : « Cette continuité, l'amitié, leurs familles sont venues ici, ils ont les parents qu'ils sont venus ici. Alors, ce sens de communauté, de continuité... et ils se sentent comme s'ils appartiennent à l'école et l'école appartient à eux ».

L'évolution du contexte d'IF

On n'a pas posé directement de question d'entrevue quant à l'état évolutif de l'IF. Néanmoins, plusieurs membres de l'équipe énumèrent des aspects du contexte qui changeaient pendant les dernières années - plus de besoins et de types, l'éloignement du *counselling out*, l'IF en tant que programme inclusif, l'apprentissage professionnel et les pratiques pédagogiques inclusives ainsi que l'identité des membres de la communauté scolaire. Ces aspects contextuels touchent l'appartenance des élèves neurodivergents et la perception de sa compatibilité avec l'IF.

Plus de besoins et de types

Cinq membres du personnel témoignent de l'augmentation du nombre d'élèves ayant des besoins à leur école. Elizabeth affirme que le nombre d'élèves identifiés neurodivergents « has grown so much ». Sylvie raconte : « we're kind of on a journey in our school. I would say our school profile or population has changed probably in the past like 3-4 years to include more diversity ». Josée explique cette « new reality » : « We're seeing more and more needs anyways... thirteen years ago, there was like maybe two kids in our school... Now... there's a minimum of 3 or 4 in each class ». Renée est sur la même longueur d'onde : « There are definite struggles that often haven't been seen in French Immersion in the past that are arising that are more frequent ». Elle précise que des élèves qui sont « non-verbal » commencent à fréquenter l'école et ont des défis spécifiques, car « having someone who is nonverbal is difficult to understand in an oral-speaking culture. Any culture, but one where you are promoting a second language on top of the first language. It's something that we haven't worked with too much ».

En plus des besoins, il y a aussi les grandes classes. Josée explique la situation quant aux élèves neurodivergents : « I think we do our best to include them in every way possible, in all the activities, in all the things that we provide, the classrooms, strategies and tools. I think it's hard with 30 kids in these big classes ». En observation, la chercheuse note des projets de construction pour créer plusieurs nouvelles salles de classe.

L'éloignement du counselling out

En réponse à la diversité chez les élèves, quatre membres du personnel parlent du transfert au programme d'anglais et l'éloignement du phénomène *counselling out*. Elizabeth reconnaît que : « there's kind of an antiquated idea that, when we're struggling, the first thing you do is you take them out of French Immersion ». Jérôme parle de son encouragement auprès de l'élève « à poursuivre dans le programme d'IF ». Pourtant, Josée fait référence à la tension

quand l'élève rencontre les difficultés : « sometimes people need to be a little bit more open to giving them that space to learn ». Josée raconte le cheminement de l'élève à travers les années :
not just giving up and being like, well, they should just go to an English school... We're not supposed to encourage that. We're not supposed to tell parents that, so we don't. But I feel like sometimes, it's almost like people think it's the easiest solution. But, then you see some of them who are in grade 5, 6, 7, 8 now and they are totally fine, they are functioning, they're totally capable.

Josée dénote l'opportunité d'être en IF: « these kids are sponges, regardless of their needs ». Callie affirme le droit de l'élève : « on cherche vraiment à donner notre mieux à ces enfants, puisqu'on sait que l'immersion française est pour tout le monde ».

IF en tant que programme inclusif

Trois membres de l'Équipe 2 parlent de la réalisation d'un programme inclusif pour tous les élèves à leur école d'IF. Selon Callie, c'est également une priorité de la division scolaire. Katy décrit que le personnel a travaillé avec les valeurs qui soutiennent un programme inclusif : « tous peuvent apprendre et tout le monde a le droit d'être en français ». Elle souligne que le personnel reconnaît que l'IF « n'est pas un programme élitiste. C'est un programme pour tout le monde et les élèves vont venir avec différents besoins... c'est à nous de s'adapter à eux et à leurs besoins et à où ils sont ». Callie affirme que « l'histoire de l'immersion française est qu'on n'a pas toujours été inclusif et on veut vraiment changer cela ». Donc, « on met en place le soutien pour que l'élève puisse réussir ».

Callie présente une formule de soutien quant aux enseignants titulaires pour qu'ils soient « la première personne importante à cet élève » : « Avec l'aide de ton auxiliaire ou de ton enseignant de soutien, vous pouvez prendre du temps un-à-un avec l'élève qui montre les besoins. » Alors, les enseignants titulaires laissent « les autres élèves en classe avec une auxiliaire, avec une enseignante de soutien qui continue à gérer la classe ». Pour la mise en œuvre de l'inclusion et l'apprentissage, « les enseignants ont besoin des stratégies pour vraiment inclure ces élèves en classe. Donc, on a besoin de continuer à apprendre » (Callie).

L'apprentissage professionnel des pratiques pédagogiques inclusives

Afin de répondre aux besoins des élèves neurodivergents, quatre membres de l'Équipe 2 font part de l'apprentissage professionnel des pratiques pédagogiques inclusives. Elizabeth atteste que « ready or not, we really had to pivot some of our instructional practices and just how

we structure the school because, you know, tried and true and what was traditional wasn't working ». Elle présente un exemple de communication et de co-régulation auprès des élèves ayant des troubles de langage pendant une présentation des orthophonistes : « regulating them for a task or what play looks like for them. Because it can be much different for the neurotypical child. So really, how do you relate to them? How do you get into their world? » Elizabeth mentionne que le personnel peut observer un expert pour une formation pratique avec leurs élèves.

Trois membres de l'Équipe 2 parlent de l'apprentissage individuel et de l'équipe scolaire quant à la neurodiversité. Pendant les ateliers de neurobiologie, Callie a « beaucoup appris de quoi ça pourrait avoir l'air de la neurodivergence dans les très, très petits et quoi faire avec les stratégies pour le règlement un peu de chaque enfant ». Sylvie révèle sa perspective : « I definitely try to take a couple of PDs a year that focus on neurodiversity ». Elle appuie l'apprentissage chez le personnel : « We try to provide those opportunities for educational assistants. Sometimes, I will help run some PDs in either small groups, grade groups, or whole school » sur des sujets spécifiques : « differentiation or adaptations or a sensory profile of a classroom, things like that ». Renée remarque l'interdépendance de l'apprentissage de la neurodiversité :

There is a lot of learning on our end... I don't think it can happen without a community component. It can't happen without parents. It can't happen without supports that are in place on both ends. And so, I think we learn from a lot of different people to help these students go through and do the best we can with what our challenges are.

Sylvie remarque le progrès de l'apprentissage chez le personnel : « we're all on our learning journey, so there's been a lot of growth over the past kind of 3-4 ish years ». L'apprentissage des caractéristiques des élèves neurodivergents chez le personnel nécessite l'appui, la collaboration et la croissance des membres de la communauté scolaire.

L'identité des membres de la communauté scolaire

Deux membres de l'Équipe 2 abordent l'identité des enseignants et des élèves ainsi que des cultures francophones dans l'école d'IF. Callie parle de l'exploration de l'identité chez le personnel : « notre sens d'appartenance communautaire, on essaie tout de suite de bâtir une compréhension de c'est quoi son identité francophone. Dans l'école, on a commencé avec les enseignants ». Elle parle de l'inclusivité, que « tout le monde est dans la francophonie. Et c'est

tout ceci qui est soutenu, puis on parle de la nouvelle politique d'immersion du Manitoba ». Elle décrit les prochaines étapes : « on aimerait que les enseignants amènent cela en salle de classe, qui font un travail avec les élèves à essayer de bâtir leur identité francophone ».

Katy explique qu'« on veut créer cette identité franco-manitobaine et francophone ». Un thème de l'école est « *qui suis-je en tant que personne* ». Elle explique que « la culture de l'école est très diverse », tels que les anciens élèves d'immersion, les professeurs manitobains, canadiens et d'ailleurs. Ayant cette diversité, « qu'on a différents accents et qu'on a différents niveaux de confort en français. Mais qu'on est tous francophones et qu'on veut être fiers d'où on est, d'où on vient, et notre prochaine étape, c'est où on veut aller avec cela ». Cette identité francophone est inclusive pour toute la communauté qui poursuit un contexte d'IF inclusif et informé afin de cultiver l'appartenance. Puisque l'inclusion scolaire est conjointement un idéal et une pratique, on se lance dans les pratiques décrites et observées dans l'école pour les élèves neurodivergents.

Question 3 : Quelles pratiques pédagogiques cultivent l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents ?

En réponse à la question des pratiques qui cultivent l'appartenance scolaire pour les élèves neurodivergents, Elizabeth déclare : « We do so much! I love being at this school! This school really makes an effort to do that [cultivate belonging] ». Voici les thèmes des pratiques déclarées par les participants et observées par la chercheure, nichés par les niveaux du modèle écosystémique : les approches de l'élève au centre (ontosystème et microsystème); les pratiques inclusives de l'apprentissage et socio-affectives (microsystème); le sens de communauté scolaire et la collaboration entre les professionnels (mésosystème). Le personnel soulève également des valeurs qui influent les pratiques. C'est la somme des pratiques soutenues par les valeurs à travers les niveaux du modèle écosystémique qui cultive l'appartenance scolaire à cette école.

Portrait des élèves

Élève brillant et curieux, Richard s'intéresse à un sujet particulier qui a été célébré par les pairs et le personnel. Dans un couloir de l'école, il y avait une affiche très unique à ce sujet faite par Richard. L'affiche était attrayante, avec la taille et la police du texte écrit à la main. Sous le format d'un journal, avec un esprit d'humour, il a présenté des faits intéressants et des images. Il y avait un espace où d'autres pouvaient signer s'ils désiraient plus d'information à ce sujet. Douze élèves de plusieurs salles de classe y avaient écrit leurs noms. Dans le bureau de Sylvie et

dans sa salle de classe, il y avait des objets dédiés à son intérêt. Il y avait des moments pendant la journée où Richard pouvait travailler sur son intérêt et le partager avec ses proches.

Les forces de Margaret sont vues et célébrées, selon Renée. En préparation d'un discours pour une assemblée avec un groupe d'élèves, Renée raconte : « they each came up with what everyone should do because of their talents ». D'autres élèves ont suggéré la traduction d'une partie du discours dans la langue maternelle de Margaret car « she's so much better with a better accent ». Renée déclare que « she did fantastic » et souligne : « it wasn't about differences, and it wasn't about challenges... let's find our strengths and let's be kind to each other ».

Quant à l'apprentissage, les élèves comparent des programmes numériques de mathématiques pendant le groupe de discussion. Ils comparent les programmes, en considérant leur niveau d'engagement, la facilité de l'accès, la présentation artistique et la fierté de leur réussite. Aussi, Peter fournit des détails des appuis qu'il offre à Wally, un élève tranquille et pensif, afin de le mettre à l'aise pendant l'apprentissage. Peter rapporte qu'il lui pose des questions « carefully », lui donne des pauses et garde sa confiance. Peter fournit des adaptations à Wally au besoin. Par exemple, Wally a la chance de faire des présentations devant seulement Peter ou avec des pairs choisis afin de réduire son anxiété.

Pendant le groupe de discussion, les élèves racontent des histoires où ils se sentaient réconfortés, aidés et inclus par des enseignants et des amis. Deux élèves parlent du confort, spécifiquement au sein des relations scolaires. La chercheuse pose la question suivante : « What do school staff do to help students feel that they belong? » et Fred répond « they comfort them ». Il explicite sa réponse : « I was on the monkey bars and I saw one of my friends, my classmates, climbing on the top and then I try and then I got stuck up there [rire]... A teacher helped me ». Margaret répond au sujet d'une amie : « She knows how to comfort you ».

Monica parle également de l'aide d'un enseignant : « One time, I fell asleep in class, and the teacher had to wake me up... They helped me wake up and they just kind of laughed about it with me ». En discutant de « helping » chez un enseignant, Monica énonce : « Genuinely, I feel like the only thing that they could do is just like be nice, at least... Be welcoming. Be nice. They make you feel welcome. They make the class more engaging because they're a little more jokey, they're a little less strict ».

Suivant la question de la chercheuse « When have you felt included as a member of this school? », Fred parle : « being the teacher's pet... when I was in grade 4 ». Aussi, des élèves

identifient des activités parascolaires préférées. Ils mentionnent la chorale, le soccer, le jeu-questionnaire et le club de Donjons et Dragons : « I miss that ! » (Fred) et « I miss it so much! I still want it! » (Monica). Ils identifient des succès et des difficultés pendant les activités. Quand les activités finissent pour la saison, Monica se sent « sad ».

Les expériences des élèves reflètent des thèmes des pratiques également soulignés par le personnel et les observations de la chercheure en considérant l'élève au centre (ontosystème), les pratiques inclusives qui nourrissent l'apprentissage, l'affect et les relations (microsystème) et les activités parascolaires (mésosystème). Le personnel souligne aussi la collaboration parmi eux (mésosystème), ce qui soutient la prestation de services pour les élèves neurodivergents.

Ontosystème : L'élève au centre

En mettant l'élève au centre, on vise l'ontosystème par la reconnaissance de l'élève et de son profil ainsi que le microsystème quand l'enseignant prend son profil en considération. À cette école, Katy déclare que « vraiment, on est là pour mettre l'élève au centre ». Calle dit qu'« il y a beaucoup de communication parmi l'équipe scolaire pour vraiment bien comprendre les différences de chaque individu neurodivergent ». Selon le personnel, cette approche comprend une concentration sur les intérêts et les forces, le développement du concept de soi, l'esprit de succès, l'incorporation de la voix et des choix des élèves, et l'importance du partage des profils uniques.

Cinq membres du personnel discutent du pouvoir de reconnaître les intérêts et les forces, une approche « strength-based » (Katy). Callie explique que l'équipe scolaire « parle de ces élèves comme individus pour bien comprendre ce qu'ils aiment, quelles sont leurs forces. Et puis, on garde un peu ça en tête ». Sylvie atteste : « it's actually finding what that student is good at or how they can contribute and really highlighting that ». Elle expose les liens entre les intérêts de l'élève et la programmation qui lui est spécifique : « if we tie [his interests] into his academics, then he feels like he's controlling more, then his self-esteem and self-confidence grows ». Renée explique les forces et l'apprentissage au sein de la communauté de la classe : « set it up in the classroom, everybody has strengths that they know they have, strengths they are exploring, weaknesses they know they may have, challenges that they are exploring ».

Peter et Josée abordent le concept de soi de l'élève. Peter renforce l'importance d'un concept de soi positif plutôt que négatif : « Pour essayer de briser cette image, il faut leur montrer le succès, les choses qu'ils sont capables de faire et essayer de bâtir sur ça ». Josée décrit

le développement du concept de soi pour l'élève : « It's helpful for us teachers that they know because it's like, « OK, your brain is thinking this because... and to others, it might not seem like this »... it's nice to have a way to just explain to them this is why ».

Trois membres du personnel ont mentionné l'importance de la voix et le choix de l'élève. Katy renforce que l'équipe scolaire cultive l'appartenance en écoutant « les élèves ... et de ce qu'eux, ils ont besoin ». Renée raconte une histoire en appuyant un élève ayant de la difficulté avec la langue pendant un discours français sur un sujet de son choix. En discutant du travail, elle offre à l'élève de revenir pour en discuter et elle peut même partager ses connaissances sur son sujet. Après, il est venu et a travaillé avec elle, l'élève a dit « I think I might win this ». L'élève avait une expérience positive autour de son sujet choisi et un intérêt partagé.

Par ailleurs, Peter et Callie expriment l'importance d'être au courant du profil spécifique d'un élève. Callie démontre l'importance de connaître les intérêts de certains élèves pour des membres du personnel au-delà de son enseignant titulaire : « Donc, si quelqu'un nous dit « Oh l'élève-là, il aime vraiment les super-héros » par exemple, on utilise cela comme métaphore ou façon de les engager dans une conversation, peut-être parfois de les distraire de quelque chose ». Ce partage des profils des élèves permet plus à des membres du personnel de voir les élèves d'une façon forte et d'établir de bonnes relations avec eux. Semblablement, Peter discute de l'importance des réunions de transitions, quand le nouvel enseignant de l'année prochaine parle avec l'équipe actuelle : « ça aide aussi l'enseignant à bien planifier, à être au courant. C'est comme sois bien préparé, parce que les jeunes apprennent différemment ». Dans la prochaine section, les participants identifient les pratiques inclusives de l'apprentissage qui contribuent à l'appartenance scolaire et des pratiques qui sont également observées par la chercheure.

Microsystème : Pratiques inclusives de l'apprentissage

En réponse à la question des pratiques qui cultivent l'appartenance scolaire, les membres du personnel rapportent des pratiques qui facilitent l'apprentissage chez les élèves neurodivergents. Ils expliquent les valeurs qui soutiennent quelques pratiques. La mise en œuvre des pratiques inclusives renforce l'indépendance chez l'élève.

Plusieurs pratiques d'échafaudage, de différenciation et d'adaptation sont observées par la chercheure et notées pendant les entrevues. Ces différentes pratiques sont implantées « cas par cas » (Jérôme) : susciter les connaissances antérieures, afficher les attentes et l'objectif clairement, « chunking of work » (Sylvie), planifier et organiser le travail, transcrire ou

enregistrer les travaux, utiliser les outils (calculatrice, banque de mots, cartes de sons, casques), différents espaces de travail, pauses, mouvement, temps et pratique supplémentaires, « declarative language » (Elizabeth), petits groupes ou un à un, « language-rich environment » (Elizabeth) et explication du pourquoi de la tâche. Explorons les pratiques de la technologie d'aide, des visuels, de divers moyens d'apprentissage qui reflètent les valeurs de la présomption de compétence, de « bon pour tout le monde » ainsi que de l'inclusion et de l'équité.

La technologie d'aide et la présomption de compétence

Sylvie et Katy décrivent le processus d'avoir plus de technologie d'aide sur un spectre d'appui. Sylvie identifie que l'enregistrement des travaux par vidéo ou audio « can sometimes be a support for kids that are more hesitant writers in French » et « typing instead of handwriting as well can be supportive ». Elle souligne l'augmentation de la technologie, telle que Proloquo2Go, particulièrement dans un programme bilingue : « how to change the language on Proloquo so the buttons are automatically in French, so we can kind of switch back and forth... you could even be typing out words and then as long as language is in French, that would read it in French ». Sylvie parle des prochaines étapes : « we do have quite a few kids in that kindergarten-Grade 1-ish age that are hyperlexic, that are ready to be reading in French or saying the alphabet in French or saying words or putting together a sentence ».

Katy crée un lien entre la pratique de la technologie avec les croyances qui soutiennent le principe de présumer de la compétence. Katy explique :

toujours penser *presume competence*. On a des élèves qui utilisent un *talker*. Alors, c'est Proloquo2Go et tu dirais, « *oh well*, qu'il ne comprenne pas, il ne parle pas dans le passé ». Mais, oui, il comprend. Et avec des choses spécifiques pour les aider à s'exprimer, des outils et nous montrent leur compétence.

Les visuels et la valeur de « bon pour tout le monde »

Six membres du personnel identifient que les visuels facilitent l'apprentissage pour les élèves neurodivergents. Jérôme explique que des visuels « permettent aux élèves de retenir l'information assez vite, avec moins de mots ». Callie donne l'exemple d'un horaire visuel listant la suite des activités pour que l'élève soit « à l'aise avec ce qui va arriver ». Elizabeth note l'augmentation des visuels : « We already do that to support an immersion program, but for kids with language delays or on the spectrum or dyslexia... Trying to increase amount of visuals, EAs that have lanyard with visual cards, more visuals in the classroom ». Josée touche sur les visuels

et les valeurs : « something as simple as having visuals, every kid can use that. So, these kids who are neurodivergent, they don't feel like something's just for them », une façon qui rend l'apprentissage accessible à tout le monde.

Katy, Josée et Jérôme soulignent leur travail « avec l'esprit que ce qui est bon pour un est bon pour tout le monde », car « quelques élèves ont peut-être besoin [d'appui], qui sont neurodivergents, c'est probablement ce qui va avoir un bénéfice pour la majorité » (Katy). Jérôme donne des exemples des « accommodations qui peuvent s'appliquer à tout le monde », telles que « plus de temps pendant les tests » et l'accès aux dictionnaires, aux calculatrices et aux banques de mots. Josée reconnaît que « having all those little tools, and even some of the kids who are not neurodivergent, they can use them too and make it accessible ». Ce principe permet le partage des bénéfices à tous les élèves et évite le sentiment d'être *singled out*.

Divers moyens d'apprentissage par l'inclusion et l'équité

Peter et Elizabeth reconnaissent explicitement différentes façons d'apprendre et de démontrer l'apprentissage. Elizabeth parle des possibilités : « Thinking of ways for them to access curricular content, having difficulty with mechanics of reading and writing. Looking for them to engage in content, which a lot of them can do ». Une activité observée par la chercheuse permet aux élèves de démontrer leurs connaissances et leurs compétences de différentes façons. Les élèves ont répondu à une chanson traditionnelle autochtone par la fabrication d'une représentation visuelle avec maints matériaux disponibles, suivie par une rédaction. Les élèves ont affiché des photos de leurs représentations et leurs rédactions sur le babillard. Monica et Fred expliquent à la chercheuse qu'ils ont aimé la création de leurs sculptures, en notant leurs détails significatifs. Ce projet a fait ressortir leurs forces – l'art pour Monica et le mouvement pour Fred.

Puisque les élèves ont la chance d'apprendre à travers leurs forces avec des outils nécessaires pour eux, on voit les exemples de l'inclusion et de l'équité à l'école. Peter et Jérôme soulignent comment l'école cultive l'appartenance scolaire, ayant ces valeurs. Jérôme reconnaît que « l'équipe de l'école et moi y compris... c'est en s'assurant que les élèves neurodivergents font partie intégrante de l'école et de la salle de classe, sans exception. Ils sont traités au même titre que les autres élèves de façon équitable ». Peter souligne que les ressources et les outils à cette école peuvent « faciliter leur insertion et intégration dans la classe, l'école, les couloirs, même à l'extérieur ». Par exemple, dans le couloir, la chercheuse a observé des affiches d'images

SymbolStix (Everyway, 2026) identifiant des actions au vocabulaire qu'elles représentent en français et en anglais.

Indépendance de l'élève

Ces pratiques inclusives renforcent l'indépendance chez l'élève, selon Katy et Peter. Katy décrit l'appui d'un membre du personnel afin de rendre l'élève indépendant : « si on a des élèves qui ont vraiment besoin d'un à un, c'est aussi de créer de l'indépendance ». Peter raconte le développement de l'indépendance dans sa classe, quand il soutient l'élève, « mais sans le rendre, que ça soit trop dépendant ». Peter encourage l'indépendance par des signes non verbaux pour signaler « j'ai besoin de l'aide » ou « je suis correct ». À travers une relation d'apprentissage, les élèves développent la compétence et l'autonomie.

Microsystème : Pratiques socio-affectives et relationnelles

Tous les membres du personnel partagent l'importance des pratiques qui appuient les compétences socio-affectives et les relations scolaires. Sylvie exprime cette importance quand le personnel prend soin des élèves « over and above the academics and tapping into that social-emotional, what the student is really needing that day ». C'est important que les enseignants comprennent bien les déclencheurs : « if Mondays are really tough. Maybe it's like that extra care around, « Okay, it's Monday. I'm ready for that student coming in » ». Son exemple démontre l'interdépendance du domaine affectif et du domaine des relations. Dans le domaine affectif, les membres du personnel abordent la fonction du comportement, l'aménagement de l'espace et la co-régulation, qui entraîne le domaine social avec l'enseignant, les pairs et la famille.

« Understanding the why behind the behaviour »

Selon les membres de l'Équipe 2, il faut comprendre la raison pour laquelle l'élève a des troubles émotifs, notant le fonctionnement du comportement et les besoins personnels. Elizabeth décrit les conversations entre les membres de l'équipe autour d'un élève : « If it's behavior related, we try to look at why this is happening, when is it happening? Just understand the function of that behavior ». Selon elle, c'est une façon de comprendre ses besoins : « rather than, this student is struggling every day and interpreting that as just misbehavior, we really look past that to the need and try to focus on that ». Callie renforce l'idée que la connaissance de l'élève impacte la réaction du personnel : « il faut connaître l'élève comme individu pour savoir comment réagir ». En donnant du respect et en prenant soin des élèves, Elizabeth note que

« understanding the why behind the behavior, that also gives you a lot more patience... the difference in framework helps you respond to that child in a calmer way ».

L'aménagement de l'espace

Katy, Callie et Peter expliquent l'aménagement de l'espace physique qui encourage la régulation et l'apprentissage des émotions. Katy décrit les couloirs avec un « sensory path » qui encourage les élèves à bouger. Sur les murs, il y a « des signes qui nous montrent comment faire si on n'est pas régulé » qui sont « en anglais et en français pour tout le monde », telles que les façons de respirer. Peter raconte : « On a essayé le plus possible d'aménager des salles pour avoir comme une zone où les élèves se sentent calmes, une espace pour eux ». Katy ajoute que les enseignants sont encouragés à parler des objectifs des espaces avec les élèves.

Callie parle de la salle calmante que l'équipe a établie : « On a ajouté de belles choses là-dedans pour que ça soit plus un endroit accueillant pour les élèves ». Dans la salle calmante, la chercheuse observe des affiches ayant des attentes qui encouragent la co-régulation avec l'adulte qui accompagne l'élève à l'espace : « Time limit – 10 to 15 minutes with option to end earlier if student cues they are ready to leave; Students should be supervised by an adult; Interaction is encouraged – explore the sensory equipment with student ». Bien qu'il y ait des outils pour encourager la régulation de soi, les participants mettent l'accent sur la co-régulation.

Co-régulation

Trois membres de l'Équipe 2 parlent de co-régulation. Josée en explique son approche : « Let's stop, take a second, let's do some breathing, or just go for a walk, go get some water and come back, kind of give them some space but also try to give them some tools to calm down ». Callie esquisse la co-régulation avec l'enseignant titulaire où l'élève reste avec son enseignant « et que l'enseignante va dévouer un moment de temps à aider cet élève à s'autoréguler pour qu'il ou elle se sente, même avec ses besoins... bienvenue en salle de classe. Et puis on va donner les soins nécessaires pour qu'il reste dans cette communauté ». La co-régulation est ancrée dans les relations positives fortes ; un autre thème présent.

Des participants décrivent les caractéristiques des relations positives fortes : accueillant (Josée, Renée), empathique (Jérôme), flexible (Elizabeth), gentille (Renée), patiente (Renée, Elizabeth) et respectueuse (Katy, Elizabeth). Deux membres du personnel mettent en valeur l'esprit de l'appui et la gentillesse communiqués par les élèves. Renée explique : « you are kindly aware that this is what their state is right now, and you are there to help and support ».

Peter exprime que la proximité de l'élève est essentielle : « le plus qu'il sent que... s'il a besoin d'aide, je peux répondre à la question. S'il a besoin d'appui, je peux l'aider. ». Ces descriptions sont prouvées dans les histoires des participants, suivant ces thèmes : la nécessité des personnes de confiance, les « check-ins » proactifs et réactifs, l'enseignant titulaire étant la première relation forte et les relations avec les amitiés et les pairs.

Les personnes de confiance

Quatre membres du personnel parlent de la nécessité des personnes de confiance. Renée parle de l'importance de la confiance et du lien avec l'apprentissage : « if there's no built trust and no built safe space, it's hard to have people put down their barriers in order to try to learn, so I don't think that anybody gives fully if they don't feel safe ». En développant l'esprit de l'apprentissage et la confiance au sein de la classe, Renée renforce que « it's easier to work that way if there's trust. Period... And not just in specific people, but in the whole group ». Jérôme identifie « cette relation de confiance entre l'élève et le professionnel ». Peter illustre la confiance entre les élèves et la participante, Sylvie, un membre de l'équipe de l'école :

Elle est super, super gentille, super patiente avec eux.... Il y a des moments où les jeunes quittent la classe pour aller la voir et juste travailler ensemble... Elle est vraiment bonne à développer une bonne relation comme élève-support. Cette relation développe la confiance de l'élève. Donc, il y a un adulte qui est-ce que je peux chercher dans le cas de besoin.

Les *check-ins*

Six membres du personnel parlent des *check-ins* avec les élèves d'une façon proactive et planifiée ainsi qu'une façon réactive en répondant au besoin. Ces *check-ins* peuvent être des marches autour de l'école, selon Callie et Renée, ou dans les espaces privés tels que les bureaux ou les salles vides, observés par la chercheure. Quant aux moments planifiés, Sylvie donne des exemples : « greeting the students, and knowing what they like and having that at the ready » ou des « soft landings » où un élève commence la journée d'une façon relationnelle avec une activité préférée. Elizabeth décrit que les membres de l'Équipe 2 « are so rarely in their offices. They are with kids. They have alternate schedules, they're with this kid from this time to this time, and then they meet this kid ». Elle renforce l'effet sur l'élève :

These kids constantly feel like they have a connection, like they are supported and they're not on their own. That would probably be the biggest, general... when I can think of what works, because it's all about the relationship, right? And makes kids feel safe.

Il y a également les conversations spontanées suivant la présentation de l'élève, identifiées par trois membres du personnel. Quand un élève a de la difficulté, Jérôme parle « à l'élève. Je l'appelle dehors et puis, on en discute, ou bien à la fin de l'école ». Sylvie explique que « staff members show care by saying, "I notice something is on your mind" ». Renée décrit l'humanité de ces conversations : « every student is different and if you take those opportunities as they arise to just be human and just sort of be real », l'élève peut bénéficier du *check-in*.

L'enseignant titulaire, première relation forte

Quatre membres des Équipe 1 et 2 identifient l'enseignant titulaire comme étant la première relation. Renée décrit : « we try to move together; classroom teachers are their main support. And I mean, there is a big team of support on the side ». Callie explique le changement de « formule de soutien » et l'impact sur la relation entre l'élève et l'enseignant :

ce n'est plus qu'on appelle une spécialiste, venir sortir cet élève de la salle de classe, les appuis. On essaie de faire l'opposé. On essaie d'avoir l'enseignant ou l'enseignante de la salle de classe qui répond en premier à cet élève-là pour bâtir une relation, une forte relation avec cet élève pour exactement encourager un sens d'appartenance...

Jérôme explique qu'« on suggère aux enseignants d'utiliser en premier leurs propres stratégies en classe. Ensuite, si jamais ça ne marche pas, là on peut faire appel à l'équipe d'appui ». Cette relation entre l'enseignant et l'élève peut impacter l'élève pendant des années. Peter a enseigné à Margaret au passé; cette dernière parle de lui d'une façon positive dans le groupe de discussion et ils se parlent dans le couloir. Renée remarque aussi leur connexion.

Le « pont famille-école »

Six membres du personnel affirment l'importance de « maintenir une bonne relation » entre l'équipe scolaire et la famille « pour travailler ensemble pour le bien de l'élève » (Peter). Elizabeth déclare : « the school is also very, very good with communicating with families, which is just a huge component of student success ». Peter décrit des conversations avec les familles: « On parle bien au niveau académique, mais aussi on travaille pour le lien émotionnel, se sentir en sécurité, se sentir valorisé, se sentir accepté, célébrer la diversité ».

Sylvie, Peter et Jérôme parlent de l'importance du partage des informations avec la famille pour l'impliquer. Peter note qu'« on pourrait leur dire "voici que ce qu'on fait à l'école et ça fonctionne. Si vous pouviez les encourager" ». Sylvie énonce l'importance de « looping the family in with what all the challenges are and having them be aware », par exemple, les livres de

communication. Jérôme explique le processus « transparent » pour la collaboration entre la famille et les membres de l'Équipe de soutien où les parents et l'élève peuvent accéder au suivi « personnalisé » d'un clinicien.

Peter et Jérôme affirment également l'importance de l'écoute à la famille : « Quelles sont les inquiétudes des parents, qu'est-ce qu'ils remarquent aussi ? Et, on pourrait utiliser ça comme dans la salle de classe pour mieux préparer les jeunes » (Peter); « Parfois, la famille et les élèves ont la solution à leurs défis, donc si on fait appel à eux, sur la façon de les aider, je pense que ça réglerait vraiment beaucoup de choses » (Jérôme). Ces enseignants confirment l'importance de l'interdépendance de la collaboration avec la famille.

Les amitiés et les pairs

Renée, Sylvie et Peter notent les relations positives avec les pairs et les amitiés comme une pratique inclusive et cruciale chez les élèves. Renée parle de la mobilisation des pairs par le personnel pour aider un élève : « sometimes it's finding a couple of peers and making things work... you can find strengths and weaknesses and kind of challenge them in different ways ». Quant à l'apprentissage académique, Sylvie précise que les enseignants, les auxiliaires ou les enseignants d'appui travaillent avec les élèves dans de petits groupes ou un-à-un. Peter met à profit les pairs pour la participation des élèves : « trouver une façon de chercher ce jeune pour être inclus dans ma planification, d'aussi faciliter sa participation dans les activités où ce soit des petits groupes », car « il y a moins de pression pour faire des activités ensemble ». Peter renforce l'idée qu'une relation forte avec les pairs « brise l'isolation, ça brise le manque de participation ». La chercheuse observe plusieurs leçons et activités qui impliquent le groupe de travail avec les pairs. Par exemple, pendant un projet avec les pairs, Margaret sourit, rit et contribue d'une façon productive, comme d'autres élèves de son groupe.

Mésosystème : Sens de communauté

Le mésosystème implique la communauté de l'école autour de l'élève. Les membres du personnel identifient des pratiques de ce niveau: les activités parascolaires et toute l'école ainsi que la diversité. Explorons cette communauté scolaire.

Les activités parascolaires et toute l'école

Katy nomme les mêmes activités parascolaires que les élèves. Elle précise que l'école vise à offrir des clubs divers : « on a différents clubs qui parlent d'inclusion », car « on regarde pour les intérêts des élèves », tel que le jeu de société Donjons et Dragons. Elle ajoute que

l'école a une équipe de leadership pour les élèves afin de « donner la voix aux élèves et créer une communauté où on *give back*. Ils vont dans différents organismes et font du bénévolat ». La chercheuse a observé des activités qui impliquent tous les membres de la communauté scolaire. Les élèves de leadership ont animé une journée au Festival du Voyageur pour toute la communauté scolaire. La chercheuse a aussi observé un spectacle qui a permis aux élèves de montrer leurs talents spécifiques devant la communauté scolaire.

La diversité

Quatre membres du personnel parlent de « l'acceptation de la diversité » (Jérôme). En réponse à la question de comment le personnel prend soin des élèves, Elizabeth identifie « accepting people's differences ». Au-delà de l'acceptation, Katy souligne que « quand on crée des espaces pour tous et on parle de communauté, qu'on parle qu'on est différent et c'est OK, que les différences, c'est ce qui nous crée de la communauté qui est plus riche ». Elizabeth renforce cela, disant que « We try to make an effort to teach kids about neurodiversity... about the brain. How we have different kinds of brains, we need different things as learners to be successful ». Renée va au-delà de la normalisation de la diversité en lien avec l'appartenance :

I don't even know that it's specifically for neurodivergent students. If it's cultivated for everyone and that's the expectation for everyone, then it doesn't become about being anything outside of the norm or anything different or anything for everybody, 'cause everybody's got their own stuff... I think everyone is aware of different people's needs and... respectful of their needs.

Peter et Katy nomment également le respect pour la diversité des identités chez le corps d'élèves et la valorisation. Peter parle d'un spectacle scolaire des danses culturelles qui peuvent : « mieux inclure tout le monde et de faire partie dans la communauté, qu'un à chacun peut contribuer avec une part ou une autre dans la réussite de l'enseignement et la réussite des élèves ». Katy souligne les espaces pour les élèves « LGBTQ+ ». D'un esprit communautaire, Renée souligne que « We just kind of take care of everybody », ce qui nous mène à la collaboration autour de l'élève.

Mésosystème : La collaboration autour de l'élève

La collaboration entre les professionnels autour des élèves neurodivergents est un thème notable du personnel. À cette école, ils identifient les rôles de l'Équipe de l'école (Équipe 2) qui appuient les enseignants titulaires de l'Équipe 1 : les auxiliaires, les enseignants d'appui, les

orthopédagogues/les enseignants de ressource, les conseillers en orientation, la direction et les cliniciens, qui font partie du mésosystème de l'école. Voici des thèmes de cette collaboration : la planification spécifique, l'appui dans la classe et les conversations professionnelles.

La planification spécifique

Un sous-thème important à la collaboration est l'importance des plans spécifiques, mentionnés par sept membres du personnel sur huit interviewés. Selon Katy et Sylvie, il y en a quelques types : le plan éducatif personnalisé, le plan d'adaptation, le plan académique et le plan de comportement. Katy nomme tous les membres de l'équipe qui collaborent au niveau des plans : l'équipe ressource, l'enseignant titulaire, les enseignants d'éducation physique et de musique et les auxiliaires. Sylvie renforce que « sharing things like IEP goals with everyone that works with the student is important ». Josée atteste que l'équipe crée des plans ensemble. Elle décrit que « everyone's pretty on board. Working with a bigger team, there's four or five of us usually, it's... nice because we can kind of bounce ideas off each other ». Quant à la mise en pratique, Sylvie explique que « we have started these new duotangs that have the IEP goals and space for documentation that are housed in the student's classroom. We are trying it out, we will see if it's successful. We want to see over time if there are any trends ».

Sylvie décrit la collaboration entre les membres des Équipes 1 et 2 pendant la planification spécifique : la co-planification, la modélisation d'un professionnel pour un autre, un remue-méninge des solutions d'un problème et l'offre des stratégies à essayer. Elizabeth explique le processus pour une compréhension approfondie d'un élève : l'essai des stratégies pour voir l'impact et un changement positif ainsi que les réunions de l'équipe pour discuter du progrès, possiblement suivis par une évaluation d'apprentissage ou de comportement formelle ainsi qu'un plan spécifique axé sur les résultats. Renée explique que l'équipe identifie les besoins des élèves et les changements continuels, en évaluant l'intention des objectifs, l'efficacité de l'approche et l'élimination des stratégies qui ne marchent plus selon le progrès de l'élève.

L'appui dans la classe

Les cinq membres de l'Équipe 2 expliquent la collaboration comme l'appui dans la classe afin de répondre aux besoins des élèves. Comme membre de l'Équipe 1, Jérôme explique le transfert de l'appui entre l'enseignant titulaire et celui d'appui :

l'équipe d'appui va aller au-delà de ce que les enseignants ont déjà essayé en salle de classe. Ce qui permet une intervention plus efficace. Donc, ça veut dire que notre

stratégie que l'enseignant a utilisée dans la classe n'a pas marché. Donc, cette équipe-là, les membres ne vont pas faire la même chose.

Sylvie spécifie que l'enseignant titulaire, les auxiliaires et les enseignants d'appui se partagent le soutien des élèves à tour de rôle, utilisant une « combinaison » des agencements à travers la journée pour que l'élève profite de différents professionnels. Elle parle de l'organisation des horaires et de la planification pour les membres de l'Équipe 2 qui travaillent dans les salles de classe plusieurs fois par semaine. Les membres de l'Équipe 2 planifient les besoins et les objectifs des élèves, tels que la confiance, le processus ou les espaces tranquilles. Elizabeth, un membre de l'Équipe 2, décrit l'appui dont bénéficient l'élève et le personnel :

we just switch off when someone just needs a minute to collect yourself. It's been a long day or... there's a sub and you just know like they're not going to know the kids well, or it's just going to be a bumpy day. You just go in there and support because that kid has a constant, that they feel okay, someone's got me here.

Quant aux cas de sécurité des élèves, Callie précise « on a un auxiliaire dédié à ce seul enfant » et « on partage le rôle d'habitude entre deux personnes pendant le jour ».

L'enseignant titulaire de Margaret et un autre enseignant titulaire co-enseignent souvent. En fait, 3/4 des observations de Margaret étaient celles du co-enseignement de ces deux collègues et de leurs classes. Pendant ces leçons des deux classes, les élèves bénéficient de l'expertise et de l'appui des deux enseignants, créent des liens sociaux avec plus d'élèves et ont accès à deux salles de classes ayant des espaces physiques variées.

Les conversations professionnelles

Les conversations professionnelles de manière spontanée et planifiée permettent la collaboration pour le bien de l'élève et du personnel. Renée et Sylvie, deux membres de l'Équipe 2, expliquent les conversations « on the fly » pendant les jours scolaires occupés. Sylvie mentionne que « private conversations when you have 5 minutes can happen... our friend in grade 4 had a tough recess. Just like having people kind of looking out », particulièrement « communication within this little school team that supports that student ». Renée identifie que le partage d'un bureau avec un collègue « helps a lot, right? We can chit chat about things as they arise ». Renée décrit des conversations spontanées :

Sometimes we will stop and say, « Are you OK? Do you want to talk? Do you want to get some information out, share what you are feeling? » Sometimes if I have strategies, or if

you have questions... Just collaborating... Yeah, on how to help each other. On the adult side of things and on the student side of things.

Ces conversations contiennent de l'appui pour le personnel qui est en train d'appuyer l'élève, une approche qui renforce le pouvoir d'une équipe.

Katy et Renée font référence aux réunions formelles, telles que les communautés d'apprentissage professionnelles et les réunions d'équipe, presque hebdomadaires. Katy décrit que les communautés se concentrent sur un sujet spécifique, tel que l'inclusion ou la planification avec un ton de réflexion : « Quels sont les buts spécifiques? Qu'est-ce qu'on veut travailler? Qu'est-ce qu'on veut laisser de côté? Pour l'instant ? Qu'est-ce qui est le plus important? »

Quatre membres de l'équipe identifient la consultation l'un de l'autre, des cliniciens et des spécialistes de la division scolaire. Callie identifie qu'ils peuvent « consulter nos experts... on continue toujours à poser des questions si on ne sait pas quoi faire ». Quant aux membres de l'Équipe 2 et des experts, Josée spécifie : « if we need support, we can easily call them or meet with them ». Aussi, Sylvie valorise son réseau d'IF : « networking and speaking...about inclusion and what works and having other friends in the French Immersion teaching community. It's cool to hear everyone's perspective and just the fact that our classrooms are becoming more diverse and any tips and tricks to promote belonging ».

Question 4 : Comment les élèves et l'équipe scolaire veulent-ils réaliser des changements pour continuer à cultiver l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents ?

Les élèves et les membres du personnel souhaitent promouvoir l'appartenance scolaire en maintenant certaines pratiques et en introduisant de nouvelles. Les élèves cherchent des activités parascolaires axées sur leurs intérêts et leurs forces afin de créer des relations avec leurs pairs. Le personnel exprime l'idée qu'il veut continuer de mettre ses élèves et leurs identités au centre, renforcer les structures qui facilitent les relations fortes entre les élèves et le personnel, approfondir la collaboration avec les familles et réaffirmer la culture d'inclusion.

Portrait des élèves

En discutant des changements pour améliorer l'appartenance scolaire pendant le groupe de discussion, Monica rend évident le lien entre les intérêts et les connexions sociales : « I would put in a bunch of extracurricular activities like clubs, stuff like that, so people can find their people ». Elle précise quels élèves profiteront de ce changement : « Definitely a lot of things for

the imaginative kids... More art things for like kids that like to imagine...I want to imagine... ». Bien que le terme ne soit pas discuté avec les élèves, Monica fait référence à sa force, car elle est artistique. De plus, elle implique l'importance de l'appartenance au sein d'un groupe qui valorise et partage les mêmes intérêts.

Tous les élèves participants offrent des idées pour les activités parascolaires selon leurs intérêts : les livres de contes et le théâtre, les films, l'animé, le badminton, les bandes dessinées, le débat, les crayons triangles et d'autres effets scolaires préférés. Monica et Fred imaginent un débat entre « No *concours* people » contre « I like *concours* people », une compétition d'art oratoire qui est très commune en IF. Monica et Fred sont d'accord avec l'ouverture d'un club de Donjons et Dragons pour tous les élèves, pas seulement ceux d'un seul niveau scolaire. La chercheuse déduit qu'un club de plusieurs niveaux scolaires permet la participation à long terme ainsi que les connexions entre les élèves d'âges différents, menant à un sens de communauté. Lors de cette discussion des changements possibles, la chercheuse observe l'énergie du groupe. En comparaison avec les autres sujets, celle-ci amène les élèves à parler plus vite avec une plus grande variation de tons de voix et ces derniers démontrent une sorte d'accord entre eux.

Mettre l'élève au centre

Quatre membres du personnel expriment une volonté de la continuation de mettre l'élève au centre. Jérôme souligne l'importance à l'écoute attentive des élèves, particulièrement des élèves neurodivergents, en suscitant leurs propres idées et solutions, qui peuvent « être plus efficaces et puis, ça va nous permettre d'aller direct au but et de ne pas leur offrir des solutions qui ne fonctionnent pas ». Katy pense avoir « un mini-gouvernement aussi où ils peuvent avoir plus de voix ». Sylvie dit que « showcasing successful student stories is helpful », visant les élèves neurodivergents. Par exemple, elle a une idée : « during staff meetings, we do try to do some sharing of what's going well. It would be kind of cool to have intentionally picked out certain grade levels to share before staff meeting » afin de « promote that belonging ».

Les structures qui facilitent les relations fortes

Tous les membres du personnel manifestent l'envie de développer des relations fortes avec les élèves, parmi le personnel et avec les familles. Quant aux relations enseignant-élève, Josée, une enseignante de l'Équipe 1, parle de l'importance d'un petit ratio des élèves : enseignant, particulièrement avec les grandes classes. Elle propose deux possibilités : « if the class sizes are to be that big, then just more, more people » ou « less kids in one classroom, so

you can actually focus on all of them and give them more attention, because kids get lost in the shuffle of massive classes ». Pendant les conversations passantes, des membres du personnel discutent de la possibilité d'un « middle school model ». À cet effet, la chercheuse a noté dans son journal de bord que les élèves de l'intermédiaire auraient moins d'enseignants différents, ce qui permettrait le développement de relations profondes. Callie valorise la promotion des réunions de classes tout de suite le matin afin de commencer la journée scolaire avec des connexions.

Renée veut voir plus de collaboration entre les enseignants, ce qu'elle nomme « cooperative teaching », qui est discuté pendant les réunions scolaires. Elle explique les bénéfices d'être deux enseignants ensemble qui enseignent deux classes : plus d'occasions de diversifier l'expérience d'apprentissage pour des types de besoins, l'appui l'un pour l'autre, la combinaison des forces de deux collègues, la réflexion des intentions et de la planification.

Six membres du personnel identifient la collaboration avec la famille comme une prochaine étape pour promouvoir l'appartenance scolaire. Afin d'éviter le transfert au programme d'anglais, Elizabeth veut que l'on

equip the school and parents working together [...] to support from home and school.

And having that same value, that we're not just pivoting them to the English school when things get a little rocky or having that same mindset of what we would like to happen here and be successful.

Katy parle de la communauté plus large : « c'est vraiment important d'avoir un comité de parents qui est engagé parce qu'eux aussi ils ont leur voix ». Elizabeth élabore sur le comité des parents, où les parents et le personnel peuvent discuter la vie scolaire en communauté et accueillir des invités pour discuter des sujets saillants, par exemple l'anxiété.

La culture d'inclusion

Tous les membres du personnel décrivent la culture d'inclusion à cette école et leurs désirs de continuer cet effort, qui comprend l'équité, la sensibilisation de la neurodiversité et le partage des valeurs. Jérôme identifie l'importance de cultiver la culture scolaire pour promouvoir l'appartenance : « À moi, je pense, en continuant à incorporer la culture de l'inclusion, la diversité et l'équité pour tous ». Il ajoute que « la voix de l'administration est également importante, au même titre que la culture de l'école, comme par exemple, une culture inclusive, l'acceptation de tout le monde, quelles que soient ses différences ».

Callie et Peter parlent spécifiquement d'une culture de diversité où les élèves et le personnel sont sensibilisés à la neurodiversité. Peter pense que « ça doit commencer alors en tant que personnel. L'information, une fois qu'elle est là, on est bien sensibilisé », suivi par « bien sensibiliser les jeunes qui sont dans leur classe. Ce qu'on appelle la neurodiversité, d'une façon générale, c'est avoir des discussions ». Après son apprentissage de neurobiologie, Callie « pense que si on pourrait partager un peu cette science avec des enseignants » afin de dévoiler les besoins des élèves. Renée songe au-delà de la sensibilisation de la neurodiversité d'un élève « non-labelled » et

just being human interaction » afin de dire « this is who we are, and what we need, and this is what I need today, this is what you need today, and we just work towards our intended goal with what we need and it's okay. So, that would be my ideal place to be.

Tous les membres de l'Équipe de l'école soulèvent la nécessité des croyances et des valeurs d'inclusion qui comprennent la concentration sur le succès, le développement professionnel à travers la conversation et l'acceptation de l'IF comme étant un programme pour tous. Sylvie décrit le cheminement des enseignants d'IF pendant que « the population changes » : « the school as a whole needs to be on board with that inclusion and I think we're getting there ». Elle croit que « teachers will feel success when they are promoting belonging and inclusion and hopefully... that will help propel them forward if they see success ».

Katy parle du processus réflexif de partage des valeurs en lien avec la vision scolaire en cours : « c'est important que tout le monde vienne ensemble et comme un partage guidé, parce que tout le monde a leurs idées et leurs visions » ainsi que « des valeurs de l'école et pourquoi on est ici et qu'est-ce qu'on est en train de faire? ». Ensuite, elle décrit « les spirales d'apprentissage », quand l'équipe retourne aux questions : « Qu'est-ce qu'on fait ? Pourquoi on le fait ? Est-ce que ça va bien? C'est quoi notre prochaine étape? ». Katy précise que le personnel a « beaucoup travaillé ça l'année dernière ». Elle ressort :

Parce que ça, c'est vraiment nous dire qu'on veut pousser, surtout dans un milieu immersion, que ce n'est pas un programme élitiste. C'est un programme pour tout le monde et que les élèves vont venir avec différents besoins, et qu'on doit, c'est à nous de s'adapter à eux et à leurs besoins et à où ils sont.

Le sommaire du chapitre 5

Ce chapitre présente les résultats de cette étude de cas ethnographique afin de comprendre l'appartenance scolaire en IF chez les élèves neurodivergents. Pendant les observations, le groupe de discussion et les entrevues, les sous-questions tirent ces thèmes : des émotions de l'appartenance ainsi que l'importance et les effets, les raisons pour l'IF et son évolution, les pratiques qui cultivent l'appartenance à travers la communauté scolaire et les valeurs qui les soutiennent ainsi que les changements désirés par les participants. Ces thèmes coupent à travers des niveaux du modèle écosystémique. Le prochain chapitre explorera ces résultats sous la lentille du modèle écosystémique et identifiera les forces, les limites, les contributions ainsi que les prochaines pistes de recherche.

Chapitre 6 : La discussion

Ce chapitre présente une discussion des résultats des questions et de l'intention de recherche de cette étude de cas ethnographique, en lien avec le modèle écosystémique et les recherches existantes. Voici les quatre thèmes de la discussion :

1. Les émotions et les effets de l'appartenance identifiées par les participants sont liés aux concepts de l'accueil, du confort, et de la perception de l'élève neurodivergent tel qu'il est connu dans la communauté scolaire.
2. Puisque l'école d'IF devient plus diverse, le paysage linguistique, les pratiques pédagogiques et la culture d'inclusion évoluent, en relation à l'appartenance scolaire.
3. L'appartenance scolaire est cultivée chez l'élève neurodivergent d'une façon holistique, individualisée et axée sur ses dons, ses forces et ses intérêts.
4. L'appartenance scolaire forte chez l'élève neurodivergent requiert une communauté valorisante et collaborative.

Enfin, ce chapitre esquisse les forces, les limites et les contributions de cette recherche.

L'accueil, le confort, la perception d'être connu dans la communauté

Les participants définissent l'appartenance scolaire d'après les émotions et les effets qu'elle suscite chez les élèves. Les émotions et les effets de l'appartenance identifiés dans cette étude sont ancrés dans l'interaction entre l'élève neurodivergent, ses perceptions, ses relations et l'environnement scolaire. Donc, cette interaction reflète le modèle écosystémique, où la personne (l'élève neurodivergent) interagit avec son propre milieu scolaire (le contexte social et physique), en amenant les émotions et les effets de l'interdépendance. Les paroles des participants esquissent et décortiquent leur compréhension de l'appartenance dans ce milieu scolaire.

Les émotions identifiées par les participants s'alignent avec celles des recherches précédentes et ajoutent leur propre complexité selon leur contexte. Les participants identifient des émotions clés, telles que le respect et l'acceptation de la définition de Goodenow et Grady (1993). Pourtant, les autres émotions identifiées par ces participants sont complexes et profondes, telles que l'accueil, le confort, être connu et faire partie de la communauté.

Les élèves et le personnel identifient l'accueil comme une émotion définitive de l'appartenance scolaire. L'accueil fait référence aux pratiques du personnel, qui prépare et maintient le milieu scolaire continuellement afin que l'élève se sente toujours bienvenu, particulièrement s'il rencontre des difficultés. Les membres du personnel communiquent leur

préparation pour le recevoir, et leur présence avec lui pendant les difficultés prévues et imprévues; il sera toujours accueilli chaleureusement.

Aussi, les participants, notamment les élèves, identifient le confort, le concept de « cozyness » et la nostalgie comme des descripteurs de l'appartenance scolaire. Cette description aborde l'aspect affectif du contexte social, car les élèves donnent des histoires de relations de soin avec les pairs et les enseignants. Cela touche l'importance de la continuité de l'école, accueillant les élèves du primaire qui y demeurent jusqu'à la fin de l'intermédiaire, nourrissant ainsi des relations à long terme. Le confort et l'accueil sont également liés au contexte physique, par exemple : quand Monica parle de la salle de classe de son ancienne enseignante; quand les participants décortiquent l'appartenance dans les différents espaces de l'école (la salle de classe, les couloirs, l'école en général), faisant référence à un environnement scolaire physiquement accueillant et sécuritaire (Whiting et al., 2021). Le confort et l'accueil sont les émotions partagées par le personnel et les élèves. Par conséquent, ces émotions sont intégrales à la définition d'appartenance de cette communauté de ces participants.

La description de confort est très notable car les élèves y ont fait référence plusieurs fois pendant le groupe de discussion. Ce concept de confort est notable pour le contexte de l'IF où les élèves ne démontrent pas toujours le confort avec la langue (Bruck, 1985; Roy, 2020). Chercher un certain confort démontre possiblement que ces élèves démontrent une appartenance scolaire à leur milieu d'IF. En fait, le concept du confort renforce l'absence de jugement autour de l'élève neurodivergent, qu'il est accepté pour son identité authentique.

Donc, les membres du personnel mettent l'accent sur la perception de l'élève tel qu'il est vu, entendu et connu en ce qui concerne son identité authentique, ce que reflètent plusieurs recherches (Goodenow et Grady, 1993, Palikara et al., 2021; Walls et al., 2021). Toutes ces recherches soulignent l'importance de la perception chez l'élève de sa propre appartenance. C'est particulièrement marquant pour les élèves neurodivergents, qui cherchent la valorisation de leur profil unique. Les participants parlent de cette connaissance de leur identité authentique au niveau des amis, de l'enseignant titulaire ainsi que du personnel et de la communauté. Cela est important pendant que les relations évoluent entre l'enfance et l'adolescence, quand les élèves accordent beaucoup de valeur aux relations avec les pairs, appuyées par le personnel (Bouchard et Berg, 2019; Whiting et al., 2021). Les membres du personnel soulignent des liens entre la connaissance de soi authentique avec la sécurité, l'acceptation et la liberté de l'élève

neurodivergent, qui contribue à son appartenance et à sa réussite scolaire. Du modèle écosystémique, cette perception de l'élève neurodivergent de la part des autres de la communauté scolaire et sa perception lui-même est essentielle à sa perception de soi, à son appartenance et au système.

Aussi, cinq des huit membres du personnel participant identifient l'émotion de « faire partie d'une communauté », un autre aspect d'un contexte social et physique. Cette émotion d'appartenance choisie par les participants est semblable à d'autres termes dans la recherche : « school connectedness », « school membership », « sense of community » et harmonisation (Allen et al., 2018; Goodenow et Grady, 1993; Ostermann, 2000; St-Amand et al., 2017). En lien avec les niveaux du modèle écosystémique, les participants décortiquent les relations entre l'élève et l'enseignant, les amis et les pairs, dans la salle de classe et dans l'école en général. Deux participants de cette étude vont plus loin dans leurs descriptions, visant les contributions significatives et les rôles actifs des élèves neurodivergents dans leur communauté scolaire. Par conséquent, les élèves neurodivergents ont la chance de faire partie de leur communauté scolaire, en créant de bonnes relations avec le personnel et les pairs. Par la création des communautés fortes dans la classe et l'école entière, l'appartenance peut possiblement réduire les difficultés de comportement et développer l'identité de l'apprenant de langue (Nic Aindriú, 2024).

Quant à l'appartenance et à la non-appartenance, les effets identifiés par les participants dévoilent davantage l'état de l'appartenance dans leur contexte. Les participants ont identifié plus de caractéristiques de la non-appartenance (23 mentions) que de l'appartenance (15 mentions). Il est possible qu'il soit plus facile d'identifier la non-appartenance des élèves par le manque de connexions sociales et par les comportements qui démontrent cette difficulté. Par exemple, en réponse à la question de non-appartenance, quatre membres de l'équipe ont mentionné le manque de connexions sociales avec huit mentions. Pourtant, les connexions sociales de l'effet de l'appartenance ont seulement été mentionnées par deux participants avec trois mentions. D'une part, le personnel se concentre davantage sur les effets positifs de l'appartenance fort observés sur le plan d'engagement et d'apprentissage et ainsi offre moins de mentions des relations. D'autre part, les effets négatifs de la non-appartenance observés sont reliés aux relations scolaires faibles et aux comportements de difficultés internes et externes. Il est possible que les comportements d'apprentissage soient à un haut niveau et que l'isolation

d'un élève soit plus évidente, particulièrement pour des élèves d'IF qui ont souvent une identité de groupe forte (Walton, 2022).

Les effets opposés de l'appartenance et de la non-appartenance identifiés par les participants (le concept de soi, les relations, l'engagement, les comportements) sont en accord avec ceux notés dans la recherche (Anderman, 2002; Palikara et al., 2021; Parr et al., 2020). Particulièrement, Allen et al. (2018) lient le développement des caractéristiques positives de l'élève à un impact sur l'appartenance et à l'engagement et à la réussite scolaire. C'est très important pour l'élève dans le contexte d'IF, où sa motivation, son engagement et sa réussite ont un impact sur son comportement, voire les effets de l'appartenance. Donc, il est nécessaire que les équipes scolaires en IF soient capables d'identifier les indicateurs de l'appartenance en lien avec les caractéristiques positives de l'élève afin de cultiver son appartenance scolaire. L'identification des indicateurs de l'appartenance est essentielle pour les élèves neurodivergents dans le contexte d'IF, où l'historique de marginalisation est en train d'être démontré.

Ces résultats nous montrent le pouvoir du contexte social et physique sur l'appartenance scolaire, particulièrement pour les élèves neurodivergents. Il est évident que la personne (l'élève neurodivergent) et l'environnement scolaire d'IF interagissent par le processus du modèle écosystémique. Ces participants s'alignent avec les émotions et les effets de l'appartenance des recherches et donnent une précision à leur contexte social de l'école. Puisque les membres du personnel sont en accord quant à l'importance de l'appartenance scolaire, on voit son rôle dans la culture scolaire. Cette culture scolaire d'IF est en évolution, examinée dans le prochain thème.

La diversité en IF encourage l'évolution de l'environnement et de l'appartenance

Puisque cette école d'IF devient plus diverse, accueillant plus d'élèves neurodivergents, la culture d'inclusion et d'appartenance, le paysage linguistique, les pratiques pédagogiques et les raisons d'inscription en IF évoluent. Dans le modèle écosystémique, les niveaux du contexte de l'IF autour de l'élève neurodivergent et les interactions entre eux se transforment. L'élève, la communauté scolaire et le programme d'IF sont également impactés par la propriété du temps du modèle écosystémique. Le temps de ce modèle surveille les changements au fil du temps et l'IF évolue vers l'avenir d'une histoire élitiste. Cette école reflète la même croissance de diversité et des changements conséquents du programme d'IF au Canada (Mady et Masson, 2018; Garrett et Mady, 2024), situé au macrosystème de ce modèle écosystémique. Pendant que l'environnement évolue en réponse à la diversité, l'appartenance chez les élèves neurodivergents reste essentielle.

Les participants du personnel discutent des attributs et des actions passés de l'IF et de comment ils sont conscients quant à l'inclusion d'élèves neurodivergents. Les participants du personnel énoncent leur dévouement à l'inclusion en IF tandis qu'ils reconnaissent l'histoire d'élitisme. Par exemple, ils encouragent la continuation de tous les élèves en IF et non pas le transfert d'élèves neurodivergents au programme d'anglais. Selon Josée, les élèves neurodivergents qui rencontrent des difficultés au primaire réussissent davantage à l'intermédiaire. Il faut que les élèves aient suffisamment de temps pour s'habituer au programme d'IF, recevoir l'intervention nécessaire et s'établir avec leurs pairs. Cette idée reflète la recherche que par les niveaux de 5^e et 6^e année, la majorité des élèves en difficulté ont rattrapé leur retard. Pour cette raison, le transfert au programme d'anglais peut être évité (Fortune, 2011).

De plus, le paysage linguistique de l'inclusion et de l'appartenance chez le personnel est en train d'évoluer. Par exemple, les membres du personnel utilisent des termes comme « intégration », « insertion », « inclusion », qui indiquent différents paliers de l'inclusion scolaire (Moore, 2016). L'inclusion scolaire est un processus continu et les membres du personnel en ont différentes compréhensions. L'appartenance fait également partie de l'évolution du paysage linguistique, notée dans les priorités de la division scolaire et du *Cercle du Courage* (Figure 3) dans le bureau de Callie. Puisque les membres du personnel participant communiquent que le programme est pour tous, ils préparent un environnement pour tout le monde, en évolution pour mieux répondre aux élèves neurodivergents. N'importe quelle l'école de l'IF continue les conversations quant aux valeurs et aux pratiques de l'inclusion et de l'appartenance afin d'apprendre, de s'aligner et de s'appuyer l'un sur l'autre.

Comme d'autres écoles d'IF, la tension de l'élitisme subsiste, mais s'éloigne des époques moins inclusives à cette école (Garrett et Mady, 2024). Ces tensions et évolutions reflètent la recherche que l'inclusion scolaire est simultanément une exigence et une aspiration (Arnett et Bourgoin, 2017). L'inclusion et l'appartenance pour tous les élèves divers requièrent de nouvelles façons de penser et d'explorer des possibilités à tous les niveaux du modèle (Whiting et al., 2021). Néanmoins, les participants du personnel identifient la tension des croyances persistantes quant au programme d'anglais étant un meilleur choix pour les élèves neurodivergents. Ils identifient également la tension quant à la croissance du nombre d'élèves non-verbaux en IF, une sous-population plus nouvelle à l'IF, qui n'est pas recherchée dans le

contexte d'IF. Plus de recherche de cette sous-population est recommandée pour mieux comprendre l'expérience scolaire de ces élèves.

Ces reconnaissances du passé et le dévouement à l'inclusion de tous les élèves démontrent la redéfinition de l'apprenant idéal, une lacune dans la recherche (Mård-Miettinen et al., 2022). Dans le cadre du modèle écosystémique, les relations entre les élèves et le personnel pourraient changer selon les objectifs du programme (Ibrahim et El Zaarati, 2020). Donc, le personnel participant de cette étude se concentre moins sur la réussite du bilinguisme et plutôt sur le développement de l'identité de l'apprenant de langue. À cette école, les participants parlent des approches inclusives plus communes pendant que le personnel les met en œuvre : des adaptations, de la différenciation et de la co-régulation. Ces pratiques pédagogiques soulèvent les forces de chaque élève et ne correspondent pas au mythe de l'apprenant de langue idéal.

Alors, ce thème de la culture d'inclusion touche le chevauchement de l'inclusion et l'appartenance dans le milieu scolaire. Cette équipe veut continuer sur ce trajet par l'accent sur la mise au centre de l'élève, par la sensibilisation de la neurodiversité auprès de la communauté scolaire et par les structures qui renforcent les relations d'appartenance chez les élèves neurodivergents. Elizabeth, Sylvie, Katy, Renée et Callie expliquent le cheminement positif de l'apprentissage du personnel quant à l'inclusion scolaire dans leur école d'IF et la volonté de continuer l'inclusion comme une façon de cultiver l'appartenance scolaire. La continuation de l'inclusion et de l'appartenance en IF peut être appuyée par les auto-évaluations pour les écoles encouragée par la Politique manitobaine d'IF (ÉAPE et BEF, 2023b).

L'inclusion et l'appartenance de tous les élèves se penchent sur les raisons de les inscrire en IF. Dans cette étude, quatre membres du personnel parlent des amis des élèves comme étant une raison importante pour la continuation en IF, possiblement pour la majorité des élèves. Quant aux élèves participants, ils parlent des membres de leurs familles qui y sont aussi inscrits et leurs amis. Le personnel et les élèves font référence à la continuité de l'école entre maternelle et intermédiaire. Bien que le personnel participant mentionne d'autres raisons, telles que l'ouverture des opportunités des carrières, d'études et de culture, les raisons en lien avec les relations scolaires sont notées par les élèves et le personnel. Ces relations sont une fondation de l'appartenance scolaire. Tous les élèves choisissent eux-mêmes de continuer ou non quand ils approchent de l'école secondaire. C'est à l'élève et à sa famille de déterminer son choix selon ses propres raisons et dans quel milieu scolaire ils ressentent de l'appartenance.

Donc, le temps est une propriété importante du modèle écosystémique quant à ce thème. Le temps se présente au niveau du programme d'IF et de ses objectifs qui s'éloignent de l'élitisme, au niveau de la communauté scolaire qui accroît en diversité et au niveau de l'élève neurodivergent pendant son cheminement unique comme apprenant de langue. On se penche sur l'appartenance cultivée chez l'élève, dans une école inclusive.

L'appartenance scolaire est cultivée chez l'élève d'une façon holistique, individualisée et axée sur ses dons, ses forces et ses intérêts.

Les forces et le profil de l'élève sont au cœur de cette étude, en allant cas par cas et en considérant toute l'expérience de l'élève, l'académique, le socio-affectif et le relationnel. La compréhension du profil et des besoins de l'élève est l'approche la plus efficace dans un programme de langue inclusif (Howard, 2023). Puisque la disposition et les caractéristiques personnelles de l'élève peuvent avoir un impact énorme sur l'appartenance et la réussite (Allen et al., 2018), il faut donc donner la chance aux élèves de démontrer, de développer et de maîtriser ces caractéristiques positives (Allen et al., 2018). Cela donne le ton pour les pratiques et les valeurs de cette école d'IF afin de cultiver l'appartenance scolaire de l'élève neurodivergent.

Les exemples des histoires axées sur les dons, les forces, les contributions et les intérêts de l'élève se présentaient pendant le groupe de discussion, les entrevues et les observations. Par exemple, Renée raconte la participation et la confiance de Margaret, qui s'est sentie réhaussée dans son estime de soi quand ses pairs ont noté ses forces. Également, Sylvie met l'accent sur la connaissance et la créativité de Richard, qui partage son intérêt avec ses pairs. Cette approche s'aligne avec la recherche du programme TWBE, qui adopte une perspective axée sur les forces, les ressources, les expériences et les identités des élèves (de Jong et al., 2020). Donc, le personnel participant ne crée pas de hiérarchisation dans la sélection sociale de certaines compétences ou caractéristiques; plutôt, il soulève les dons de chaque élève neurodivergent.

Le personnel parle de l'approche « strength-based » où tous les élèves ont des forces qui informent les prochains apprentissages et les pratiques pertinentes. Cette idée est en lien avec les dons qui font partie de nos élèves et de leurs identités, selon les perspectives autochtones qui soutiennent le Cadre de l'apprentissage au Manitoba (ÉAPE, 2025a). Cette approche est particulièrement pertinente pour les élèves neurodivergents en IF à cause de l'historique de l'élitisme, des mythes et des idéologies négatives (Roy, 2020). Donc, cette perception positive de l'élève de lui-même, des pairs et du personnel impacte son identité de l'apprenant de langue en

IF. Quant aux changements désirés de ces participants, le personnel participant mentionne les histoires de succès des élèves partagés largement pendant les réunions de personnel qui se concentrent sur leurs dons, leurs forces et leurs intérêts. Monica parle également des « imaginative kids », visant une force cérébrale définissant des élèves. De plus, le personnel participant parle de la perception de la neurodiversité comme être humain, chaque élève accueilli et connu pour qui il est. Ces récits des élèves sont partagés entre le personnel pendant que l'élève grandit dans l'école, soutenu par tout le personnel. Bien que l'approche axée sur les forces et les dons soit nécessaire pour les élèves neurodivergents, il est également applicable à tous les élèves.

Alors, les élèves neurodivergents de cette étude ont la capacité d'apprendre une langue dans un contexte d'IF positif avec l'appui approprié. Ce soutien est également diversifié selon l'élève et comprend les appuis socio-affectifs et relationnels ainsi qu'académiques. Cet éventail holistique des appuis est très important pendant l'apprentissage d'une langue, étant un processus émotionnel pour tous, qui est aussi une préoccupation des enseignants en IF quant aux élèves neurodivergents (Arnett et Mady, 2018a). Selon ces participants des élèves et du personnel, l'appui socio-émotionnel et relationnel est intégral à l'expérience holistique en IF. Les élèves racontent des histoires d'être le « teacher's pet » et des moments de gentillesse entre eux et un membre du personnel. Le personnel participant explique des façons dont il prend soin des élèves comme des personnes de confiance : la compréhension des comportements des élèves, la co-régulation, les *check-ins* et le soutien avec les pairs. Quand le personnel met en œuvre les pratiques socio-affectives et relationnelles qui sont bien perçues par les élèves neurodivergents, l'appartenance semble être cultivée.

Dans leur contexte, les membres du personnel décrivent maints types d'appuis académiques disponibles pour tous les élèves, y compris ceux qui sont neurodivergents. Le personnel énonce qu'il cultive l'appartenance scolaire par les pratiques inclusives d'apprentissage, notamment divers moyens d'apprentissage, les outils sensoriels, les visuels et la technologie. Puisque le bon enseignement inclusif est perçu par les élèves comme une action de soin (Ostermann, 2010), cette pédagogie inclusive des compétences et des savoirs académiques est essentielle. Il est recommandé que les écoles d'IF explorent une variété d'approches inclusives. Par exemple, Howard (2023) souligne quatre catégories des approches inclusives pour la salle de classe de langue additionnelle : la communication et l'interaction; la cognition et l'apprentissage; la santé mentale, émotionnelle et sociale; et les besoins sensoriels et physiques;

ce que le personnel de cette école démontre. Ces quatre catégories prennent en compte l'apprentissage académique ainsi que les relations sécuritaires, le bien-être holistique et l'environnement inclusif, nécessaires pour tous les élèves.

Les membres du personnel participants font référence aux valeurs inclusives qui soutiennent leurs pratiques académiques, socio-affectives et relationnelles : la présomption de compétence, le bon pour tout le monde et l'équité. Ces valeurs et pratiques personnelles et collectives influent la culture scolaire, les politiques et l'organisation de l'école, et vice versa (Kovač et Vaala, 2021; Walls et al., 2021). Puisque ces valeurs sont mentionnées par les membres de l'Équipe 1 et 2, il est possible que ces valeurs deviennent plus trempées dans la culture scolaire, s'éloignant de l'élitisme de l'IF. Il est recommandé que les écoles d'IF continuent le travail à explorer les valeurs et les croyances et leurs impacts sur les pratiques.

Dans cette étude, la planification individuelle pour l'élève neurodivergent ressort comme un thème, une expression de l'idée de « cas par cas ». Cette idée reconnaît l'individualité de chaque élève. Il importe de souligner que les participants notent la révision des appuis individualisés selon le progrès de l'élève, un processus dynamique et adaptable. Bien que ce thème apparaisse peu dans les recherches précédentes en IF, l'individualisation est primordiale selon les participants du personnel. Si plus d'élèves neurodivergents s'inscrivent en IF, il faut démontrer des pratiques efficaces de l'individualisation (Howard, 2023). Afin de bien effectuer l'enseignement et l'apprentissage individualisés par les approches inclusives, la collaboration est essentielle. Elle permet de rendre l'IF plus inclusif et d'améliorer l'appartenance scolaire.

La nécessité d'une communauté valorisante, collaborative autour de l'élève neurodivergent

Selon ces participants, on a besoin d'une communauté valorisante et collaborative afin de cultiver une appartenance scolaire forte chez les élèves neurodivergents en IF. Ce thème reflète maintes recherches précédentes : l'appartenance scolaire de l'élève est nourrie énormément par l'appui de l'enseignant et d'autres professionnels scolaires, par les relations avec ses pairs et par la collaboration avec la famille (Allen et al., 2018; Ostermann, 2010). De plus, cette étude met en évidence l'interaction et l'interdépendance des membres des niveaux du modèle écosystémique dans ce contexte. Ceci est particulièrement important pour les élèves neurodivergents, car les professionnels divers de différents niveaux du cercle de soutien peuvent répondre aux besoins et aux forces spécifiques (Kay-Raining Bird, 2016b). Par une approche entourant l'élève à plusieurs niveaux, cette école vise à cultiver son appartenance scolaire.

Les élèves neurodivergents font référence aux enseignants titulaires du passé qui ont eu un impact sur leur appartenance scolaire. Ces histoires marquent l'importance de l'enseignant titulaire dans la recherche (Allen et al., 2018). Afin que cette école optimise le pouvoir de la relation entre l'enseignant titulaire et l'élève neurodivergent, cela prend la collaboration d'autres professionnels. Les membres de l'Équipe 2 parlent de comment elles se mobilisent pour appuyer l'enseignant titulaire à répondre aux besoins de l'élève neurodivergent et de tous les élèves de la classe. Les enseignants titulaires de l'Équipe 1 expliquent l'appui et les conseils qu'ils ont reçus des membres de l'Équipe 2 de soutien. Notamment, le personnel participant des deux équipes discute de la collaboration pour la planification spécifique d'un élève neurodivergent. Il est essentiel que la relation entre l'élève et l'enseignant titulaire soit positive, consistante et informée afin de cultiver l'appartenance scolaire de l'élève.

Selon Walls et al. (2021) et Kovač et Vaala (2021), la gestion du temps et des horaires des membres du personnel a un impact direct sur l'élève neurodivergent et ses relations avec les pairs et les adultes, ainsi que sur l'importance attribuée à ces relations. Dans cette étude, le personnel parle de la collaboration entre eux comme d'une communauté autour de l'élève, qui a l'air différente dépendant des rôles quant à la gestion du temps. Les trois membres de l'Équipe 1, les enseignants titulaires, mettent l'accent sur la nécessité de l'appui des professionnels montré physiquement dans la classe pour appuyer tous les élèves, y compris les élèves neurodivergents, particulièrement dans les grandes classes. Les élèves neurodivergents ont le droit d'accès à ce soutien comme les auxiliaires, l'orthopédagogue, la direction et les cliniciens (Kay-Raining Bird, 2016b). Les membres des deux équipes parlent de la facilité de l'accès de ces professionnels à cette école. Les enseignants titulaires ne peuvent pas être les seuls à répondre aux besoins des élèves neurodivergents.

En même temps, les membres de l'Équipe 2 de soutien voient le pouvoir du développement professionnel collaboratif quant à la prestation de l'enseignement dans la classe et des services supplémentaires. La chercheuse observe également le co-enseignement étroit entre deux enseignants, un modèle qui permet l'appui proactif et réactif à tous les élèves et l'apprentissage entre les enseignants. Les conversations informelles et les réunions planifiées permettent également l'apprentissage professionnel en général et spécifique pour les élèves neurodivergents. Jérôme aussi souligne l'importance du leadership scolaire, qui prépare la scène pour que le personnel puisse considérer les besoins et les forces des élèves et comment agir

ensemble pour y répondre dans une culture de soins (Walls et al., 2021). Ces collaborations professionnelles sont diverses selon le profil de l'élève ainsi que les forces et les intérêts des membres du personnel. La collaboration entre les membres du personnel peut soulager les défis de l'enseignement en IF (Cammarata et Haley, 2018), en permettant la régulation chez le professionnel, qui est très importante pour appuyer tous les élèves.

Les relations fortes entre les élèves neurodivergents et les amis ou les pairs sont importantes pour les élèves participants, également perçues par le personnel participant. Pour ces participants, le manque de ces relations est un indicateur que l'élève peut avoir une appartenance faible. Les pairs sont importants pour les intérêts partagés et l'identité du groupe. Par exemple, les élèves de cette étude désirent que le personnel anime plus d'activités parascolaires multi-âges axées sur leurs intérêts. Les activités parascolaires touchent le mésosystème et la communauté scolaire plus large, marquant que l'appartenance scolaire est plus globale. Puisque l'école est un contexte social, l'appartenance est inséparable des relations scolaires avec le personnel et les pairs au sein de la communauté.

L'importance des amis pendant le groupe de discussion souligne l'identité du groupe des élèves d'IF. Ces élèves partagent l'expérience unique dans un programme de langue (de Jong et al., 2020; Walton, 2022). Les pairs sont des modèles pour les normes, les procédures et les attentes de la culture scolaire inclusive (Whiting et al., 2021). Également, les élèves participants parlent du soin des pairs scolaires. En raison du pouvoir des pairs, il est possible que de bonnes relations avec les pairs contribuent à une appartenance scolaire plus forte. Il est particulièrement notable pour les élèves neurodivergents qui peuvent rencontrer des difficultés sur le plan social ou démontrer des forces uniques. Il faut trouver une harmonisation avec le milieu d'IF, où l'élève neurodivergent se sent connu, compris et valorisé.

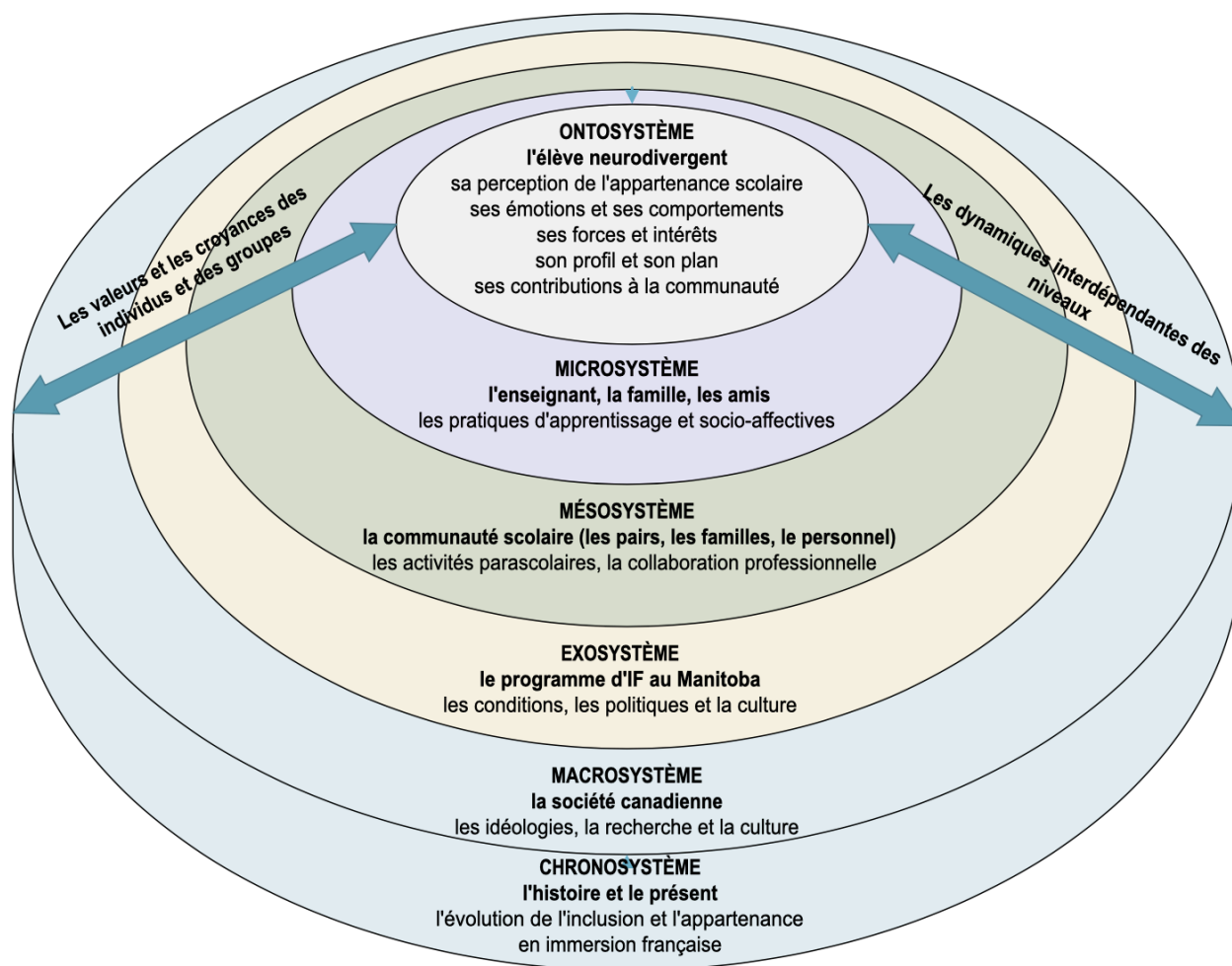
Des membres du personnel renforcent la collaboration et la communication avec les familles des élèves neurodivergents. Les approches et les interventions école-entière qui impliquent les familles peuvent cultiver l'appartenance scolaire des élèves (Allen et al. 2018). Ceci est particulièrement notable dans le contexte d'IF, car les parents n'ont pas besoin de connaître la langue de l'instruction; pourtant ils ont choisi ce programme pour leur enfant. Récemment, le *Cadre de l'apprentissage : Le programme d'IF* encourage le partage de l'engagement en français avec la famille comme une façon de développer l'appartenance, p. ex. les événements communautaires (ÉAPE, 2025b). Cette collaboration avec la famille peut affecter

les croyances parentales de l'apprentissage de langues et d'éducation, qui impacteront l'élève et sa scolarité (Kay-Raining Bird, 2016b).

Au sein des relations de la communauté scolaire, il y a plusieurs membres qui peuvent avoir confiance dans l'élève, sa capacité et sa potentialité. Donc, ils peuvent transmettre cette confiance à l'élève neurodivergent, augmentant la probabilité que l'élève aussi la perçoive. Ces résultats s'alignent avec la recherche de l'appartenance scolaire à travers les niveaux du modèle écosystémique. Il est important de considérer les caractéristiques de chaque niveau, particulièrement les croyances et les valeurs des membres (Kay-Raining et al., 2016b) et les interrelations entre eux (Puroila et al., 2021) sur l'appartenance scolaire des élèves neurodivergents en IF. Il faut que les membres des niveaux divers collaborent, car le tout est plus grand que la somme des parties. Toutes les parties de la communauté scolaire sont intégrales à l'appartenance scolaire des élèves neurodivergents en IF, un programme en évolution vers son début où tous étaient bienvenus et s'appartiennent (Garrett et Mady, 2024).

Les données de cette recherche insérées dans le cadre conceptuel

Axé sur le cadre de Bronfenbrenner (1979), ce cadre conceptuel de l'élève neurodivergent en IF résume les résultats et les thèmes de cette étude. Donc, ce cadre-ci représente une description des facteurs qui cultivent l'appartenance à cette école d'IF selon les élèves neurodivergents, les membres du personnel et la chercheure. Les thèmes de cette recherche se concentrent notamment sur les pratiques de l'ontosystème, du microsystème et du mésosystème.

Figure 4*Cadre conceptuel de l'appartenance scolaire selon cette étude de cas***Les forces, les limites et les contributions**

Une force de cette recherche est l'ancrage dans le cadre théorique du modèle écosystémique, qui tient compte de la complexité du contexte d'IF où cette école est située et fournit un cadre approprié pour l'appartenance. L'étude valorise la voix des cinq élèves participants, qui sont au centre du modèle et des huit membres du personnel qui se situent dans le microsystème et le mésosystème. Puisque les élèves et le personnel vivent l'expérience d'appartenance scolaire, cette recherche met en relief leur sagesse et leurs inquiétudes afin de déterminer les prochaines étapes de la réussite éducative (El Zaatari et Maalouf, 2022). Ce modèle permet également une perspective approfondie de cette école au sein des niveaux qui entourent l'élève. Par exemple, le plan organisationnel du personnel et certaines pratiques font preuve de cette collaboration étroite entre ces membres de différents niveaux de système. C'est

plus notable pour cette étude qui se concentre sur les élèves neurodivergents, souvent appuyés par plusieurs membres du personnel des différents niveaux du modèle.

En tant qu'étude de cas ethnographique, cette recherche profite de la triangulation des données pendant trois mois de collecte. La somme des observations, des entrevues, le groupe de discussion, le journal de bord de la chercheure et les réflexions finales avec les participants permettent un portrait détaillé de ce milieu scolaire. La chercheure a eu l'occasion de passer du temps avec chaque participant pendant les entrevues et plusieurs observations. Donc, les données comprennent la compilation d'une variété de types d'expériences scolaires des élèves neurodivergents. De plus, la triangulation suscite une variété de perspectives des mêmes participants à travers différentes méthodes. Par exemple, les observations illustrent des histoires racontées pendant les entrevues. Cette triangulation permet une compréhension des suppositions existantes et une vérification des données des entrevues avec les participants, en comparant les entrevues avec les actions en réalité et vice versa (Merriam et Tisdell, 2016).

Il y a des limitations à cette étude de cas ethnographique. Cela prend beaucoup d'énergie et de temps pour comprendre le contexte spécifique de l'école et créer des relations sécuritaires avec des participants (Goyer et Borri-Anadon, 2018). De plus, cette compréhension et ces relations sont soumises à la subjectivité et à la perception de la chercheure (Merriam et Tisdell, 2016). Alors, la réflexivité à travers du journal de bord était cruciale pour aborder cette limite.

Bien que cette recherche valorise les voix des élèves pendant les observations et le groupe de discussion, elle est limitée, n'ayant aucun autre moyen inclusif de communiquer leurs pensées et leurs sentiments. Fournier Dubé et al. (2024) énoncent plusieurs options courantes de collecte de données dans les recherches avec les jeunes de 4-11 ans, y compris les récits, les dessins, les vidéos, les jeux, les photographies et les questionnaires. De plus, la variété de moyens est également importante pour que les élèves choisissent comment ils veulent communiquer (Fournier Dubé et al., 2024). Les options permettent la participation de tous les élèves, en comptant ceux et celles qui sont jeunes ou qui rencontrent des difficultés langagières. C'est en lien avec la conception universelle, qui fournit ces différents moyens d'expression afin de tirer d'autres perspectives du même participant. La même approche des divers moyens d'expression pourrait faire partie du design de recherche pour éviter les limites d'une seule façon de communiquer. Par exemple, il aurait été intéressant de prendre des photos ou de créer des représentations visuelles des endroits dans l'école où les élèves ressentent qu'ils appartiennent.

Offrir une variété des moyens aurait été notable en considération des mentions des élèves non verbaux par les membres du personnel participant à cette étude, ainsi que de la recherche en IF, un programme axé sur la communication orale. Les histoires des élèves ne peuvent pas être parfaitement représentées. C'est très intime d'écrire au sujet des autres (Miled, 2019). Les citations directes et la réflexivité de la chercheuse allègent la lacune entre l'histoire de la personne et la représentation dans le texte afin de valoriser leurs voix d'une façon authentique.

La transférabilité et l'échantillonnage sont deux limites de cette étude de cas, qui vise une école ayant sa propre culture scolaire spécifique et des participants uniques. Seulement huit membres du personnel et cinq élèves ont participé. Il est possible qu'un échantillonnage d'autres membres du personnel ou des élèves aurait pu nous donner d'autres perspectives du même contexte. Notamment, cette étude n'a pas la voix d'un auxiliaire, un rôle très déterminant en cultivant l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents. Aussi, cette étude ne tient pas compte des perspectives des élèves et du personnel du primaire (maternelle à la 3^e année), qui participent dans les interventions précoces, un domaine très recherché en IF. Une recherche qui lie les interventions précoces en IF et l'appartenance scolaire démontrerait possiblement les racines de l'expérience scolaire.

Pourtant, de façon intéressante, cette école a plusieurs des mêmes caractéristiques des autres écoles dans la recherche d'IF, notamment l'augmentation des élèves neurodivergents qui s'y inscrivent. La participante Sylvie remarque qu'elle apprend des expériences de ses collègues des autres écoles et se réfère aux similarités et aux comparaisons des contextes. Pourtant, chaque contexte diffère des autres, selon le modèle écosystémique. Il serait intéressant d'effectuer une recherche semblable avec des élèves ou des enseignants dans les différentes écoles pour comparer comment ils cultivent l'appartenance dans leur propre milieu d'IF. Le cadre et l'approche employés pour cette étude de cas ethnographique pourraient être appliqués à d'autres contextes (Auerbach et Silverstein, 2003) pour mieux comprendre l'état général de l'appartenance scolaire en l'IF chez tous les élèves.

Une prochaine recherche pourrait se pencher sur le programme d'IF sous la lentille de la théorie de l'autodétermination, qui touche aux trois besoins de l'appartenance, de la compétence et de l'autonomie ainsi qu'au concept de la motivation (Bergeron, 2018; MacIntyre, et al., 2011; Ryan et Deci, 2022). Cette théorie est semblable au Cercle de Courage de Dre. Martin Brokenleg (Brendtro et al., 2014), un cadre influent au Manitoba, qui présente les besoins d'appartenance,

de la compétence d'autonomie et de générosité. Ce serait important de connaître les besoins et les motivations spécifiques aux élèves neurodivergents dans leurs contextes spécifiques d'IF. Donc, la transférabilité reste une limite à cette étude de cas.

Cette étude contribue cependant à la recherche d'inclusion en IF, particulièrement à l'aspect de l'appartenance scolaire, qui n'a pas été étudié chez les élèves neurodivergents en IF. En notant le chevauchement de l'inclusion et de l'appartenance ainsi qu'à la croissance de la recherche d'inclusion en IF, cette étude se penche un peu plus sur les émotions et les comportements qui soutiennent l'appartenance scolaire et les liens avec les pratiques et les valeurs de l'inclusion. L'appartenance scolaire comprend l'expérience totale de l'élève à l'école. Donc, cette recherche ethnographique fournit des pratiques utilisées dans une école d'IF, une lacune identifiée par des chercheurs (Mård-Miettinen et al., 2022). De plus, elle répond à la fréquence de l'appartenance scolaire dans les documents d'éducation au Manitoba, à l'effort de retenir les élèves dans un programme d'IF inclusif (ÉAPE, 2025a; ÉAPE 2025b; ÉAPE et BEF, 2023a).

Si les écoles sont prises dans les idéologies négatives, la compréhension des voix des élèves et la réponse des communautés scolaires peuvent accroître une meilleure appartenance en IF. Il faut savoir ce que l'on peut faire comme acteurs dans le système d'IF pour mieux comprendre les perspectives des élèves neurodivergents et agir de façon à mieux les inclure, les valoriser et les soutenir. Cette compréhension et les actions déclenchées chez la communauté de l'IF peuvent potentiellement augmenter leur appartenance scolaire. Les approches inclusives peuvent avancer la valeur et la rétention des élèves dans le programme d'IF avec les attentes individualisées et positives pour tous les élèves (Hunt et al., 2016), appuyant l'appartenance scolaire. L'accueil, la valorisation et la planification des élèves neurodivergents impliquent le personnel scolaire, les familles et les responsables des divisions et de la province.

De plus, cette recherche met les élèves neurodivergents participants au cœur du processus. Elle nous a permis de soulever leurs perspectives en leur donnant une voix pendant le groupe de discussion, pendant les observations et à travers les histoires racontées par le personnel. Peu d'études promeuvent la perspective des élèves neurodivergents en IF. Bien que cette étude se concentre sur ces participants-ci, la variation entre les élèves, leurs émotions, leurs histoires et leurs préférences démontrent le pouvoir des approches facilement adaptées, telles que la concentration sur les forces et les intérêts ainsi que la planification individualisée. Les élèves

neurodivergents et leurs voix devraient être au centre de la recherche, de la politique et de la pratique de l'IF dans l'avenir, car ils sont des récipiends de cette éducation.

Le sommaire du chapitre 6

Ce chapitre lie les résultats de cette étude dans quatre thèmes : des émotions de l'appartenance, l'évolution du programme d'IF, l'individualisation holistique de l'appartenance ainsi que l'appartenance en communauté scolaire. Les pratiques qui cultivent l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents à cette école sont notées dans le cadre conceptuel axé sur Bronfenbrenner (1979). Les forces soulignent la complexité du contexte étudié par la triangulation des données. Les limites de temps, de moyens de collecte de données avec les élèves et de transférabilité sont reconnues. Enfin, cette étude contribue une valorisation des voix des élèves neurodivergents en IF, l'identification des pratiques gagnantes, et une réflexion de l'histoire et le présent du contexte d'IF.

Chapitre 7 : La conclusion

Tous les élèves cherchent l'appartenance, un besoin inné et essentiel. Pourtant, l'appartenance scolaire n'est pas assez recherchée en IF, une culture scolaire ayant une histoire d'élitisme et des idéologies négatives quant aux élèves neurodivergents. Cette étude a visé à dévoiler et à mieux comprendre ces facteurs afin d'améliorer l'appartenance scolaire pour les élèves neurodivergents en IF, un programme ouvert à tous. La question centrale de cette étude de cas ethnographique est : Quels sont les facteurs qui cultivent l'appartenance scolaire dans une communauté d'IF chez les élèves neurodivergents aux niveaux primaire-intermédiaire ? Les sous-questions sont :

1. Comment les élèves et le personnel décrivent-ils l'appartenance scolaire dans leur milieu ?
2. Quels aspects du contexte d'IF touchent l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents ?
3. Quelles pratiques pédagogiques cultivent l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents ?
4. Comment les élèves et le personnel veulent-ils réaliser des changements pour continuer à cultiver l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents ?

Le cadre conceptuel a résumé, d'une manière visuelle, les facteurs et les interactions du contexte d'IF. Suivant le format du modèle écosystémique de Bronfenbrenner, les niveaux de l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, le macrosystème et le chronosystème et l'interaction entre eux ont allumé les nuances du contexte d'IF et l'impact sur l'appartenance scolaire de l'élève neurodivergent. Ensuite, la recension des écrits a décortiqué les concepts de l'appartenance scolaire, de l'inclusion scolaire et de la neurodiversité, suivi par un examen de la recherche du contexte de l'IF par les niveaux du modèle écosystémique. Les pratiques inclusives deviennent de plus en plus courantes à travers les niveaux interdépendants de la culture d'IF, s'éloignant des pratiques élitistes et exclusives. Pourtant, cette étude a comblé la lacune de l'appartenance scolaire et des perspectives des élèves neurodivergents du programme actuel d'IF.

Cette étude de cas ethnographique s'est concentrée sur une école primaire-intermédiaire d'IF, visant cinq élèves neurodivergents de la 4^e à la 8^e années et huit membres du personnel. La collecte de données a compris des observations scolaires, des entrevues avec les membres du personnel qui appuient ces élèves, un groupe de discussion avec les élèves eux-mêmes, et le

journal de bord de la chercheuse. Avec le logiciel Atlas-TI, l'analyse des données a été faite après quatre lectures des transcriptions. La crédibilité des données a été assurée en utilisant la triangulation, en partageant des copies des transcriptions avec les participants et en discutant des résultats préliminaires avec eux vers la fin de l'étude. Ces méthodes d'analyse ont permis d'obtenir des résultats riches et détaillés par rapport à l'appartenance dans cette culture scolaire.

Les participants ont défini cette thématique chez l'élève neurodivergent dans les émotions d'accueil, de confort et d'être connu dans une communauté d'IF qui évolue en réponse à l'augmentation des élèves neurodivergents. L'appartenance scolaire était cultivée chez ce dernier d'une façon holistique, individualisée et axée sur ses dons, ce qui nécessite une communauté d'IF collaborative et valorisante. Cela représente un éloignement des idéologies, des mythes et des pratiques de passé, moins inclusifs, et une croissance des valeurs, des croyances, du paysage linguistique et des pratiques d'un programme d'IF plus inclusif. Ces thèmes de ces élèves à cette école sont représentés dans un cadre conceptuel suivant le format du modèle écosystémique.

Les participants ont identifié les prochaines étapes en poursuivant l'appartenance scolaire pour les élèves neurodivergents. Selon ces derniers, il faut animer plus d'activités parascolaires axées sur les intérêts « so people can find their people ». Le personnel vise la mise au centre de l'élève, la continuation de l'apprentissage de la neurodiversité, la collaboration professionnelle et l'approfondissement de la culture d'inclusion, des démarches également soulignées dans la recherche d'IF canadienne (Garrett et Mady, 2024). Une recommandation est de continuer de mettre en œuvre des approches et des interventions école-entière qui tiennent compte du contexte de l'IF et appuient l'appartenance scolaire des élèves neurodivergents (Allen et al., 2018).

Bien que cette étude contribue à la recherche et à la pratique des élèves neurodivergents en IF, elle nécessite plus de recherches des pratiques centrées sur eux, en écoutant leurs voix, leurs perceptions de l'IF, leurs motivations d'IF et leurs identités d'apprenants d'IF. Cela situe l'élève au rôle actif comme apprenant de langue additionnelle (Garrett et Mady, 2024) avec ses dons spécifiques. Au Manitoba, *le Cadre de l'apprentissage* (ÉAPE, 2025a) focalise sur l'appartenance comme partie essentielle du bien-être et de l'apprentissage de l'élève. L'intersection de la recherche, de la pratique et de la politique contribue à un programme d'IF avec l'élève au cœur et les objectifs de l'élève, au sein des objectifs d'IF.

Cette étude de cas ethnographique a cerné les facteurs qui cultivent l'appartenance scolaire dans cette école d'IF, un concept peu recherché dans ce contexte d'IF. Bien que cette école ait des caractéristiques similaires à d'autres écoles d'IF, plus d'études ayant une variété de collectes de données chez les élèves sont requises afin de déterminer les facteurs uniques et constants aux contextes d'IF. Nous venons à peine d'effleurer les multiples facteurs d'appartenance, car le programme d'IF est un bijou complexe de l'éducation canadienne.

Cultiver l'appartenance scolaire en IF est central à la continuation des élèves dans le programme d'IF. Semblable à l'intervention précoce en littératie qui est bien recherchée en IF, cultiver l'appartenance scolaire doit commencer à l'entrée de l'élève neurodivergent et de tous les élèves à l'école. Puisque l'appartenance scolaire surveille l'expérience holistique et communautaire des élèves neurodivergents, cette focalisation depuis le début des cheminements en IF peut possiblement améliorer la réussite de tous les élèves en IF et maintenir leur continuation tout au long de leur scolarité. En effet, la concentration sur l'appartenance et l'inclusion des élèves neurodivergents en IF démontre l'esprit original de l'IF, un programme ouvert à tous les élèves (Garrett et Mady, 2024).

Références

- Agence de la santé publique du Canada. (2011). *Journée nationale de l'enfant* [traités internationaux]. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/journee-nationale-enfant/convention-nations-unies-droits-de-l-enfant.html>
- Alesech, J. et Nayar, S. (2021). Teacher strategies for promoting acceptance and belonging in the classroom: A New Zealand study. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1140-1156. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600054>
- Allen, K.-A. et Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108-119.
- Allen, K.-A., Gray, D. L., Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (2022). The need to belong: a deep dive into the origins, implications, and future of a foundational construct. *Educational Psychology Review*, 34(2), 1133-1156. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09633-6>
- Allen, K.-A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. et Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>
- Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. et Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795>
- Arnett, K. (2013). The genesis and perpetuation of exemptions and transfers from French second language programs for students with diverse learning needs: A preliminary examination and their link to inclusion. Dans C. Mady (dir.), *Minority populations in Canadian second language education* (103-117). Multilingual Matters.
- Arnett, K. et Bourgoin, R. (2017). *Accès au succès: Faciliter l'inclusion pour les apprenants de langues*. Pearson.
- Arnett, K. et Mady, C. (2010). A critically conscious examination of special education within FSL and its relevance to FSL teacher education programs. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 19-36.
- Arnett, K. et Mady, C. (2018a). Exemption and exclusion from French second language programs in Canada: Consideration of novice teachers' rationales. *Exceptionality Education International*, 28(1), 86-99. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i1.7760>
- Arnett, K. et Mady, C. (2018b). The influence of classroom experience on teacher belief systems: New French second language teachers' beliefs about program options for English language learners

- and students with learning difficulties. *McGill Journal of Education*, 53(3), 590-611.
<https://doi.org/10.7202/1058418ar>
- Arnett, K., Mady, C. et Muilenburg, L. (2014). Canadian FSL teacher candidate beliefs about students with learning difficulties. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(3), 447-457.
<https://doi.org/10.4304/tpls.4.3.447-457>
- Arnott, S., Masson, M. et Lapkin, S. (2019). Exploring trends in 21st century Canadian K-12 French as second language research: A research synthesis. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 22(1), 60-84. <https://doi.org/10.7202/1060906ar>
- Arslan, G., Allen, K.-A. et Ryan, T. (2020). Exploring the impacts of school belonging on youth wellbeing and mental health among Turkish adolescents. *Child Indicators Research*, 13(5), 1619-1635. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09721-z>
- Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI). (2017). *L'immersion en français au Canada: guide pratique d'enseignement* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Auerbach, C. F. et Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. New York University Press.
- Baker, M. (2023). *What exactly is 'neurodiversity'? Using accurate language about disability matters in schools*. UM Today. <https://news.umanitoba.ca/what-exactly-is-neurodiversity-using-accurate-language-about-disability-matters-in-schools/>
- Barrett DeWiele, C. E. et Edgerton, J. D. (2020). Opportunity or inequality? The paradox of French immersion education in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(2), 114-128. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1865988>
- Bartlett, N. (2023). Intensive social, emotional, and behavioural supports. Dans R. Freeze (dir.), *Transforming inclusive education* (377-410). Canadian Scholars.
- Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bergeron, L. (2018). L'autodétermination : un tremplin pour soutenir le goût de l'école. Dans S. Ouellet (dir.), *Une histoire de passion – Soutenir le goût de l'école*. (2e éd., 19-34). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Bergeron, G. et Tardif, S. (2019). L'expérience scolaire du point de vue de jeunes ayant un trouble développemental de langage et de leurs parents: l'influence des facteurs scolaires environnementaux dans la fragilisation des liens aux autres et à l'école. *McGill Journal of Education*, 54(2), 265-283. <https://doi.org/10.7202/1065658ar>

- Bialystok, E. et Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122(1), 67-73.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.08.003>
- Bokhorst-Heng, W. et Marshall, K. K. (2019). Informing research (practices) through pedagogical theory: Focus groups with adolescents. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(2), 148-162. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1449195>
- Bokhorst-Heng, W. D. et Marshall, K. L. (2021). “Learning French is like trying to skate”: Constructing identity through metaphor. *Canadian Modern Language Review*, 77(1), 46-68.
<https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0002>
- Bouchard, K. L. et Berg, D. H. (2017). Students’ school belonging: Juxtaposing the perspectives of teachers and students in the late elementary school years (Grades 4-8). *School Community Journal*, 27(1), 107-136.
- Bourgoin, R. (2014). Inclusionary practices in French immersion: A need to link research to practice. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 5(1), 1-11.
- Bourgoin, R. (2016). French Immersion “So why would you do something like that to a child?”: Issues of advocacy, accessibility, and inclusion. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*, 1(1), 42-58.
- Brendtro, L. K., Brokenleg, M. et Van Bockern, S. (2014). Environments where children thrive: The circle of courage model. *Reclaiming Children and Youth*, 23(3), 10-15.
- Brendtro, L., Brokenleg, M., et Van Bockern, S. (1990). *Reclaiming youth at risk: Our hope for the future*. Solution Tree.
- Brokenleg, M. et Van Bockern, S. (2003). The science of raising courageous kids. *Reclaiming Children and Youth*, 12(1), 22-26. https://martinbrokenleg.com/wp-content/uploads/2016/02/12_1_Brokenleg_Van_Bockern.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. Dans W. Damon, R.M. Lerner et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Bruck, M. (1978). The suitability of early French immersion programs for the language-disabled child. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 3(4), 51-72.
<https://doi.org/10.2307/1494685>
- Bruck, M. (1982). Language impaired children’s performance in an additive bilingual education program. *Applied Psycholinguistics*, 3(1), 45-60. <https://doi.org/10.1017/S014271640000415X>

- Bruck, M. (1985). Predictors of transfer out of early French immersion programs. *Applied Psycholinguistics*, 6(1), 39-61. <https://doi.org/10.1017/S0142716400006007>
- Bruck, M., Rabinovitch, M. S. et Oates, M. (1975). The effects of French immersion programs on children with language disabilities-A preliminary report. *Working papers on bilingualism*, 5, 47-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED125242.pdf>
- Bureau de l'éducation française [BEF]. (2022). *Provincial consultations provinciales: Strengthening the French Immersion Program in Manitoba (Le renforcement du programme d'immersion française au Manitoba)*. PDF.
- Cammarata, L., Cavanagh, M., Blain, S. et Sabatier, C. (2018). Enseigner en immersion française au Canada : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *The Canadian Modern Language Review*, 74(1), 101-127. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3889>
- Cammarata, L. et Haley, C. (2018). Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French immersion context: A professional development journey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 332-348. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1386617>
- Centre for Applied Special Technology [CAST]. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=footer&_gl=1*2jnjac*_ga*NTI2Mjc1MDkxLjE2OTIxMTU2MDc.*_ga_C7LXP5M74W*MTY5ODQ5ODU3OC4yLjEuMTY5ODQ5ODU5Ny4wLjAuMA..
- Charte canadienne des droits et libertés*, Partie 1 de la *Loi constitutionnelle* de 1982, Annexe B de la *Loi* de 1982 sur le Canada (R-U), c 11.
- 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>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2024). *Fundamentals of SEL*. CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Cormier, G. (2020). Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire: Comment les établissements scolaires de langue française répondent-ils aux besoins des élèves du 21e siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours? *Éducation et francophonie*, 48(1), 53-72.
- Corwin Visible Learning Plus. (2023, juin). *Visible Learning - Belonging Details*. Visible Learning MetaX. <https://www.visiblelearningmetax.com/influences/view/belonging>

- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2018). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (5th ed). SAGE.
- Critical Disability Studies Collective. (2023). *Terminology*. University of Minnesota.
<https://cdsc.umn.edu/cds/terms>
- Cummins, J. (2014). Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(1), 3-22.
- de Jong, E. J., Coulter, Z. et Tsai, M.-C. (2020). Two-way bilingual education programs and sense of belonging: perspectives from middle school students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(1), 84-96. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1783635>
- Desmarais, M.-É. (2023). How to engage students with universal design for learning. Dans R. Freeze (dir.), *Transforming Inclusive Education*, (213-230). Canadian Scholars.
- DiCicco-Bloom, B. et Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Doell, L. (2011). *Comparing dual-track and single-track French immersion programs: Does setting matter?* Center for Advanced Research on Language Acquisition.
https://carla.umn.edu/immersion/acie/vol14/no2/may2011_bp.html
- Duchesne, H. et AuCoin, A. (2011). Évolution des lois, règlements et politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba : une analyse critique des directives administratives. *Éducation et francophonie*, 39(2), 50-70. <https://doi.org/10.7202/1007727ar>
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. (2006). Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba - Un processus formel de règlement des différends.
https://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/docs/pea_processus_formel.pdf
- Éducation Manitoba et Bureau de l'éducation française [BEF]. (2017a). Le programme d'immersion française au Manitoba : Une vision renouvelée.
https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/vision/docs/vision_renouvelee.pdf
- Éducation Manitoba et Bureau de l'éducation française [BEF]. (2017b). Revue de l'éducation en langue française 2016-2017 : Rapport provincial. Programme d'immersion française.
https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/rapports/rap_prov_imm/docs/doc_complet.pdf
- Éducation et apprentissage de la petite enfance [ÉAPE]. (2022a). Les normes pour les programmes d'éducation appropriés au Manitoba. https://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/docs/aep_fr.pdf
- Éducation et apprentissage de la petite enfance [ÉAPE]. (2022b). Mamàhtiwisiwin: Les merveilles de notre héritage - Un cadre politique en matière d'éducation autochtone.
https://www.edu.gov.mb.ca/dga/docs/mamahtawisiwin_fr.pdf

- Éducation et apprentissage de la petite enfance [ÉAPE]. (2025a). *Cadre de l'apprentissage*.
https://www.edu.gov.mb.ca/m12/cadre/enonces/bien_vivre.html
- Éducation et apprentissage de la petite enfance [ÉAPE]. (2025b). *Cadre de l'apprentissage : Le programme d'immersion française*.
https://www.edu.gov.mb.ca/m12/cadre/docs/general_fr_imm.pdf
- Éducation et apprentissage de la petite enfance [ÉAPE] et Bureau de l'éducation française [BEF]. (2023a). La politique d'immersion française au Manitoba.
https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/pol-curr/docs/document_politique_immersion_francaise.pdf
- Éducation et apprentissage de la petite enfance [ÉAPE] et Bureau de l'éducation française [BEF]. (2023b). Guide d'accompagnement pour la trousse d'auto-évaluation : la pleine mise en œuvre du Programme d'immersion française au Manitoba
https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/pol-curr/docs/guide_accompagnement_web.pdf
- El Zaatari, W. et Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner bio-ecological system theory explains the development of students' sense of belonging to school? *SAGE Open*, 12(4), 1-17.
<https://doi.org/10.1177/21582440221134089>
- Everway (2026). *SymbolStix PRIME*. Everway. <https://www.everway.com/products/symbolstix-prime/>
- Fortune, T. (2011). Struggling learners and the French immersion classroom. Dans D. Tedick, D. Christian et T. W. Fortune (dir.), *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities* (251-270). Multilingual Matters.
- Fournier Dubé, N., Point, M., Letscher, S. et Desmarais, M.-É. (2024). Dispositifs méthodologiques prenant en compte la voix des enfants : devis, outils de collecte de données et enjeux. *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(1), 6-20.
<https://doi.org/10.7202/1112585ar>
- Freeze, R. (2023a). Collaborative decision making and service implementation. Dans R. Freeze (dir.), *Transforming inclusive education* (154-177). Canadian Scholars.
- Freeze, R. (2023b). The power of inclusive education. Dans R. Freeze (dir.), *Transforming inclusive education* (3-17). Canadian Scholars.
- Fuchs, D. (2023). The social foundations of inclusion. Dans R. Freeze (dir.), *Transforming inclusive education* (18-31). Canadian Scholars.
- Fung, L. et Doyle, N. (2021). Neurodiversity: The new diversity. Dans L. Fung (dir.), *Neurodiversity : From phenomenology to neurobiology and enhancing technologies (1-18)*. American Psychiatric Association. <https://web-p-ebsochost->

- com.uml.idm.oclc.org/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHhuYV9fMjk0MTk4OV9fQU41?sid=a7383220-164d-4277-9d5f-3b45db4b3cb1@redis&vid=0&format=EB&rid=1
- Garrett, M. D. et Mady, C. (2024). Teaching in a French immersion setting: A review of the who, the what and the how. *Open Journal of Modern Linguistics*, 14(1), 64-84.
<https://doi.org/10.4236/ojml.2024.141004>
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26(2), 267-280. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00277.x>
- Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: A review of research evidence. *Canadian Modern Language Review*, 63(5), 655-687. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.5.655>
- Genesee, F. (2015). Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 56(1), 6-15. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038599>
- Genesee, F. (2022). The monolingual bias: A critical analysis. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 10(2), 153-181. <https://doi.org/10.1075/jicb.21016.gen>
- Genesee, F. et Erdos, C. (2019). Frequently asked questions about the suitability of immersion for all students. *Social Sciences and Humanities Research Council of Canada*.
<https://www.swlauriersb.qc.ca/wp-content/uploads/2025/05/FAQ-SUITABILITY-Genesee-and-Erdos-2019-ENGLISH.pdf>
- Genesee, F. et Fortune, T. W. (2014). Bilingual education and at-risk students. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 196-209. <https://doi.org/10.1075/jicb.2.2.03gen>
- Genesee, F. et Jared, D. (2008). Literacy development in early French immersion programs. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(2), 140-147. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.140>
- Genesee, F. et Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 3-33.
<https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.02gen>
- Genesee, Fred et Lindholm-Leary, K. (2021). The suitability of dual language education for diverse students: An overview of research in Canada and the United States. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 164-192. <https://doi.org/10.1075/jicb.21001.gen>
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
<https://doi.org/10.2307/2573808>
- Goodenow, C. et Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Gohier, C. (2018). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches (4e édition revue et mise à jour)* (109-138). Presses de

- l'Université de Montréal. <https://books-scholarsportal-info.uml.idm.oclc.org/en/read?id=/ebooks/ebooks4/upress4/2019-04-04/1/9782760639331>
- Goyer, R. et Borri-Anadon, C. (2018). La recherche ethnographique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches (4e édition revue et mise à jour)* (219-234). Presses de l'Université de Montréal. <https://books-scholarsportal-info.uml.idm.oclc.org/en/read?id=/ebooks/ebooks4/upress4/2019-04-04/1/9782760639331>
- Grandin, T. (2022). *Visual thinking: The hidden gifts of people who think in pictures, patterns, and abstractions*. Penguin Publishing Group.
- Gray, D. L. (2017). Is psychological membership in the classroom a function of standing out while fitting in? Implications for achievement motivation and emotions. *Journal of School Psychology*, 61, 103-121. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.02.001>
- Gray, D. L., Hope, E. C. et Matthews, J. S. (2018). Black and belonging at school: A case for interpersonal, instructional, and institutional opportunity structures. *Educational Psychologist*, 53(2), 97-113. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1421466>
- Hallion Bres, S. et Lentz, F. (2009). La filière « immersion française » au Canada : le cas de la province du Manitoba. *Glottopol: Revue de sociolinguistique en ligne*, (13), 52-77.
- Heller, M. (2008). Doing ethnography. Dans L. Wei et M. Moyer (dir.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (249-262). Blackwell Publishing.
- Higgins Lee, K. (2023). *Giftedness, Autism, ADHD Venn Diagram*. <https://www.katyhigginslee.com/giftedness-autism-adhd-venn-diagram-pdf-free-download>
- Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches (4e édition revue et mise à jour)* (51-84). Presses de l'Université de Montréal.
- Howard, K. (2023). Supporting learners with special educational needs and disabilities in the foreign languages classroom. *Support for learning*, 38(3), 154-161. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12449>
- Hunt, C. N., Ashman, G. et Short, M. (2016). Early French immersion in British Columbia: A consideration of the 'struggling learner'. Dans S. Fan et J. Fielding-Wells (dir.), *What is Next in Educational Research?* (79-91). SensePublishers.
- Ibrahim, A. et El Zaatari, W. (2020). The teacher–student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 382-395. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998>
- Kay-Raining Bird, E., Genesee, F., Sutton, A., Chen, X., Oracheski, J., Pagan, S., Squires, B., Burchell, D. et Sorenson Duncan, T. (2021). Access and outcomes of children with special education needs

- in Early French Immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 193-222. <https://doi.org/10.1075/jicb.20012.kay>
- Kay-Raining Bird, E., Genesee, F. et Verhoeven, L. (2016a). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *The road to bilingualism: Access, participation and supports for children with developmental disabilities across contexts*, 63, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.07.003>
- Kay-Raining Bird, E., Trudeau, N. et Sutton, A. (2016b). Pulling it all together: The road to lasting bilingualism for children with developmental disabilities. *Journal of Communication Disorders*, 63, 63-78. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.07.005>
- Kokorudz, S. (2023). Teddy bears, inclusion, and difference: Thinking complexly about scaffolding. Dans R. Freeze (dir.), *Transforming inclusive education* (253-266). Canadian Scholars.
- Kouritzin, S. G., Piquemal, N. A. C. et Nakagawa, S. (2007). Pre-service teacher beliefs about foreign language teaching and learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(3), 220-237. <https://doi-org.uml.idm.oclc.org/10.2167/jmmd447.0>
- Kovač, V. B. et Vaala, B. L. (2021). Educational inclusion and belonging: a conceptual analysis and implications for practice. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1205-1219.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices of second language acquisition*. Pergamon Press.
- Kruk, R. S. et Reynolds, K. A. (2012). French immersion experience and reading skill development in at-risk readers. *Journal of Child Language*, 39(3), 580-610. <https://doi.org/10.1017/S0305000911000201>
- Kunnas, M. (2023). Who is immersion for?: A critical analysis of French immersion policies. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 26(1), 46-68. <https://doi.org/10.37213/cjal.2023.32817>
- Lambert, W. E. et Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Newbury House Publishers.
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *Canadian Modern Language Review*, 65(5), 605-627. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.63.5.605>
- Le Bouthillier, J. (2017). A sociocognitive model of interventions for writing instruction. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(2), 265-290. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.2.05bou>
- Le Bouthillier, J. (2020). Promising practices in writing instruction for students with Autism Spectrum Disorder in the French immersion program. *Antistasis*, 10(2), (1-6). <https://journals.lib.unb.ca/index.php/antistasis/article/view/31281>

- Le Bouthillier, J. et Kristmanson, P. (2019). L'analyse du développement des processus de l'écrit de quatre élèves à risque de la 7^e année dans un programme d'immersion française. *Language & Literacy*, 21(2), 29-51. <https://doi.org/10.20360/langandlit29467>
- Legette, K. B. et Kurtz-Costes, B. (2021). Curricular tracking, students' academic identity, and school belonging. *Journal of Early Adolescence*, 41(7), 961-981. <https://doi.org/10.1177/0272431620977659>
- MacIntyre, P. D., Burns, C. et Jessome, A. (2011). Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to communicate. *Modern Language Journal*, 95(1), 81-96. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01141.x>
- Mady, C. (2018). Teacher adaptations to support students with special education needs in French immersion: An observational study. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 6(2), 244-268. <https://doi.org/10.1075/jicb.17011.mad>
- Mady, C. et Arnett, K. (2009). Inclusion in French immersion in Canada: One parent's perspective. *Exceptionality Education International*, 19(2), 37-49.
- Mady, C. et Masson, M. (2018). Principals' beliefs about language learning and inclusion of English language learners in Canadian elementary French Immersion programs. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 21(1), 71-93. <https://doi.org/10.7202/1050811ar>
- Mady, C. et Muhling, S. (2017). Instructional supports for students with special education needs in French as a second language education: A review of Canadian empirical literature. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 14-22. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p14>
- Manitoba Education, Citizenship and Youth [MECY]. (2007). French immersion in Manitoba: A handbook for school leaders. Manitoba Education and Early Childhood Learning. https://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/fr_imm_handbook/index.html
- Mård-Miettinen, K., Arnott, S. et Vignola, M.-J. (2022). Early immersion in minority language contexts: Canada and Finland. Dans M. Schwartz (dir.), *Handbook of Early Language Education* (347-371). Springer International Publishing.
- Martin, S., Hodder, C., Merritt, E., Culliton, A., Pottie, E. et Kay-Raining Bird, E. (2021). Bilingual outcomes for a student with Down Syndrome in French immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 223-251. <https://doi.org/10.1075/jicb.20011.mar>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. (2^e éd.). Harper & Row.
- Masson, M. (2018). Reframing FSL teacher learning: Small stories of (re)professionalization and identity formation. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity*, 2(2), 77-102.

- Masson, M., Knouzi, I., Arnott, S. et Lapkin, S. (2021). A critical interpretive synthesis of post-millennial Canadian French as second language research across stakeholders and programs. *Canadian Modern Language Review*, 77(2), 154-188. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0025>
- Mbikayi, P. et St-Amand, J. (2017). Gestion de classe, TIC et sentiment d'appartenance à l'école. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 783-790. <https://doi.org/10.7202/1050914ar>
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research*. John Wiley & Sons.
- Mezzanotte, C. (2022). *The social and economic rationale of inclusive education: An overview of the outcomes in education for diverse groups of students* (OECD Education Working Papers n° 263). <https://doi.org/10.1787/bff7a85d-en>
- Miled, N. (2019). Muslim researcher researching Muslim youth: reflexive notes on critical ethnography, positionality and representation. *Ethnography and Education*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1387063>
- Mills, D. et Morton, M. (2013). *Ethnography in education* (1^{re} éd.). SAGE.
- Moore, D. et Sabatier, C. (2010). Pratiques de littératie à l'école. Pour une approche ethnographique de la classe en deuxième année d'immersion en Colombie-Britannique. *The Canadian Modern Language Review*, 66(5), 639-675. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.5.639>
- Moore, S. (2016). *One without the other: Stories of unity through diversity and inclusion*. Portage and Main Press.
- Naiman, N. (1996). *The good language learner*. Multilingual Matters.
- Nic Aindriú, S. (2024). Inclusion in Immersion education: identifying and supporting students with additional educational needs. *Encyclopedia (Basel, Switzerland)*, 4(4), 1496-1508. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia4040097>
- Obadia, A. et Thériault, C. (1997). Attrition in French immersion programs: Possible solutions. *Canadian Modern Language Review*, 53(3), 506-529.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi-org.uml.idm.oclc.org/10.3102/00346543070003323>
- Osterman, K. F. (2010). Teacher practice and students' sense of belonging. Dans T. Lovat, R. Toomey et N. Clement (dir.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (239-260). Springer Netherlands.
- Palikara, O., Castro-Kemp, S., Gaona, C. et Eirinaki, V. (2021). The mediating role of school belonging in the relationship between socioemotional well-being and loneliness in primary school age

- children. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 24-34.
<https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1882270>
- Parr, E. J., Shochet, I. M., Cockshaw, W. D. et Kelly, R. L. (2020). General belonging is a key predictor of adolescent depressive symptoms and partially mediates school belonging. *School Mental Health*, 12(3), 626-637. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09371-0>
- Peker, H. et Regalla, M. (2021). Making exemption the exception, not the rule: Inclusion of all students in foreign language education. *Foreign Language Annals*, 54(1), 73-90.
- Pellerin, M. (2013). E-Inclusion in early French immersion classrooms: Using digital technologies to support inclusive practices that meet the needs of all learners. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 44-70.
- Proactive Information Services Inc. (2015). Final report: French immersion.
https://sblrsdstor.blob.core.windows.net/images/2f1719a9-e42f-41d1-a284-edba3d63ef1b_Proactive%20Final%20Report%20French%20Immersion%20Review%20-%20June%202015%20with%20Executive%20Summary.pdf
- Puroila, A.-M., Juutinen, J., Viljamaa, E., Sirkko, R., Kyrönlampi, T. et Takala, M. (2021). Young children's belonging in Finnish educational settings: An intersectional analysis. *International Journal of Early Childhood*, 53(1), 9-29. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00282-y>
- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211. <https://doi.org/10.7202/039032ar>
- Roy, S. (2020). *French immersion ideologies in Canada*. Lexington Books.
- Roy, S. et 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>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2022). Self-determination theory. Dans F. Maggino (dir.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (1-7). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches (4e édition revue et mise à jour)* (191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://books-scholarsportal-info.uml.idm.oclc.org/en/read?id=/ebooks/ebooks4/upress4/2019-04-04/1/9782760639331>
- Selvachandran, J., Kay-Raining Bird, E., DeSousa, J. et Chen, X. (2022). Special education needs in French Immersion: a parental perspective of supports and challenges. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1120-1136.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1742650>

- Shakory, S., Krenca, K., Marinova-Todd, S. H. et Chen, X. (2022). A 3-year longitudinal investigation of the overlap and stability of English and French word reading difficulties in French immersion children. *Annals of dyslexia : [an interdisciplinary journal of the Orton Dyslexia Society]*.
- Singer, J. (2016). *Neurodiversity: The Birth of an Idea*. Judy Singer.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>.
- St-Amand, J., Boily, R., Bowen, F., Smith, J., Janosz, M. et Vernier-Filion, J. (2020). The development of the French version of the psychological sense of school membership (PSSM) questionnaire: An analysis of its structure, properties and potential for research with at-risk students. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 2(3), 1-21. <https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.2.3.003>
- St-Amand, J., Bowen, F. et Wan Jung Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-32.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language teaching*, 46(2), 195-207. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>
- Swain, M. et Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 101-129.
- Taylor, A. (2023). Neuro-Complexity. Dans R. Freeze (dir.), *Transforming inclusive education* (119-124). Canadian Scholars.
- Taylor, S., Bogdan, R., DeVault, M. (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource (4e éd.)*. John Wiley & Sons, Inc.
- Tedick, D. J. (2022). Looking back and looking forward: An afterword. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 10(2), 400-415. <https://doi.org/10.1075/jicb.22011.ted>
- Tomlinson, C. A. (2023). *So each may soar: The principles and practices of learner-centered classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
- Trites, R. L. (1976). Children with learning difficulties in primary French immersion. *Canadian Modern Language Review*, 33(2), 193-207. <https://doi.org/10.3138/cmlr.33.2.193>
- Tudge, J. R. H., Payir, A., Merçon-Vargas, E., Cao, H., Liang, Y., Li, J. et O'Brien, L. (2016). Still misused after all these years? A reevaluation of the uses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 8(4), 427-445. <https://doi.org/10.1111/jftr.12165>

- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organisation [UNESCO]. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- United Nations Children's Fund [UNICEF]. (2014). Conceptualizing inclusive education and contextualizing it within the UNICEF mission.
https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_Webinar_Booklet_1_0.pdf
- Walls, J., Ryu, J., Fairchild, L. et Johnson, J. (2021). Contexts of belonging: Toward a multilevel understanding of caring and engagement in schools. *Educational Policy*, 35(5), 748-780.
<https://doi.org/10.1177/0895904819843590>
- Walton, H. (2022). Investigating a new psychological variable in second language acquisition: Comparing social identity across Canadian French education programs. *Frontiers in Education (Lausanne)*, 7, 1-12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.874287>
- Wastell, S. J. et Degotardi, S. (2017). 'I belong here; I been coming a big time': An exploration of belonging that includes the voice of children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 38-46. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.4.05>
- Wernicke, M., Masson, M., Arnott, S., Le Bouthillier, J. et Kristmanson, P. (2022). La rétention d'enseignantes et d'enseignants de français langue seconde au Canada : au-delà d'une stratégie de recrutement. *Éducation et francophonie*, 50(2) pages. <https://doi.org/10.7202/1097033ar>
- Whiting, E. F., Feinauer, E., Beller, S. N. et Howard, E. R. (2021). Kindergarteners' perceptions of belonging and inclusion in a two-way immersion classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1938714>
- Wise, N. (2012). Access to special education for exceptional students in French immersion programs: An equity issue. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 177-193.
- Wise, N., D'Angelo, N. et Chen, X. (2016). A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(2), 183-205. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9585-9>

Annexe A : Demande d'accès auprès de la division scolaire pour la recherche

Title of Proposed Research: Factors that cultivate school belonging amongst neurodivergent students in a French immersion elementary/middle school

Researcher: Sara Thurlbeck Tham, Master's student at Université de Saint-Boniface

Advisor: Sylvie Berthelot-Dilk, Université de Saint-Boniface

Purpose and Rational of Research:

This ethnographic case study aims to better understand school belonging among neurodivergent students in the early/middle years French Immersion (FI) program. Belonging is integral to the human experience (Baumeister & Leary, 1995; Maslow, 1970). School belonging merges as “the heart” of school inclusion (Slee, 2019); inclusive education (Kovac & Vaala, 2021); and in Manitoba educational documents (Bureau de l'éducation française, 2023; Early Childhood Education and Learning, 2022). Yet, negative ideologies of bilingualism, social selection and the myth of the ideal learner and compatibility issues create barriers to inclusion and belonging in French immersion (Barrett DeWiele & Edgerton, 2020; Roy, 2020; Wise, 2012), including a lack of inclusive research and practices. These ideologies and barriers affect the school experience, relationships and identities of neurodivergent students (de Jong et al., 2020; MacIntyre et al., 2011; Swain, 2013). Student identity, safe relationships, and harmonisation are key elements of belonging (Allen et al., 2018; Ostermann, 2010; St-Amand et al., 2017). Without belonging, students are more likely to leave the French immersion program (Roy, 2020). This study encourages the deconstruction of ideologies, and myths through the exploration of research-recommended belonging practices and student voice so that schools can implement inclusive practices for them and improve the rate of continuation in the French immersion program. The main research question is: What are the factors that cultivate school belonging in the French immersion community among neurodivergent early-middle years students in Manitoba? The theoretical framework highlights the ecosystemic model (Bronfenbrenner & Morris, 2007). The ecosystemic model takes into account the influence and interaction between multiple interdependent levels of school, community and culture. While research repeatedly demonstrates that neurodivergent students can succeed in French immersion (Arnett & Bourgoin, 2017; Genesse, 2007; Kay-Raining Bird et al., 2021), limitations persist in research and practice related to school belonging for these students: the inconsistent search for struggling students (Kay-Raining Bird et al., 2016); the culturing conditions of the French Immersion Manitoba program (Hallion Bres & Lentz, 2009); the perspectives of these students in the program (Bokhorst-Heng & Marshall, 2021); demand for ethnographic research in the important socio-political development of the inclusion of neurodivergent students (Mård-Miettinen et al., 2022). Neurodivergent students will perceive a strong sense of belonging and their French immersion school and enjoy the cognitive, professional and personal benefits of learning another language.

Data Collection:

Data will emerge from three samples:

School (1) - a single-track or middle French immersion school with grades 4-8

School team at this school (5-8 participants) - school staff members. These people must have worked with the students on a frequent basis (e.g., a few times a week for a few weeks) or in depth (a diagnostic assessment of the student).

Students at this school (3 to 5 participants) - grade 4-8 students who are diagnosed following the criteria for this study or considering diagnoses

There are three data collection tools:

-A classroom observation template that targets the implementation of school belonging. The researcher will conduct classroom/school observations for 7 to 12 hours. These hours will take place over a few days, according to the preferences of the school team members. The researcher will take photos of artifacts present in the school without identifying information. The researcher will remain as unintrusive as possible.

-An individual interview with school team members, lasting approximately 30 minutes. The place and time of the interviews will be determined by the participants' preferences, accommodating their needs and respecting their anonymity (in their classroom, the library, an office, etc.). School team members will have the opportunity to review and comment on their transcript as part of a reflective process and submit any changes in writing.

-A student focus group. The questions are school belonging according to student profile, relationships, *harmonisation* and change in the FI school. When students are more comfortable with the researcher, they will participate in a 45-60 minute focus group. The place and time will be determined by the available and welcoming school space and the students' preferences. Their needs and anonymity will also be respected by the research and each other.

All data collection will take place at the participating school. The researcher will be responsible for conducting the data collection. Written consent forms will be provided to adults participating in the study. Written consent forms will also be provided for parents to sign for, and with, their children. All participants will have the opportunity to give verbal consent at the start of the project in person. The interviews will be audio recorded and transcribed. All data will be kept electronically on the Université de Saint-Boniface's OneDrive, which requires authentication for access. This data will be kept for 5 years after the termination of the data collection, then deleted. Atlas-TI will be used for data analysis. The school nor the school division will be named in the publication of the Master's thesis. Identifying details, such as demographic or neighbourhood information will not be included to ensure anonymity. Data about participants will be coded and pseudonyms will be used, so no identification is possible. Only the researcher will have access to codes; data will be accessed by my advisor and committee. The researcher will prepare a short summary of the results in accessible language for the consenting school team members and another for the consenting students.

Advantages to this research for participants include time to reflect on their engagement with the FI program, their identity as a language-learner, and how to make change in their school environment. Disadvantages include giving time and possible psychological discomfort, although questions are phrased to elicit positive practices and experiences.

Sara Thurlbeck Tham
Master's Student at Université de Saint-Boniface

Annexe B : Courriel aux écoles et à leurs équipes scolaires pour le recrutement

Bonjour,

Je vous lance une invitation et aussi à votre équipe scolaire à participer à une étude de recherche : « Les facteurs qui cultivent l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents dans une école primaire-intermédiaire d'immersion française ». Cette recherche vise à effectuer une étude de cas ethnographique d'une école primaire-intermédiaire d'immersion française milieu, y compris des observations de la salle de classe, des entrevues avec des membres de l'équipe scolaire et un groupe de discussion avec les élèves neurodivergents de la 4^e à la 8^e années. Les élèves neurodivergents et leur expérience en IF demeurent au centre de l'étude d'une approche école-entière afin de mieux comprendre les facteurs positifs de l'appartenance scolaire au moment où les élèves approchent des transitions scolaires lors desquelles ils sont peut-être plus portés à quitter le programme.

Les élèves neurodivergents* sont invités à faire partie d'un groupe de discussion de 45-60 minutes au sujet de l'appartenance scolaire à leur école d'immersion française. Ces élèves peuvent être formellement diagnostiqués ou en train d'obtenir un diagnostic. Ils requièrent le consentement de leurs gardiens/parents. Les membres de l'équipe scolaire (tels que les enseignants, les aides-enseignants/auxiliaires, les orthopédagogues, les conseillers, la direction, les cliniciens) sont invités à partager leurs expériences avec les élèves neurodivergents lors d'entrevues de 30 minutes. Ces membres de l'équipe scolaire doivent avoir travaillé avec les élèves d'une façon fréquente (p. ex. quelques fois par semaine pour quelques semaines) ou profonde (une évaluation diagnostique de l'élève). Les observations de la/des salle(s) de classe se focalisent sur les élèves participants (seulement les élèves du groupe de discussion) et les membres de l'équipe scolaire consentants.

La participation dans cette étude est entièrement facultative pour l'école et chaque participant du milieu scolaire. Pour vous remercier, l'école recevra un ensemble de livres pour la bibliothèque pour la participation et chaque élève recevra une carte cadeau de 25\$ pour une boutique de livres. Cette étude vise environ 8-10 jours dans l'école participante. L'horaire est à déterminer selon les préférences de l'école. La chercheuse retournera également à l'école pour compléter les réflexions des membres de l'équipe scolaire et pour partager les résultats initiaux en langage accessible avant la publication du mémoire. Cette recherche a été approuvée par ma directrice du mémoire, Dre. Sylvie Berthelot-Dilk et mon comité, l'Université de Saint-Boniface et son comité d'éthique, ainsi que la division scolaire et leur comité de recherche.

Pour y participer, ou si vous avez des questions, veuillez me contacter par courriel ou téléphone. Je suis également disponible pour une réunion en présentiel pour présenter ce projet et répondre aux questions de l'équipe scolaire.

Je vous remercie à l'avance de votre participation anticipée,

Sara Thurlbeck Tham (elle)

Étudiante à la maîtrise, Université de Saint-Boniface

**La neurodiversité est une description du développement du cerveau de chaque être humain, avec des forces et des défis uniques sur le plan social, académique, émotionnel, communicationnel, sensoriel et perceptif. Parmi les diagnostics associés à la neurodiversité figurent le trouble du spectre de l'autisme, le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, le trisomie 21, les difficultés d'apprentissage, les troubles de santé mentale (bipolarité, troubles obsessionnels compulsifs), l'anxiété sociale et le syndrome de Gilles de la Tourette.*

Hello,

I would like to invite you and your school team to participate in a research study: "Factors that cultivate school belonging amongst neurodivergent students in a French immersion elementary/ middle school". The purpose of this research is to conduct an ethnographic case study of a French immersion (FI) elementary/middle years setting, including classroom observations, interviews with school team members and a focus group with neurodivergent students in grades 4-8. Neurodivergent students and their FI experience are at the heart of this study of a whole-school approach to better understand the positive factors of school belonging as students approach school transitions at which they are possibly more likely to leave the program.

Neurodivergent* students are invited to participate in a 45-60-minute focus group about belonging to their French immersion school. These students may be formally diagnosed or in the process of obtaining a diagnosis. They require the consent of their guardians/parents. Members of the school team (such as teachers, educational assistants, resource teachers, counselors, administrators, clinicians) are invited to share their experiences with neurodivergent students in 30-minute interviews. These school team members must have worked with the students on a frequent basis (e.g., a few times a week for a few weeks) or in-depth (a diagnostic assessment of the student). Classroom observations will focus on the consenting students (focus group students only) and the consenting school team members.

Participation in this study is entirely voluntary for the school and each participant. To show appreciation, the school will receive a package of books for their library and each participating student will receive a gift card for \$25 to a bookstore. The study lasts approximately 8-10 days in the participating school. The schedule is to be determined according to the school's preferences. The researcher will also return to the school to complete member reflections and sharing of initial results in accessible language prior to publication of my Master's thesis. This research was approved by my thesis supervisor, Dr. Sylvie Berthelot-Dilk and my committee, the Université Saint-Boniface and its ethics committee, and the school division and its research committee.

To participate, or if you have any questions, please contact me by email or phone. I am available for an in-person meeting to present this project and respond to questions from the school team.

Thank you in advance for your anticipated participation,
Sara Thurlbeck Tham (she)
Master's student, Université de Saint-Boniface

**Neurodiversity is a description of each human's brain development, with unique strengths and challenges socially, academically, emotionally, communicatively, sensorially and perceptually. Some diagnoses associated with neurodiversity include autism spectrum disorder; attention deficit hyperactivity disorder; Down's syndrome; learning disabilities; mental health disorders (bipolar, obsessive-compulsive disorder); social anxiety; Tourette syndrome.*

Annexe C : Courriel de rappel à la participation pour les écoles

La chercheure, par l'entremise du responsable du comité de recherche de la division scolaire sélectionné, a envoyé ce courriel aux directions des écoles qui répondent aux critères d'échantillonnage.

Bonjour,

This is a reminder email for the opportunity to participate in the study, "Factors that cultivate school belonging amongst neurodivergent students in a French immersion elementary/ middle school".

See description of study and requirements below.

If you have any questions, please email me and we can set up a phone call.

Thank you in advance for your anticipated participation,

Sara Tham

(suivi par Annexe B)

Annexe D : Invitation aux élèves à participer

Research Study Title: "Factors that cultivate school belonging amongst neurodivergent students in a French immersion elementary/ middle school".

Dear student and family,

I'm Sara Tham and I am a student at Université de Saint-Boniface as well as a resource teacher and guidance counsellor. I am inviting you to participate in my study for my Master's thesis, named "Factors that cultivate school belonging amongst neurodivergent students in French Immersion (FI) elementary/middle school". This is an opportunity for you to share what has made a positive difference in feeling belonging at your school. My hope is that giving voice to students will allow our French Immersion community to enhance the belonging and inclusion of neurodiverse students. This study involves three parts: school team interviews (teachers and other school personnel), classroom observations and a student focus group.

I will be conducting general observations of students whose families consent to their participation for approximately 7 to 12 school hours in the classroom. At the end of the block, I will be facilitating a focus group with the consenting students to listen to their experiences in FI. Consenting families and students will be notified of the chosen focus group date by email at least two weeks before it takes place.

Advantages for the student of participating in this research:

- Exploring and understanding who you are as a FI student, your school experience and your relationships;
- Learning from others in the focus group;
- Showing others how to make an inclusive school environment for all students,

Potential disadvantages of participating in this research:

- Possibly feeling uncomfortable during observation or conversation.

All information collected in observations and interviews is confidential and private. Data about the students and school will be coded and non-identifiable to prevent identification of participants. You will receive a \$25 gift card for a bookstore as a thank you for your participation in this study. If you decide that you no longer want to participate in this study at any time, you can let me know.

If you would like to participate in the study, I will provide you with the consent form to sign (Annexe F). Both the parent(s) and the child are asked to sign please. You are free to withdraw from the study at any time, and/or refrain from answering any questions you prefer to omit, without prejudice or consequence. Your continued participation should be as informed as your initial consent, so you should feel free to ask for clarification throughout your participation.

Should you have any further questions before signing the consent form, please email me and we can set up a phone call. Thank you. I am looking forward to learning from you!

Sara Tham – Principal Researcher

Annexe E: Formulaire de consentement pour l'équipe scolaire**Numéro du certificat d'éthique :** ETH 2024**Titre du projet :** « Les facteurs qui cultivent l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents dans une école primaire-intermédiaire d'immersion française »**Chercheuse principale :** Sara Tham, Étudiante à la maîtrise de l'Université de Saint-Boniface**Directrice :** Sylvie Berthelot-Dilk**Membres de comité :** Corinne Barrett DeWiele et Joël Ruest**Intention et objectif de la recherche :**

Cette recherche vise à mieux comprendre les facteurs qui cultivent l'appartenance scolaire chez les élèves neurodivergents dans une école milieu d'immersion française primaire-intermédiaire. Les élèves neurodivergents* et leur expérience en IF demeurent au centre de l'étude d'une approche école-entière afin de mieux comprendre les facteurs positifs de l'appartenance scolaire au moment où les élèves approchent des transitions scolaires lors desquelles ils sont plus portés à quitter le programme. Cette étude concentre sur les éléments de l'appartenance et les pratiques recommandées de la recherche : l'identité de l'élève, les relations sociales, l'harmonisation avec la culture de l'école et l'organisation du milieu scolaire. Cette recherche examine la déconstruction des idéologies et des mythes au sujet des apprenants en IF. Par conséquent, les élèves neurodivergents perçoivent une appartenance forte dans leur école d'IF et profitent des bénéfices cognitifs, professionnels et personnels de l'apprentissage d'une autre langue.

**La neurodiversité est une description du développement du cerveau de chaque être humain, avec des forces et des défis uniques sur le plan social, académique, émotionnel, communicationnel, sensoriel et perceptif. Parmi les diagnostics associés à la neurodiversité figurent le trouble du spectre de l'autisme, le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, le trisomie 21, les difficultés d'apprentissage, les troubles de santé mentale (bipolarité, troubles obsessionnels compulsifs), l'anxiété sociale et le syndrome de Gilles de la Tourette.*

Critères de participation à la recherche :

- L'école – un programme milieu d'immersion française (voie unique) avec les élèves de la 4^e à la 8^e année
- Les élèves neurodivergents – diagnostiqué formellement ou en train d'obtenir un diagnostic
- Les membres de l'équipe scolaire – doivent avoir travaillé avec les élèves d'une façon fréquente (p. ex. quelques fois par semaine pour quelques semaines) ou profonde (une évaluation diagnostique de l'élève).

Participation :

- L'observation compte environ 7 à 12 heures d'observation des élèves participants et des enseignants consentants dans les salles de classes des élèves et des enseignants consentants pour mieux comprendre la culture d'appartenance scolaire.
- Chaque membre de l'équipe scolaire consentant participera à une entrevue individuelle d'une durée d'environ 30 minutes dont le sujet portera sur l'appartenance scolaire pour les élèves neurodivergents en immersion française.
- À la fin de l'étude, les élèves neurodivergents feront partie d'un groupe de discussion d'une durée d'environ 45-60 minutes dont le sujet portera sur leur expérience de l'appartenance scolaire dans une école d'immersion française.

Avantages et bénéfices :

Un bénéfice possible pour l'équipe scolaire sera la réflexion pendant les entrevues pour améliorer leur pratique. Les élèves neurodivergents peuvent consolider leur identité et leur expérience en tant qu'apprenant neurodivergent et/ou élève d'immersion française quand ils prennent la décision quant à la continuation dans le programme de leur choix.

Risques et inconvénients :

Les participants donneront de leur temps; ils peuvent possiblement ressentir des émotions bouleversantes ou de malaise psychologique pendant les conversations de l'appartenance.

Compensation :

La chercheuse donne un ensemble de livres pour la bibliothèque de l'école. Les élèves qui participent recevront une carte cadeau de 25\$.

Participation volontaire et droit de retrait :

La participation au projet de recherche décrit ci-haut est tout à fait volontaire et que les participants restent à tout moment libre de mettre fin à celle-ci sans avoir ni à motiver sa décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Gestion des données pour respecter la confidentialité :

Les formulaires de consentement seront conservés jusqu'à la fin de la collecte de données à l'école de l'étude. Ils seront gardés sous clé. Les données recueillies (les notes de journal de bord, les notes de l'observation, l'enregistrement audio d'entrevues, les transcriptions des entrevues) seront numériques et enregistrées sur le OneDrive de l'Université de Saint-Boniface, qui est accessible seulement par l'autorisation de la chercheuse. Seulement la chercheuse, sa directrice et les membres du jury auront accès aux données. Elles seront codifiées afin d'éviter l'identification des participants.

Compte-rendu aux participant.e.s :

La chercheuse visitera l'école en dedans de 6 mois après la collecte des données pour les réflexions des membres de l'équipe scolaire et partagera les résultats préliminaires. Les participants auront la chance de relire la transcription de leurs entrevues et de faire des changements par écrit, si nécessaire.

Résultats et publication :

La chercheuse préparera un bref résumé dans un langage accessible pour les membres de l'équipe de l'école qui ont participé et un autre pour les élèves consentants. Les résultats comprennent une partie du mémoire de la chercheuse du programme de maîtrise en éducation, qui sera publié sur le site-web de l'Université du Manitoba après la défense du mémoire. Les identités des participants et de l'école seront non identifiables et codifiées. Un article, basés sur les résultats de l'étude, pourrait aussi être publié à l'avenir.

Déclaration d'un conflit d'intérêts :

La chercheuse effectuera la recherche au sein de la division scolaire où elle travaille. Afin d'éviter le conflit d'intérêt, la chercheuse n'effectuera pas la recherche à son école où elle travaille.

Comité de l'éthique :

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Saint-Boniface. Tout·e participant·e peut faire part de ses préoccupations ou porter plainte en communiquant avec la Responsable du développement de la recherche :

Responsable du développement de la recherche, Bureau de la recherche

Université de Saint-Boniface

200, avenue de la Cathédrale; Winnipeg (Manitoba); R2H 0H7

Signature de participant.e :

En signant le présent formulaire, vous confirmez que vous avez compris l'information concernant votre participation au projet de recherche et que vous acceptez d'y participer. Ce faisant, vous ne renoncez aucunement à vos droits reconnus par la loi, et les chercheur·e·s, les commanditaires et les établissements concernés ne sont pas dégagés de leurs responsabilités professionnelles et légales. Vous pouvez, sans préjudice ni conséquence, vous retirer de cette étude en tout temps ou refuser de répondre à certaines questions. Votre participation soutenue devrait être aussi éclairée que l'était votre consentement initial. N'hésitez pas à demander des précisions ou des renseignements supplémentaires en tout temps au cours de votre participation.

Je, _____, déclare avoir lu le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions et j'ai obtenu des réponses satisfaisantes. Je suis majeur·e ou mineur·e de 16 ans ou plus, et j'accepte librement de participer à ce projet.

Signature : _____ Fait à _____, le _____.

Déclaration des membres de l'équipe**Chercheuse principale**

Je, Sara Tham, certifie avoir expliqué aux participant·e·s les modalités du consentement, avoir répondu aux questions posées à cet égard et avoir clairement indiqué à chaque individu qu'il est à tout moment libre de mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de l'étude et à respecter la confidentialité. Cela vaut également pour ce qui est de la gestion et de l'archivage des données.

Signature : _____ Fait à _____, le _____.

Directrice d'un projet mené par une étudiante

Signature : _____ Fait à _____, le _____.

Questions or commentaires? Veuillez rejoindre la chercheuse :

**Retourner ce formulaire au bureau de l'école dans une enveloppe scellée et adressée à :
Sara Tham, Étudiante à la maîtrise de l'Université de Saint-Boniface**

School Team Consent Form

Ethics certificate number: ETH 2024

Project title: Factors that cultivate school belonging in neurodivergent students in a French immersion elementary-middle school.

Principal investigator: Sara Tham, Master's student, Université de Saint-Boniface

Advisor: Sylvie Berthelot-Dilk

Committee members: Corinne Barrett DeWiele and Joël Ruest

Research intent and objective:

This research aims to better understand the factors that cultivate school belonging among neurodivergent* students in an elementary-middle French immersion school. Neurodivergent students and their experience in FI remain at the center of this whole-school study. This study aims to better understand the positive factors of school belonging as students approach school transitions at which they are more likely to leave the program. This study focuses on the elements of belonging and the recommended practices from research: student identity, social relationships, harmonisation with school culture and organization of the school environment. This research encourages the deconstruction of ideologies and myths about FI learners. As a result, neurodivergent students perceive a strong sense of belonging in their FI school and enjoy the cognitive, professional and personal benefits of learning another language.

**Neurodiversity is a description of each human's brain development, with unique strengths and challenges socially, academically, emotionally, communicatively, sensorially and perceptually. Some diagnoses associated with neurodiversity include autism spectrum disorder; attention deficit hyperactivity disorder; Down's syndrome; learning disabilities; mental health disorders (bipolar, obsessive-compulsive disorder); social anxiety; Tourette syndrome.*

Criteria for participation in the research:

- The school - a French immersion milieu program (single-track) with grade 4-8 students
- School team members - must have worked with students on a frequent basis (e.g., a few times a week for a few weeks) or in depth (a diagnostic assessment of the student).
- Neurodivergent students - formally diagnosed or in the process of obtaining a diagnosis.

Participation:

- 7-12 hours of observation in the classrooms of consenting students and teachers to better understand the school culture
- Members of the school team will participate in a one-on-one interview lasting approximately 30 minutes on the topic of school belonging for neurodivergent students in French immersion
- At the end of the study, neurodivergent students will participate in a 45-60-minute focus group on their experience of belonging in a French immersion school.

Advantages and benefits:

A possible benefit for the school team will be reflection during the interviews to improve their practice. Neurodivergent students can consolidate their identity and experience as a neurodivergent learner and/or French immersion student when making the decision about continuing in the program of their choice.

Risks and disadvantages:

Participants will be giving their time; they may experience uncomfortable emotions or psychological discomfort during conversations.

Compensation:

The researcher will donate a set of books for the school library. Student participants will receive a gift card of \$25.

Voluntary participation and right to opt out:

It is understood that participation in the research project described above is completely voluntary and that participants remain free at any time to terminate it without having either to give reasons for my decision or to suffer prejudice of any kind.

Data Management:

Consent forms will be kept until the end of data collection at the school of study. They will be kept under lock and key. The data collected (logbook notes, observation notes, audio recording of interviews, interview transcripts) will be digital and saved on the Université de Saint-Boniface's OneDrive, which is accessible only by authorization of the researcher. Only the researcher, the advisor, and members of the jury will have access to the data. Data will be coded to prevent identification of participants. For the focus group, participants are bound by confidentiality. Confidentiality will be explained to participants at the beginning and end of the discussion.

Debriefing with participants:

The researcher will visit the school within 6 months after data collection for members' reflections and share preliminary findings. Participants will have a chance to reread the transcript of their interview and make changes in writing, if necessary.

Results and publication:

The researcher will prepare a short summary in accessible language for the consenting school team members and another for the consenting students. Results include a portion of the M.Ed. program researcher's dissertation, which will be published on the U of M website after the defense. The identities of the participants and the school will be non-identifiable and coded. An article, based on the results of the study, may also be published in the future.

Declaration of conflict of interest:

The researcher works in the same school division as the participating school. To avoid conflict of interest, the researcher will not conduct this research at the school where she works.

Ethics Committee:

This research has received the approval of the University's Research Ethics Committee. Any participant may express concerns or make a complaint by contacting the Research Development Manager:

**Research Development Manager, Research Office, Université de Saint-Boniface
200 Cathedral Avenue, Winnipeg, Manitoba ; R2H 0H7**

Signature of participant:

By signing this form, you confirm that you have understood the information concerning your participation in the research project and that you agree to participate. In doing so, you do not waive any of your legal rights, and the researchers, sponsors and institutions involved are not relieved of their professional and legal responsibilities. You may, without prejudice or consequence, withdraw from this study at any time or refuse to answer certain questions. Your continued participation should be as informed as your initial consent. Please feel free to ask for clarification or additional information at any time during your participation.

I, _____, declare that I have read this form. I understand the nature of and reason for my participation in the project. I have had the opportunity to ask questions and have received satisfactory answers. I am over the age of majority or under the age of 16, and I freely agree to take part in this project.

Signature: _____ Done at _____, on _____.

Declaration by team members**Principal investigator**

I, Sara Tham, hereby certify that I have explained the terms of consent to the participants, answered any questions raised in this regard and made it clear to each individual that they are free to end their participation at any time, without prejudice. I undertake to respect the objectives of the study and to maintain confidentiality. This also applies to data management and archiving.

Signature: _____ Done at _____, on _____.

Advisor

Signature: _____ Done at _____, on _____.

Questions or comments? Please contact the researcher.

**Return this form to the school office in a sealed envelope, addressed to :
Sara Tham, Master's student, Université de Saint-Boniface**

Annexe F: Parent Consent Form for Student Participation

Ethics certificate number: ETH 2024

Project title: Factors that cultivate school belonging in neurodivergent students in a French immersion elementary-middle school.

Principal investigator: Sara Tham, Master's student, Université de Saint-Boniface

Advisor: Sylvie Berthelot-Dilk

Committee members: Corinne Barrett DeWiele and Joël Ruest

Research intent and objective:

This research aims to better understand the factors that cultivate school belonging among neurodivergent* students in an elementary-middle French immersion school. Neurodivergent students and their experience in FI remain at the center of this whole-school study. This study aims to better understand the positive factors of school belonging as students approach school transitions at which they are more likely to leave the program. This study focuses on the elements of belonging and the recommended practices from research: student identity, social relationships, harmonisation with school culture and organization of the school environment. This research encourages the deconstruction of ideologies and myths about FI learners. As a result, neurodivergent students perceive a strong sense of belonging in their FI school and enjoy the cognitive, professional and personal benefits of learning another language.

**Neurodiversity is a description of each human's brain development, with unique strengths and challenges socially, academically, emotionally, communicatively, sensorially and perceptually. Some diagnoses associated with neurodiversity include autism spectrum disorder; attention deficit hyperactivity disorder; Down's syndrome; learning disabilities; mental health disorders (bipolar, obsessive-compulsive disorder); social anxiety; Tourette syndrome.*

Criteria for participation:

- Neurodivergent students - formally diagnosed or in the process of obtaining a diagnosis

Student Participation:

- 7-12 hours of observation in the classrooms of consenting students and teachers to better understand the school culture

- At the end of the study, neurodivergent students will participate in a 45-60-minute focus group on their experience of belonging in a French immersion school (you will receive confirmation of a date by email two weeks prior to the focus group)

Benefits and risks:

Students can consolidate their identity and experience as a neurodivergent learner and/or French immersion student when making the decision about continuing in the program. There are no risks to the students' safety. The students will be giving their time. They may experience uncomfortable emotions or psychological discomfort during conversations. The researcher will be available after the focus group to speak with students if needed.

Compensation:

Each student will receive a \$25 gift card to a bookstore.

Voluntary participation and right to opt out:

It is understood that the student participation in the research project described above is completely voluntary and that they remain free at any time to terminate it without having either to give reasons for the decision or to suffer prejudice of any kind.

Data Management:

Consent forms will be kept until the end of data collection at the school of study under lock and key. The data collected (logbook notes, observation notes, audio recording of interviews, interview transcripts) will be digital and saved on the Université de Saint-Boniface's OneDrive, which is accessible only by authorization of the researcher. Only the researcher, the advisor, and members of the jury will have access to the data. Data will be coded to prevent identification of participants.

Respecting confidentiality in discussion groups:

For the discussion group, participants are bound by confidentiality. Confidentiality will be explained to participants at the beginning and end of the discussion (Sometimes in a focus group like this today, some students may talk about things they do not want anyone to repeat. So, please do not share with anyone what we talk about in this focus group. That way, everyone feels comfortable and can share their thoughts and feelings). The identities of the participants and the school will be non-identifiable and coded.

Results and publication:

The researcher will prepare a short summary of the results in accessible language for the consenting students. Results include a portion of the M.Ed. program researcher's dissertation, which will be published on the U of M website after the defense. An article, based on the results of the study, may also be published in the future.

Declaration of conflict of interest:

The researcher works in the same school division as the participating school. To avoid conflict of interest, the researcher will not conduct this research at the school where she works.

Ethics Committee:

This research has received the approval of the University's Research Ethics Committee. Any participant may express concerns or make a complaint by contacting the Research Development Manager:

**Research Development Manager, Research Office, Université de Saint-Boniface
200 Cathedral Avenue, Winnipeg, Manitoba; R2H 0H7**

Signature of participant:

By signing this form, you confirm that you have understood the information concerning your child's participation in the research project and that you agree to their participation. In doing so, you do not waive any of your legal rights, and the researcher, university and school are not relieved of their professional and legal responsibilities. You/your child may, without prejudice or consequence, withdraw from this study at any time or refuse to answer certain questions. Your

continued participation should be as informed as your initial consent. You or your child can feel free to ask for clarification or more information at any time during the study.

As the parent(s) of _____ I/we, _____, declare that we have read this consent form and understand what is being requested of my/our child as a participant in this study. I/We freely consent for my/our child to participate. I/We have been given satisfactory answers to my questions.

Parent Signature: _____ Done at _____, on _____.

Student Signature: _____ Done at _____, on _____.

Declaration by team members

Principal investigator

I, Sara Tham, hereby certify that I have explained the terms of consent to the participants, answered any questions raised in this regard and made it clear to each individual that they are free to end their participation at any time, without prejudice. I undertake to respect the objectives of the study and to maintain confidentiality. This also applies to data management and archiving.

Signature: _____ Done at _____, on _____.

Advisor

Signature: _____ Done at _____, on _____.

Questions or comments? Please contact the researcher.

**Return this form to the school office in a sealed envelope, addressed to :
Sara Tham, Master's student, Université de Saint-Boniface**

Annexe G : Courriel de confirmation de la date du groupe de discussion pour les élèves

Les élèves et leurs familles consentants recevront ce message par courriel au moins deux semaines avant le groupe de discussion.

Hello students and families,

Thank you for your consent and continued participation the study “Factors that cultivate school belonging in neurodivergent students in a French immersion elementary-middle school” for my Master’s thesis.

I am looking forward to getting to know each of you more during our focus group. Our focus group will take place (insert date) at the school.

If you have any concerns or questions, please contact me at the email below and we can set up a phone call.

Thank you for your time,

Sara Tham

Annexe H : Lettre aux parents des élèves des classes observées

Les élèves et les familles qui font parties des classes observées recevront ce message de la chercheuse.

Dear students and families,

I'm Sara Tham and I am a student at Université de Saint-Boniface as well as a resource teacher and guidance counsellor in a different school. Your school has opted to participate in my study, named "Factors that cultivate school belonging for neurodivergent students in French Immersion (FI) elementary or middle school". This is an opportunity for some students and school team members to share what has made a positive difference in feeling belonging at your school. My hope is that giving voice to students and their school team will allow our French Immersion community to better the belonging and inclusion of neurodiverse students. This study involves three parts: school team interviews (teachers, principal, etc.), classroom observations and a student focus group. I will be spending time in the grade 4-8 classrooms as an observer of students who have chosen to participate in the study. While your student does not meet criteria to participate in the study, I will be present in their learning environment over the next few weeks. I want to assure you that all observations are confidential in nature and no data regarding your child will be taken or communicated with anyone outside the classroom. If you would like that your child not be present in the class during the observations, please contact the principal or classroom teacher by (insert date). If you have any further questions, please contact me by email.

Sara Tham

Annexe I : Protocole d'entretien pour les entrevues individuelles avec les membres de l'équipe scolaire

Bonjour. Merci d'être venu pour cette entrevue. J'aimerais savoir : Est-ce que vous préférez faire l'entrevue en français, en anglais, ou les deux?

En anglais

Today, our conversation will focus on belonging for neurodivergent students in French Immersion. Our conversation will only be used for my study and I will not use your names in the study. What we share in our group today is confidential. Once I have completed the classroom observations, other interviews, and the student focus group, I will return to the school to do a reflection on your interview and share any initial findings. I have received your consent form, but you may stop the interview at any time. Do you have any questions before we begin our interview?

1. What does school belonging mean to you? *Follow up: Do you think feeling a sense of belonging is important for your students? What does unbelonging look like?*
2. How do you and your school team cultivate school belonging for neurodivergent students?
3. Why are students in general motivated to continue in the FI program?
4. How do school team members show respect and care for neurodivergent students?
5. How does the school team support neurodivergent students when they encounter challenges in FI?
6. How can the school community make changes to promote belonging of all students in FI?
7. Is there anything else you would like to add?

En français

Aujourd'hui, notre conversation portera sur l'appartenance des élèves neurodivergents en immersion française. Notre conversation ne sera utilisée que pour mon étude et je n'utiliserai pas vos noms dans l'étude. Ce que vous partagez aujourd'hui est confidentiel. Une fois que j'aurai terminé les observations de classe, les entrevues et le groupe de discussion des élèves, je retournerai à l'école pour faire une réflexion sur votre entrevue et partager les premiers résultats. J'ai reçu votre formulaire de consentement, mais vous pouvez interrompre l'entrevue à tout moment. Avez-vous des questions avant de commencer l'entrevue ?

1. Selon vous, qu'est-ce que c'est l'appartenance scolaire ? *Question de suivi : Pensez-vous que le sentiment d'appartenance est important pour vos élèves ? À quoi ressemble la non-appartenance dans cette école ?*
2. Comment vous ou votre équipe scolaire cultivez l'appartenance pour les élèves neurodivergents ?
3. Pourquoi les élèves en général sont-ils motivés à continuer dans le programme FI ?
4. Comment l'équipe scolaire fait-elle du respect et prend-elle soin des élèves neurodivergents?
5. Comment l'équipe de l'école soutient les élèves neurodivergents quand ils rencontrent des difficultés en IF ?
6. Comment la communauté scolaire peut-elle créer des changements pour promouvoir l'appartenance de toutes et tous les élèves à l'IF ?
7. Souhaitez-vous ajouter quelque chose?

Annexe J : Protocole d'entretien pour le groupe de discussion avec les élèves

Bonjour. Merci d'être ici pour cette entrevue. J'aimerais savoir : Est-ce que vous voulez faire l'entrevue en français, en anglais, ou les deux?

En anglais

Today, our conversation will focus on belonging in French Immersion. Our conversation will only be used for my study and I will not use your names in the study. What we share in our group today is private and we will not share it with others. Sometimes in a focus group like this today, some students may talk about things they do not want anyone to repeat. So, please do not share with anyone what we talk about in this focus group. That way, everyone feels comfortable and can share their thoughts and feelings. I have received your consent forms, but you may stop the group at any time. Do you have any questions before we begin our discussion group?

1. What does school belonging mean to you?
2. What motivates you to continue going to a FI school?
3. When have you felt included as a member of this school?
4. What do school staff do to help students feel that they belong?
5. Tell me about a time when someone helped you when you had a challenge in FI. *Possible follow-up question: Follow up: How did this person make you feel?*
6. If you were in charge of the school, what would you do to make sure that everyone felt included?
7. *General follow-up question: Has anyone else had a similar experience? Has anyone else had a different experience? Is there anything else you would like to add?*

En français

Aujourd'hui, notre conversation portera sur l'appartenance en immersion française. Notre conversation ne sera utilisée que pour mon étude et je n'utiliserai pas vos noms dans l'étude. Ce que nous partageons dans notre groupe aujourd'hui est privé et nous ne le partagerons pas avec d'autres. Quelquefois, dans un groupe de discussion comme aujourd'hui, quelques élèves peuvent parler de choses qu'ils ne veulent pas que l'on partage avec les autres. C'est pourquoi je vous demande de ne pas partager que ce soit ce dont nous parlons dans ce groupe de discussion. Alors, tout le monde se sentira à l'aise et pourra partager ses pensées et de ses sentiments. J'ai reçu votre formulaire de consentement, mais vous pouvez interrompre l'entrevue à tout moment. Avez-vous des questions avant de commencer l'entrevue ?

1. Pour vous, qu'est-ce que c'est l'appartenance à l'école ?
2. Qu'est-ce qui te motive à continuer de venir à cette école d'IF?
3. Parlez-moi d'un moment où vous vous êtes sentis inclus comme membres de cette école d'IF.
4. Qu'est-ce que les membres de l'équipe scolaire font pour aider les élèves à ressentir l'appartenance scolaire ?
5. Parlez-moi d'un moment où un adulte vous a aidé quand vous aviez un défi en IF.
Question de suivi possible : Comment vous vous sentez quand vous avez reçu l'aide de cette personne ?
6. Si vous étiez responsable de votre école, que feriez-vous pour vous assurer que tout le monde se sente inclus dans l'école ?
7. *Question de suivi possible générale : Est-ce que quelqu'un d'autre a eu cette expérience ? Ou un autre type d'expérience ? Voulez-vous ajouter quelque chose d'autre ?*

Annexe K : Gabarit d'observation en salle de classe

Date :	Lieu(x) :	Heure :
Description des participants, des activités, du contexte	Citations, paraphrases, comportements	Commentaires et comportements de la chercheure

Annexe L : Résumé du groupe de discussion pour les élèves participants

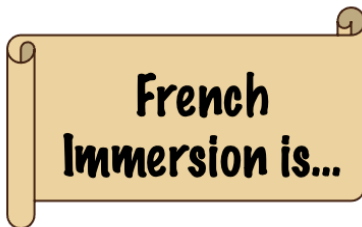
School belonging in French Immersion 2025

(according to (the best) student discussion group)

Thank you for your participation!



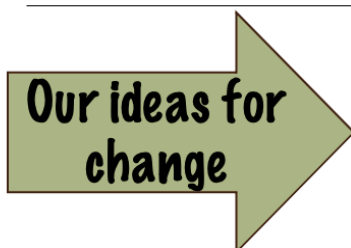
feeling nice welcoming
comfort(ed)(ing)(able)
being nice nostalgia



Our families speak French or
want us to learn French... and
our friends make it good!



cool school supplies & art
comforting friendships
opportunities to feel pride or success
teachers being nice
fun, engaging lessons
extra help with school and friends



find some people in extracurriculars!

Dungeons & Dragons storybooks

art animé & manga debate

movie club badminton trivia

