



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

LES TYPES DE SOUTIEN SOCIAL DE L'ENSEIGNANT : ASSOCIATIONS AVEC
L'ENGAGEMENT SCOLAIRE AFFECTIF, COGNITIF ET COMPORTEMENTAL DES
ADOLESCENTS ISSUS DE L'IMMIGRATION

MÉMOIRE DE MAÎTRISE
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROFIL MÉMOIRE ET STAGE)

PAR

SOPHIE FISET

Sous la direction de

KRISTEL TARDIF-GRENIER

AOÛT 2022

© Sophie Fiset, 2022

Ce mémoire intitulé

Les types de soutien social de l'enseignant : associations avec l'engagement scolaire affectif, cognitif et comportemental des adolescents issus de l'immigration

Présenté par

Sophie Fiset

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Kristel Tardif-Grenier

Directrice de recherche

Magdalena Zdebik

Présidente du jury

Mélissa Goulet

Membre externe du jury

Résumé

Contexte théorique. Le soutien social prodigué par les enseignants représente un facteur de protection contre le désengagement scolaire des adolescents et plus particulièrement pour ceux issus de l'immigration qui peuvent vivre des défis supplémentaires au début du secondaire alors qu'ils vivent une transition scolaire importante. Cependant, peu d'études se sont penchées sur les dimensions spécifiques du soutien social des enseignants et de leur association respective avec l'engagement scolaire de ces élèves. Le premier objectif de la présente étude est d'identifier les dimensions du soutien social des enseignants (soutien émotionnel, soutien appréciatif, soutien informatif, soutien instrumental) qui peuvent favoriser ou défavoriser l'engagement scolaire affectif, cognitif et comportemental des adolescents issus de l'immigration. **Méthodologie.** Les données ont été recueillies au cours de deux années scolaires successives (2017-2019) auprès de 419 élèves de secondaire I et II. Ces élèves étaient de première génération (nés à l'étranger) ou de deuxième génération (nés au Canada et ayant au moins un parent immigrant) et fréquentaient quatre écoles secondaires publiques situées à Montréal et ses environs. **Résultats.** Les résultats des analyses de régressions multiples hiérarchiques suggèrent que le soutien émotionnel des enseignants était associé positivement à l'engagement affectif des adolescents de première et de deuxième génération tandis que le soutien informatif était associé négativement à l'engagement affectif de ces élèves. Le soutien appréciatif était associé négativement à l'engagement comportemental des adolescents issus de l'immigration. **Discussion.** Les implications de ces résultats pour la recherche future et pour la pratique sont discutées.

Mots-clés : soutien social, enseignants, engagement scolaire, immigration, adolescents, milieu scolaire

Abstract

Theoretical background. Teachers' social support represents a protective factor against adolescents' student disengagement, particularly for those from an immigrant background who may experience additional challenges when going through a major school transition at the beginning of high school. Nevertheless, a limited body of research has looked at associations between specific dimensions of teachers' social support and the engagement of high school students with an immigrant background. The first objective of this study is to identify the dimensions of teachers' social support (emotional, appreciative, informative, and instrumental) that can favor or hinder school engagement (affective, cognitive, and behavioral) of adolescents with an immigrant background. **Methodology.** The data was collected over two successive school years (2017-2019) from 419 secondary I and II students. These students were first- (born abroad) or second-generation (born in Canada with at least one immigrant parent) and attended four public secondary schools in Montreal and its suburbs. **Results.** The hierarchical multiple regression analysis results revealed that emotional teacher support was positively associated with the affective engagement of first- and second-generation adolescents. In contrast, informative support was negatively associated with students' affective engagement. Appreciative support was negatively associated with students' behavioral engagement. **Discussion.** The implications of these results for future research and practice are discussed.

Keywords: social support, teachers, student engagement, immigration, adolescents, school environment

Table des matières

<i>Résumé</i>	<i>iii</i>
<i>Abstract</i>	<i>iv</i>
<i>Liste des figures et des tableaux</i>	<i>viii</i>
<i>Liste des signes et des abréviations</i>	<i>ix</i>
<i>Remerciements</i>	<i>x</i>
CHAPITRE 1 : INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
Portrait général de l’immigration	2
Portrait de l’immigration dans les écoles québécoises	3
Les facteurs de stress auxquels peuvent être confrontés les jeunes issus de l’immigration	4
L’apprentissage de la langue de scolarisation.....	4
Enjeux de reconnaissance de la diversité par l’école.....	5
Le stress d’acculturation	7
La défavorisation économique.....	8
Les ressources individuelles et sociales	9
La ressource individuelle que représente l’engagement scolaire.....	9
La ressource sociale que représente le soutien social des enseignants	11
Objectifs et présentation du mémoire	13
CHAPITRE 2 : ARTICLE : « SOUTENIR L’ENGAGEMENT SCOLAIRE DES ADOLESCENTS ISSUS DE L’IMMIGRATION : CONTRIBUTION DU SOUTIEN SOCIAL DES ENSEIGNANTS »	14
Contexte théorique	15
Portrait statistique des élèves issus de l’immigration dans les écoles québécoises	15
Définitions de l’engagement scolaire	15
L’engagement scolaire général des élèves issus de l’immigration	18
Portraits relatifs aux trois types d’engagement scolaire	21
Facteurs de risque relatifs aux trois types d’engagement scolaire.....	22
Conséquences relatives aux trois types d’engagement scolaire.....	23
L’expérience scolaire des élèves issus de l’immigration et pratiques enseignantes favorables	25
Transition primaire-secondaire	25
Le rôle indispensable que jouent les enseignants	26
Définitions du soutien social de l’enseignant	27
Le soutien social de l’enseignant auprès des adolescents issus de l’immigration	28
Le soutien émotionnel de l’enseignant et les adolescents issus de l’immigration.....	30

Le soutien appréciatif de l'enseignant et les adolescents issus de l'immigration.....	31
Le soutien informatif de l'enseignant et les adolescents issus de l'immigration.....	33
Le soutien instrumental de l'enseignant et les adolescents issus de l'immigration.....	34
Les associations entre le soutien social prodigué par les enseignants et l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration.....	35
Engagement affectif.....	35
Engagement cognitif.....	38
Engagement comportemental.....	39
Principales conclusions et limites des études recensées.....	41
La présente étude.....	41
<i>Méthodologie.....</i>	<i>42</i>
Échantillon et procédure.....	42
Instruments de mesure.....	44
Variables dépendantes.....	44
Variables indépendantes.....	45
Variables de contrôle.....	46
Stratégie analytique.....	46
<i>Résultats.....</i>	<i>47</i>
Corrélations.....	47
Régressions multiples hiérarchiques.....	49
Variable dépendante (engagement affectif T ₂).....	49
Variable dépendante (engagement cognitif T ₂).....	51
Variable dépendante (engagement comportemental T ₂).....	52
<i>Discussion.....</i>	<i>57</i>
Les types de soutien social enseignant qui défavorisent l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration.....	57
Le type de soutien social enseignant qui favorise l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration.....	60
Les types de soutien social enseignant qui ne sont pas associés à l'engagement cognitif.....	61
Le soutien instrumental des enseignants et l'engagement scolaire des élèves.....	62
Limites et forces de la présente étude.....	63
Limites.....	63
Forces.....	65
<i>Conclusion.....</i>	<i>67</i>

CHAPITRE 3 : DISCUSSION GÉNÉRALE	68
Discussion des résultats selon la perspective proposée par le modèle du soutien social de Tardy (1985)	70
Direction du soutien social.....	71
Disposition du soutien social	72
Description et évaluation du soutien social	74
Types de soutien social	75
Acteurs qui prodiguent le soutien social.....	76
Implications des résultats pour les recherches futures.....	77
Implications des résultats pour la pratique	78
 <i>Références</i>	 <i>81</i>
 ANNEXE A : QUESTIONNAIRE INFORMATISÉ	 106
Partie A : Coordonnées	106
Partie B : Informations générales.....	106
Partie C : Statut générationnel	106
Partie F : Ton parcours scolaire	107
Partie J : Le soutien de tes enseignants.....	107
Partie O : Ton engagement à l'école	109
Partie P : Ton engagement à l'école (1)	110
Partie Q : Ton engagement à l'école (2).....	111
 ANNEXE B : POSTULATS	 113
Postulat 1 : Multicolinéarité.....	113
Postulat 2 : Nombre de sujets par prédicteur	114
Postulat 3 : Valeurs extrêmes univariées et multivariées.....	115
Postulat 4 : Normalité, linéarité, homoscédasticité des résidus de la régression	116
Postulat 5 : Indépendance des erreurs	117
Postulat 6 : Parcimonie et spécificité.....	118

Liste des figures et des tableaux

Figure 1. Arrimage du modèle de stress de Pearlin et al. (1981) et de la théorie de prévention de décrochage scolaire de Wehlage et al. (1981).....	11
Tableau 1. Corrélations de Pearson entre les variables.....	48
Tableau 2. Régression hiérarchique multiple ayant comme variable dépendante l'engagement affectif.....	54
Tableau 3. Régression hiérarchique multiple ayant comme variable dépendante l'engagement cognitif.....	55
Tableau 4. Régression hiérarchique multiple ayant comme variable dépendante l'engagement comportemental.....	56
Figure 2. Figure présentée dans le modèle du soutien social de Tardy (1985)	71

Liste des signes et des abréviations

É. T : Écart-Type

M : Moyenne

Min-Max : Minimum-Maximum

n= : Nombre

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

T : Temps de mesure

Remerciements

A priori, je souhaite remercier ma directrice de recherche Kristel Tardif-Grenier. Depuis près de 2 ans, chaque semaine, tu as pris le temps d'écouter mes insécurités, de me rassurer avec les mots exacts que j'avais besoin d'entendre et de me guider pas à pas. Ton soutien social a favorisé grandement mon engagement et ma persévérance tout au long de ce processus. Également, tes rétroactions constructives et si enrichissantes m'ont grandement aidée à développer et peaufiner une panoplie d'habiletés (p. ex., curiosité intellectuelle, capacités analytiques, synthétiser et vulgariser les informations) qui pourront être réinvesties tout au long de ma future carrière professionnelle. Ce fut tout un honneur de réaliser ce mémoire en ta compagnie, autrement dit ce fameux marathon. Nous sommes une équipe de feu! Je suis et je t'en serai éternellement reconnaissante.

Un merci tout spécial à Corinne Hébert qui a su m'accompagner, à maintes reprises, dans le logiciel SPSS. Ton aide durant la réalisation des analyses statistiques a diminué de manière importante mon stress. Merci à Teodora Vigu qui m'a partagé plusieurs outils et conseils.

Je suis également très choyée d'avoir eu accès aux données recueillies dans le cadre du projet *Tout un village* dirigé par Kristel Tardif-Grenier et ses collègues [2016-2019]. C'est grâce à vos données que la présente étude a pu être réalisée.

Je tiens à rendre grâce à mes parents et à mon frère pour votre appui inconditionnel et sans égal. Du début à la fin de ce parcours, vous avez été à la fois mes piliers, mon refuge et mes rayons de soleil. Votre présence a fait toute la différence dans la progression et l'atteinte de mes divers objectifs. Je vous aime infiniment.

Je remercie mes anges gardiens qui m'ont offert support et protection. Vous avez su me donner un surplus d'énergie et de courage lorsque j'en avais besoin.

Merci à mes précieuses amies qui ont su m'encourager et me redonner confiance en moi. Nos discussions et nos fous rires me redonnaient instantanément un regain d'énergie.

Je remercie Mélissa David et Naomie Fortin qui ont accepté volontiers de relire mon mémoire. Votre souci du détail fut un cadeau inestimable.

Enfin, je tiens à remercier les membres du jury Magdalena Zdebik et Mélissa Goulet. Vos commentaires minutieux et complémentaires ont grandement contribué à la méticulosité du présent mémoire.

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'objectif de cette étude est d'identifier quels types de soutien social (émotionnel, appréciatif, informatif, instrumental) sont associés positivement ou négativement à l'engagement scolaire affectif, cognitif et comportemental des adolescents issus de l'immigration. A priori, un portrait général de l'immigration sera présenté suivi d'un portrait spécifique dans les écoles québécoises. Des facteurs de stress que peuvent vivre les jeunes durant leur parcours scolaire seront décrits. Pour pallier ces facteurs de stress potentiels, plusieurs ressources personnelles et sociales que possèdent les jeunes issus de l'immigration seront mises en lumière.

Portrait général de l'immigration

À ce jour, le Québec est reconnu comme l'une des provinces de prédilection pour l'établissement des nouveaux arrivants canadiens (Institut de la statistique du Québec, 2021). Exceptionnellement, depuis 2020, une baisse du nombre d'immigrants nouvellement admis au Canada et au Québec est recensée en raison de la pandémie de COVID-19. Néanmoins, au cours de l'année 2020, le Canada a accueilli 184 000 immigrants tandis que le Québec a accueilli 25 200 immigrants (Institut de la statistique du Québec, 2021; Ministère de l'Immigration, des Réfugiés et de la Citoyenneté, 2021). En date de janvier 2020, 72% des personnes immigrantes admises au Québec, de 2009 à 2018, résidaient principalement dans la région métropolitaine (Montréal, Laval, Longueuil) (Ministère de l'Immigration, des Réfugiés et de la Citoyenneté, 2021).

Au Canada ainsi qu'au Québec, il existe quatre catégories d'immigration qui permettent de mieux comprendre les motivations ou les contraintes qui ont amené les immigrants à quitter leur pays d'origine afin de venir s'installer au Canada (Ministère de l'Immigration, des Réfugiés et de la Citoyenneté, 2020). Celles-ci sont : les personnes ayant la capacité de contribuer à l'économie grâce, en partie, à leurs compétences socioprofessionnelles (immigration économique), les

personnes qui souhaitent retrouver des membres de leur famille (regroupement familial), les personnes qui ont été persécutées en raison de leurs caractéristiques individuelles ou qui ont quitté leur pays pour assurer leur sécurité (statut de réfugié) et d'autres personnes qui ont obtenu leur statut de résident permanent dans le cadre d'un programme autre que les trois catégories citées précédemment (Statistique Canada, 2019). Parmi les personnes immigrantes, de toutes les catégories d'immigration préalablement énumérées, on compte un nombre important de jeunes issus de l'immigration. En effet, leur présence se reflète dans les populations scolaires des écoles québécoises.

Portrait de l'immigration dans les écoles québécoises

Les élèves issus de l'immigration représentent près d'un quart de la population des élèves québécois (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2022a). En 2019, au sein des écoles montréalaises, on comptait 26% d'élèves de première génération (élèves et parents nés à l'étranger) comparativement à 42% d'élèves de deuxième génération (élèves nés au Québec dont au moins un des deux parents est né à l'étranger) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal [CGTSIM], 2020). Dans l'ensemble des Centres de services scolaire francophones de l'île de Montréal, un élève sur quatre était de première génération en 2019. Les Centres de services scolaire anglophones de l'île de Montréal regroupaient les plus fortes proportions d'élèves de deuxième génération (72%).

Les élèves issus de l'immigration sont donc bien représentés au sein des écoles québécoises. Or, les élèves de première et de deuxième génération de même que leurs parents sont confrontés à des défis qui s'ajoutent à ceux avec lesquels les adolescents en général doivent composer. Ces défis peuvent engendrer un stress chez certains adolescents issus de l'immigration.

Le modèle du stress de Pearlin et al. (1981) soulève l'importance de se pencher sur les interactions entre les principaux défis auxquels les jeunes peuvent être confrontés, mais surtout sur les liens entre leurs ressources individuelles riches et diversifiées (stratégies de *coping*) et les ressources sociales à leur disposition (soutien social reçu des différents acteurs dont les enseignants) qui leur permettent de se développer, de manière optimale, en dépit des différents facteurs de stress pouvant être rencontrés durant leur parcours migratoire et scolaire.

Les facteurs de stress auxquels peuvent être confrontés les jeunes issus de l'immigration

Les élèves de première génération et de deuxième génération peuvent être confrontés à divers facteurs de stress. Or, les élèves qui sont nés au Québec, ou ceux qui y sont arrivés en très bas âge, ne sont pas confrontés aux mêmes facteurs de stress (Suárez-Orozco et al., 2015). Par exemple, le processus d'immigration et l'adaptation à un nouveau système scolaire peuvent représenter deux facteurs de stress particuliers pour les élèves de première génération (Pearlin et al., 1981). Cela pourrait être le cas pour les adolescents qui ont effectué leur scolarité primaire dans un autre pays et qui doivent poursuivre au secondaire dans les écoles québécoises. Néanmoins, d'autres facteurs de stress concernent les élèves issus de l'immigration, c'est-à-dire autant ceux de première génération que ceux de deuxième génération : l'apprentissage de la langue de scolarisation, les enjeux de reconnaissance de la diversité par l'école, le stress d'acculturation et la défavorisation économique.

L'apprentissage de la langue de scolarisation

En 2019, dans les établissements scolaires de l'île de Montréal, 43% des élèves du primaire et du secondaire avaient une langue maternelle autre que le français et l'anglais comparativement à 38% des élèves qui avaient comme langue maternelle le français (CGTSIM, 2020). Les principales langues maternelles des élèves issus de l'immigration (autres que le français et l'anglais) étaient

l'arabe, l'espagnol, le créole, le chinois et le tagalog. Or, le fait d'être scolarisé dans un établissement scolaire où la langue de scolarisation n'est pas nécessairement leur langue maternelle, par exemple le français, est un facteur de stress auquel certains élèves issus de l'immigration peuvent être confrontés (Armand et al., 2008).

Certains élèves issus de l'immigration peuvent vivre diverses difficultés associées à l'apprentissage de la langue de scolarisation (p. ex., le français), se traduisant notamment par la difficulté à apprendre des contenus et à s'exprimer par le biais de la langue de scolarisation. Des élèves de première génération qui ont de la difficulté à maîtriser la langue de scolarisation pouvaient avoir plus de difficulté à comprendre certains concepts enseignés, et ce, même si leur compréhension des mêmes concepts scolaires était élevée lorsqu'ils étaient scolarisés dans leur pays d'origine. Une compréhension plus difficile des concepts scolaires en mathématiques (p. ex., la compréhension du problème mathématique) peut affecter négativement la réussite éducative de ces élèves (Cummins, 2000; Kanouté et al., 2008). Néanmoins, en général, les adolescents de première et de deuxième génération, ayant une langue maternelle autre que le français, mais utilisant le français comme langue d'usage, obtiennent un taux de diplomation plus élevé que leurs pairs ayant le français comme langue maternelle et d'usage (Mc Andrew et al., 2011).

Enjeux de reconnaissance de la diversité par l'école

Diverses études recensent le risque chez plusieurs élèves issus de l'immigration de subir différentes formes d'iniquités durant leur parcours scolaire (Archambault et al., 2019; Bakhshaei, 2013; Baysu et al., 2016; Fisher et al., 2019; Graham, 2009; Smart Richman & Leary, 2009; Walsh et al., 2018). Par exemple, lorsque certains élèves issus de l'immigration avaient l'impression que leur langue maternelle n'était pas accueillie à l'école, ceux-ci pouvaient

ressentir qu'une partie cruciale de leur identité était mise de côté et leur engagement scolaire s'avérait plus faible (Armand et al., 2008). En ce sens, le climat scolaire interculturel et ses cinq dimensions, proposé par Archambault et al. (2018), souligne l'importance de prendre en compte les réalités spécifiques des jeunes issus de l'immigration et ainsi promouvoir et adopter des pratiques d'équité envers eux. Ces cinq dimensions, autrement dit des types de pratiques, font référence à : (a) le statut et la légitimité des cultures et des langues d'origine dans les pratiques en classe et dans les normes et les règlements des établissements, (b) les attitudes du personnel à l'égard des élèves et des familles d'origines diverses et de la diversité en général, (c) la qualité des relations interculturelles entre les élèves et le personnel d'origines diverses peuvent favoriser ou bien défavoriser la réussite éducative des élèves issus de l'immigration, (d) l'engagement de l'école en faveur d'une culture d'équité et d'ouverture à la diversité dans les rapports avec les élèves, les familles et la collectivité, et (e) le soutien de l'école à la construction identitaire des jeunes issus de la diversité (Archambault et al., 2018).

À ce propos, des études soulignent que certains enseignants peuvent créer plus facilement des liens avec des élèves ayant des valeurs et croyances similaires aux leurs et les percevoir plus favorablement (Gay & Howard, 2000; Kumar & Hamer, 2012; Santoro, 2009). Les écarts culturels entre les élèves et les enseignants sont relativement fréquents dans les pays qui accueillent un nombre significatif de personnes immigrantes, tels que le Canada où la majorité des enseignants n'est pas issue de l'immigration (OECD, 2018b). En effet, une étude internationale soulève que certains élèves issus de l'immigration perçoivent avoir une relation enseignant-élève de qualité moindre comparativement à leurs pairs natifs provenant de 41 pays (Chiu et al., 2012). Par ailleurs, une étude américaine soulève que certains adolescents noirs de la communauté afro-américaine ressentent moins de bienveillance et moins de compassion de la

part de leur enseignant en comparaison de leurs pairs blancs (Bottiani et al., 2016). Quant à eux, certains adolescents appartenant à un groupe de minorités visibles perçoivent recevoir moins d'attention de la part de leur enseignant (Bottiani et al., 2016) et font l'objet d'attentes plus faibles de la part des enseignants (Bottiani et al., 2016; Brault et al., 2014; Garcia-Reid et al., 2015). Cela pourrait, entre autres, être lié aux différences culturelles entre ces élèves et leur enseignant (Bottiani et al., 2016; Brault et al., 2014; Garcia-Reid et al., 2015).

Lorsque l'on sonde les élèves issus de l'immigration au sujet des différences culturelles entre eux et leurs enseignants, des études américaines suggèrent que ces élèves jugent avoir plus de difficulté à créer un lien avec un enseignant de culture majoritaire (Dee, 2005; Garcia-Reid et al., 2005; Roffman et al., 2003; Steele, 1997; Suárez-Orozco et al., 2009) en raison d'une possible évaluation plus positive de la part des enseignants envers les élèves d'une même culture (Ehrenberg et al., 1995).

Le stress d'acculturation

Un autre facteur de stress qui peut être vécu par certains élèves issus de l'immigration est le stress d'acculturation, c'est-à-dire le processus d'apprentissage et d'intériorisation des normes et des valeurs du pays d'accueil (Kanouté, 2002; Oppedal, 2006). Le fait de devoir conjuguer avec deux cultures qui se rencontrent à l'égard des attitudes, des croyances et des valeurs peut amener certains de ces élèves à adopter des stratégies pour s'adapter au stress qu'occasionne leur processus d'acculturation (Berry & Annis, 1974; Berry, 1989; Berry et al., 2006; Selye, 1975, 1976). Ainsi, ils se retrouvent à déployer d'importants efforts adaptatifs, ce qui fait en sorte qu'ils peuvent être momentanément moins disponibles pour accomplir les autres tâches développementales qui leur incombent, notamment s'engager dans leurs études (Neto, 1994). Concrètement, une étude américaine soulève que certains jeunes issus de l'immigration qui

ressentent du stress d'acculturation peuvent être plus susceptibles d'être distraits de leurs obligations scolaires (Gaytan et al., 2007). Par exemple, en aidant leurs parents à traduire certains documents, certains élèves issus de l'immigration pouvaient accorder moins de leur temps à effectuer leurs devoirs de même que s'absenter davantage de l'école. D'un autre côté, des élèves issus de l'immigration qui s'adaptent plus rapidement à leur société d'accueil et qui servaient de guide à leurs parents, en ce qui concerne la langue et les codes culturels, pouvaient développer plusieurs qualités, dont l'organisation et le sens des responsabilités, qui, elles, peuvent être réinvesties à l'école (Orellana, 2001).

La défavorisation économique

Les élèves issus de l'immigration et leurs parents sont plus susceptibles de se retrouver en situation de défavorisation, ce qui peut souvent s'expliquer par la non-reconnaissance des acquis professionnels des parents reconnus dans leur pays d'origine (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). En effet, dans les écoles québécoises, 35 % des élèves issus de l'immigration fréquentent une école publique située en milieu défavorisé comparativement à 25% des élèves non issus de l'immigration (Mc Andrew et al., 2015). La défavorisation économique peut entraîner plusieurs conséquences, entre autres en ce qui concerne l'engagement scolaire de ces élèves. Par exemple, lorsque certains élèves se retrouvent dans un milieu défavorisé avec un soutien relationnel absent, leur stress augmente et leurs opportunités d'apprentissage peuvent diminuer, ce qui peut nuire à leur engagement scolaire (Orfield & Lee, 2006). Néanmoins, cette réalité peut s'avérer différente pour d'autres élèves. Les adolescents de première génération, qui sont plus susceptibles de vivre dans des quartiers défavorisés, ont souvent des performances et un engagement scolaire plus élevés que leurs pairs de deuxième génération (Mc Andrew et al., 2011). Quant à eux, les élèves de deuxième génération peuvent

avoir une performance et un engagement scolaire plus élevés que leurs pairs non issus de l'immigration, ce qui témoigne une résilience scolaire de la part des élèves issus de l'immigration. Cette résilience scolaire, autrement dit une plus grande persévérance et réussite scolaire, pourrait s'expliquer par les parents qui ont de hauts niveaux d'enthousiasme et d'ambitions éducatives pour leurs enfants, ce qui fait en sorte que ces valeurs se transposent dans leur engagement scolaire (Fuligni, 1997; Garcia & Marks, 2012; Kao & Tienda, 1995; Suárez-Orozco et al., 2010).

Les ressources individuelles et sociales

Compte tenu des différents facteurs de stress reliés à l'immigration que peuvent vivre certains élèves, il importe de documenter les ressources individuelles et sociales qui peuvent aider les élèves issus de l'immigration à conjuguer avec ces facteurs de stress et à se développer de manière optimale (Delaruelle et al., 2021; Pearlin et al., 1981).

La ressource individuelle que représente l'engagement scolaire

Plusieurs modèles théoriques définissent l'engagement scolaire des élèves. L'un des modèles reconnus dans la littérature est la théorie préventive du décrochage scolaire proposée par Wehlage et al. (1989). Cette théorie propose une conception multidimensionnelle et évolutive de l'engagement scolaire. Selon Wehlage et al. (1989), l'engagement scolaire fait d'abord référence à la notion d'affiliation (engagement affectif), c'est-à-dire le sentiment d'appartenance et les liens sociaux établis avec l'école. Ensuite, l'engagement scolaire réfère à la notion d'engagement éducatif, autrement dit les efforts mentaux (engagement cognitif) et les efforts comportementaux de l'élève (engagement comportemental) dans son travail scolaire. L'engagement scolaire est donc conceptualisé selon trois dimensions soit affective, cognitive et comportementale. Du début à la fin de la scolarisation, chacune des sous-dimensions de l'engagement scolaire de l'élève peut

évoluer selon son expérience scolaire et sa maturation (Wehlage et al., 1989). En ce sens, une période clé où l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration peut être à risque est la transition primaire-secondaire (Archambault et al., 2015). Enfin, Wehlage et al. (1989) soulèvent l'importance de miser sur l'engagement scolaire, puisque combiné à plusieurs autres facteurs, cette ressource individuelle peut prédire la diplomation (Archambault et al., 2009a; 2019c; Johnson et al., 2006).

Selon les taux de diplomation et de décrochage nets des élèves du secondaire, les élèves de première et de deuxième génération ne font pas partie d'une population à risque élevé de décrochage scolaire dans le système scolaire québécois (Mc Andrew et al., 2011). Dans les écoles québécoises, les élèves de la cohorte de l'année 2012 suivie jusqu'à l'année 2018 ont eu des taux semblables entre eux de diplomation, c'est-à-dire 75% pour les garçons comparativement à 84% des filles de la première génération, 83% pour les garçons comparativement à 90% des filles de deuxième génération ainsi que 70% pour les garçons comparativement à 86% des filles non issus de l'immigration (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). Cette tendance semble se poursuivre dans les écoles montréalaises. Toutefois, les élèves de première génération peuvent avoir un taux de diplomation plus faible, soit jusqu'à 15% de moins que ceux de deuxième génération (Archambault & Audet, 2019a). Il pourrait donc être pertinent pour les enseignants de considérer les distinctions entre le statut générationnel et le sexe des élèves lorsqu'ils accompagnent les élèves issus de l'immigration.

Bien que les adolescents issus de l'immigration semblent bien performer en comparaison à leurs pairs non issus de l'immigration, il est tout de même important de miser sur une compétence à atteindre, soit l'engagement scolaire qui est un facteur de protection contre les difficultés scolaires et le désengagement scolaire (Fredricks et al., 2004). En effet, il peut

favoriser le développement harmonieux des jeunes à long terme (maintien de l'engagement scolaire). Cependant, au-delà des ressources personnelles de l'élève, il importe également de s'intéresser aux ressources présentes dans son environnement social, notamment à l'école.

La ressource sociale que représente le soutien social des enseignants

Le modèle du stress de Pearlin et al. (1981) positionne les ressources sociales comme un facteur important permettant de s'adapter aux différents facteurs de stress possibles. Ces ressources sociales se traduisent par la présence d'acteurs autour du jeune lui prodiguant divers types de soutien. Parmi l'ensemble des acteurs qui sont susceptibles de soutenir l'adolescent, les enseignants occupent une place de choix entre autres en ce qui concerne l'engagement scolaire des élèves (Archambault et al., 2015b).

Sur le plan scolaire, le soutien social prodigué par les enseignants représente un des facteurs de protection contre le désengagement scolaire des adolescents, qui ultimement peut mener au décrochage scolaire (Finn & Rock, 1997). Autrement dit, le soutien social des enseignants peut favoriser l'évolution de l'engagement scolaire des élèves, entre autres promouvoir leur investissement à l'école.

Figure 1

Arrimage du modèle de stress de Pearlin et al. (1981) et de la théorie de prévention de décrochage scolaire de Wehlage et al. (1989)



Ainsi, en tenant compte du fait que le nombre d'élèves issus de l'immigration est croissant et important, dans les écoles québécoises, et que ceux-ci sont plus susceptibles d'être confrontés à différents facteurs de stress liés à l'immigration, il semble important de chercher à favoriser l'engagement scolaire de ces élèves autant à court, à moyen qu'à long terme, et ce, dans le but de favoriser leur développement optimal (maintien de l'engagement scolaire). En ce sens, il est pertinent de s'intéresser aux ressources individuelles de ces élèves (p. ex., habiletés cognitives ou langagières) et à leurs ressources dans leur environnement social (p. ex., pratiques enseignantes, supervision parentale). Les enseignants sont des acteurs clés en guise de soutien social afin de favoriser l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration (Finn & Rock, 1997), au-delà de la contribution de la relation maître-élève (chaleur, conflit) (Pianta, 1999). Toutefois, à notre connaissance, peu d'études se sont penchées sur les associations entre le soutien social des enseignants et l'engagement scolaire de ces élèves.

Objectifs et présentation du mémoire

Conséquemment, ce mémoire vise à identifier les types de soutien social prodigués par les enseignants (émotionnel, appréciatif, informatif, instrumental) qui sont associés positivement ou négativement aux trois dimensions de l'engagement scolaire, soit affective, cognitive et comportementale des élèves du secondaire issus de l'immigration. Des pistes d'intervention concrètes seront proposées à partir des résultats obtenus.

À la suite de la présente introduction générale, l'article « *Soutenir l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration : contribution du soutien social des enseignants* » sera présenté. Celui-ci est composé de quatre sections dont le contexte théorique, la méthodologie, les résultats, la discussion. Ce mémoire se terminera avec une discussion générale qui abordera les résultats selon l'angle du modèle du soutien social de Tardy (1985), puis des pistes pour la recherche et la pratique seront suggérées.

**CHAPITRE 2 : ARTICLE : « *SOUTENIR L'ENGAGEMENT SCOLAIRE DES
ADOLESCENTS ISSUS DE L'IMMIGRATION : CONTRIBUTION DU SOUTIEN SOCIAL
DES ENSEIGNANTS* »**

Contexte théorique

Portrait statistique des élèves issus de l'immigration dans les écoles québécoises

Au sein des écoles québécoises, le nombre d'élèves issus de l'immigration est important et croissant (Beck & Messier, 2014; Conseil supérieur de l'éducation, 2017). En 2019, les élèves de la première génération, c'est-à-dire les enfants et adolescents nés à l'extérieur du Canada, représentaient jusqu'à 26% des élèves dans les écoles primaires et secondaires, du réseau scolaire public, des cinq Centres de services scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM, 2020). Les élèves de la deuxième génération, soit les enfants et les adolescents nés au Canada, dont au moins un des parents est né à l'étranger, représentaient 42% de la population scolaire (CGTSIM, 2020). En somme, ces élèves constituaient 68% de la population scolaire montréalaise et leur nombre tend à augmenter au fil des ans (CGTSIM, 2020). Il est donc essentiel de s'attarder à ce qui caractérise l'expérience scolaire et les besoins de ces élèves autant en ce qui a trait aux défis que vivent ces jeunes qu'à leurs forces. Il existe de nombreuses manières de rendre compte de l'expérience scolaire des élèves, notamment l'engagement scolaire qui représente un facteur crucial.

Définitions de l'engagement scolaire

L'engagement scolaire est reconnu comme un prédicteur clé de la persévérance scolaire et de la diplomation des élèves, et ce, dès le début de leur cheminement scolaire, soit au préscolaire (Archambault et al., 2014, 2015a; Rumberger, 1987). À cet égard, il s'avère essentiel de tenir compte de la nature multidimensionnelle de l'engagement puisqu'elle permet d'avoir une vision nuancée et précise, tout en identifiant des interventions concrètes à mettre en place et qui se traduit en trois sphères d'engagement scolaire (Archambault, et al., 2009a, 2009b, 2015a; De Witte & Csillag, 2012; Fernández-Zabala et al., 2016; Fortin et al., 2006, 2018; Fortin, 2015;

Janosz et al., 1997; McWhirter et al., 2018; Niehaus et al., 2016). Il est d'autant plus important de tenir compte de ces trois dimensions étant donné qu'elles contribuent à rendre compte de la complexité de l'engagement scolaire et sont qualitativement distinctes. Notamment, cela permet de cerner la complexité des différences entre les variables.

Il existe de nombreuses définitions de l'engagement scolaire. Toutefois, le cadre conceptuel de l'engagement scolaire proposé par Fredricks et al. (2004) fait relativement consensus. Ce cadre propose une définition multidimensionnelle de l'engagement scolaire, soit les dimensions affective, cognitive et comportementale. Ces trois types d'engagement scolaire se manifestent par des attitudes et des comportements variant en termes d'intensité et de durée.

En premier lieu, l'engagement affectif des élèves peut se manifester par les sentiments et les attitudes des élèves envers l'école et les apprentissages. Les sentiments et les valeurs font plus particulièrement référence à l'intérêt et la valeur attribués aux tâches scolaires (Eccles et al., 1983) de même qu'à des sentiments positifs envers l'école et les enseignants (Connell & Wellborn, 1991; Finn, 1989; Jimerson et al., 2003; Skinner & Belmont, 1993; Stipek, 2002). En guise d'exemple, l'engagement affectif de l'élève peut aller du simple goût d'aller à l'école jusqu'à accorder une valeur significative à l'éducation (Fredricks et al., 2004).

En deuxième lieu, l'engagement cognitif des élèves peut s'exprimer par des efforts dirigés vers l'apprentissage, la compréhension, les compétences qui leur sont enseignées, la maîtrise des connaissances (Brophy, 1997; Newmann et al., 1992; Wehlage et al., 1989) de même que par l'acquisition de stratégies métacognitives permettant d'accomplir les tâches demandées (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 1990). Ces efforts peuvent être liés à la motivation de l'élève à apprendre (Brophy, 1987). D'ailleurs, l'engagement cognitif peut se caractériser par une préférence pour les défis et le désir d'aller au-delà des exigences (Brophy, 1987; Connell &

Wellborn, 1991; Newmann et al., 1992; Wehlage et al., 1989). À titre d'exemple, l'engagement cognitif peut aller de la mémorisation à l'utilisation de stratégies d'apprentissage afin d'acquérir une compréhension approfondie (Fredricks et al., 2004).

En troisième lieu, l'engagement comportemental peut se manifester de trois manières. La première est l'adoption de conduites répondant aux règles et aux normes de l'école (Finn, 1993; Finn et al., 1995; Finn & Rock, 1997). La deuxième manière inclut divers types d'implication de l'élève dans ses apprentissages et ses tâches scolaires tels que son attention, sa concentration, ses efforts, sa persévérance, ses questionnements et sa contribution aux discussions de classe (Birch & Ladd, 1997; Finn et al., 1995; Skinner & Belmont, 1993). La troisième manière fait référence à la participation scolaire et parascolaire de l'élève (Finn, 1993; Finn et al., 1995). Par exemple, l'engagement comportemental peut être associé à la réalisation du travail en classe et le respect des règlements comparativement à la participation au conseil des élèves (Fredricks et al., 2004).

Ces trois types d'engagement peuvent s'influencer mutuellement et sont associés à la réussite éducative des élèves (Archambault et al., 2020; Fredricks et al., 2004; Raccanello et al., 2019; Suárez-Orozco et al., 2009). En effet, il existe des interactions entre les différentes sphères de l'engagement scolaire (Archambault et al., 2020). Par exemple, les émotions (engagement affectif) peuvent influencer les cognitions (engagement cognitif) et éventuellement les actions (engagement comportemental). Enfin, l'engagement scolaire de l'élève est malléable selon l'environnement socioéducatif dans lequel il évolue (Connell, 1990; Finn & Rock, 1997; Fredricks et al., 2016). À cet effet, les écrits scientifiques nous indiquent l'influence cruciale des pratiques enseignantes sur l'engagement scolaire des élèves (Fredricks et al., 2016).

Compte tenu du nombre important et grandissant d'élèves issus de l'immigration dans les établissements scolaires, de plus en plus de chercheurs se penchent sur l'engagement scolaire de ces élèves. Dans les prochaines sections, il sera question des principales connaissances rattachées à l'engagement scolaire général et ses trois dimensions chez les élèves issus de l'immigration ainsi que certains concepts associés, mais distincts tels que le rendement scolaire et la diplomation.

L'engagement scolaire général des élèves issus de l'immigration

L'étude américaine s'appuyant sur un devis longitudinal de Suárez-Orozco et al. (2009) s'est penchée sur l'engagement scolaire de 408 élèves de première génération, âgés entre 9 et 14 ans, et ce, dans le cadre d'une étude longitudinale menée sur une période de cinq ans suivant leur immigration aux États-Unis. À propos de la langue d'usage, les élèves qui maîtrisaient mieux la langue anglaise ont eu un meilleur rendement scolaire comparativement aux jeunes qui rencontraient encore des difficultés avec la langue anglaise, et ce, cinq ans après leur intégration dans ce pays. Notons par ailleurs que les filles avaient obtenu un rendement scolaire plus élevé comparativement aux garçons, comme c'est le cas dans la population générale. L'engagement scolaire de ces élèves avait tendance à diminuer à partir de la deuxième et de la troisième année suivant leur immigration et tendait à décroître plus rapidement lors de la quatrième et de la cinquième année suivant leur immigration. Cela peut être justifié par des caractéristiques différentes des populations immigrantes tel le nombre élevé d'élèves mexicains sans papier ainsi que les stéréotypes négatifs associés à ce sous-groupe qui prévalent aux États-Unis. En effet, aux États-Unis, cette population est particulièrement vulnérable puisqu'elle a souvent un statut irrégulier et fait ouvertement l'objet de racisme, ce qui peut affecter la capacité de ces élèves à s'investir dans leurs études. Or, ce déclin, dans les cinq années suivant l'immigration, n'est pas

généralisé à tous les élèves de première génération (Suárez-Orozco et al., 2009). En effet, bon nombre d'entre eux font preuve de résilience et parviennent à s'engager dans leurs études.

À l'égard du statut générationnel des élèves, une étude internationale (réunissant 13 pays répartis en Amérique du Nord, en Océanie, en Europe et en Asie) menée auprès de 7 000 adolescents issus de l'immigration (Berry et al., 2006) ainsi qu'une étude américaine réalisée auprès de 1 100 adolescents issus de l'immigration (Fulgini, 1997) indiquent que les élèves de première génération qui accordaient une valeur élevée à leur réussite éducative manifestaient un engagement scolaire plus élevé et recevaient de meilleures notes que les élèves de deuxième génération. Cette variation générationnelle sur le plan de l'adaptation scolaire de ces élèves s'explique par le fait qu'en dépit des défis supplémentaires auxquels les jeunes de première génération peuvent être confrontés, ils se développent plus positivement sur divers aspects, notamment l'engagement scolaire. La théorie de l'optimisme des immigrants souligne que les élèves de première génération ont généralement une volonté de réussir dans le pays d'immigration (Kao & Tienda, 1995). Cette motivation peut les mener à bénéficier davantage d'opportunités éducatives. Or, cette variation générationnelle ne se présente pas de la même manière dans tous les pays puisqu'elle est teintée par les caractéristiques du pays d'accueil et les caractéristiques des personnes issues de l'immigration (OECD, 2015). Ces tendances peuvent s'avérer différentes dans les écoles québécoises, d'où l'importance de mener des études auprès des populations immigrantes au Québec.

En guise de rappel, l'engagement scolaire élevé des élèves peut être associé au taux de diplomation de ceux-ci (Archambault et al., 2009a; 2019c; Fredricks et al., 2004; Johnson et al., 2006). Certaines études, notamment des études québécoises, ont documenté les différences en termes de diplomation selon le statut générationnel des élèves ou leur langue maternelle. Dans

les écoles secondaires du Québec, l'étude de Mc Andrew et al. (2011) soulève que les adolescents issus de l'immigration ayant une langue maternelle autre que le français, mais utilisant le français comme langue d'usage étaient plus nombreux à obtenir leur diplôme d'études secondaires, sept ans après leur entrée en première année du secondaire, comparativement aux élèves dont la langue maternelle était le français. Les adolescents issus de l'immigration, n'ayant pas le français comme langue maternelle ni comme langue d'usage étaient 1,34 fois plus nombreux à obtenir leur diplôme d'études secondaires comparativement aux élèves ayant le français comme langue maternelle et d'usage qui, eux, était 1,13 fois moins nombreux à obtenir leur diplôme d'études secondaires. Ceci peut s'expliquer entre autres par les associations entre la région d'origine des familles et la réussite des élèves. De fait, les élèves du secondaire originaires de l'Asie de l'Est, du Sud-Est et du Sud et de l'Europe de l'Est faisaient partie des sous-groupes d'élèves ayant le meilleur taux de diplomation, et ce, malgré le fait que ceux-ci déclaraient rarement le français comme langue maternelle et peu souvent comme langue d'usage. En somme, les adolescents issus de l'immigration peuvent avoir, de façon générale, un taux de diplomation élevé comparativement à leurs pairs non issus de l'immigration.

Enfin, ces deux études (Mc Andrew et al., 2011; Suárez-Orozco et al., 2009) illustrent deux portraits différents de trois construits distincts, mais corrélés, c'est-à-dire l'engagement scolaire, le rendement scolaire et la diplomation des élèves issus de l'immigration aux États-Unis et au Québec. À la lumière de ces études, l'engagement scolaire des élèves de première et de deuxième génération est variable selon le contexte dans lequel ceux-ci se retrouvent. En ce sens, la situation des élèves québécois issus de l'immigration s'avère distincte et particulière. Cela dit, ces études ne nous renseignent pas sur la nature spécifique des trois dimensions de l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration, d'où l'importance de se pencher sur l'engagement

affectif, cognitif et comportemental de ces élèves dans les sections suivantes. Des études se penchant sur ces trois types d'engagement scolaire seront présentées selon différents aspects observés, soit les portraits, les facteurs de risque et les conséquences.

Portraits relatifs aux trois types d'engagement scolaire

Les études portant sur l'engagement affectif des élèves issus de l'immigration sont plutôt rares. Toutefois, la plupart des études, à propos de l'engagement affectif, se penchent sur certaines dimensions de l'adaptation scolaire qui s'apparentent à ce type d'engagement, dont le sentiment d'appartenance (Goodenow, 1993). Une étude internationale (réunissant 24 pays répartis en Amérique du Nord, en Océanie, en Europe et en Asie) souligne que les élèves issus de l'immigration du primaire et du secondaire peuvent avoir un faible sentiment d'appartenance comparativement à leurs pairs non issus de l'immigration (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2017). Néanmoins, dans cette même étude, les élèves de première et de deuxième génération vivant en Australie, au Qatar ou aux Émirats arabes unis rapportaient un sentiment d'appartenance plus élevé que leurs pairs non issus de l'immigration.

En ce qui a trait à l'appréciation positive de l'école et des enseignants, l'étude québécoise d'Archambault et al. (2017) soulève que les adolescents montréalais de première génération aiment davantage l'école comparativement aux adolescents de deuxième génération. D'ailleurs une étude québécoise met en lumière l'appréciation de l'école chez les élèves du secondaire de première et de deuxième génération (Bakhshaei, 2013). Les adolescents de première et de deuxième génération de cette étude apprécient également les relations positives qu'ils partagent avec leurs enseignants et les autres acteurs scolaires.

Les études sur l'engagement cognitif des élèves issus de l'immigration et des élèves en général sont peu nombreuses. Toutefois, en lien avec l'utilisation de stratégies d'apprentissage, l'étude de Suárez-Orozco et al. (2010) décrit les stratégies de réussite d'élèves immigrants, notamment le fait de consacrer un nombre d'heures significatif à l'étude quotidiennement. Dans la même optique, une étude québécoise menée auprès de 35 adolescents de première et de deuxième génération a permis d'identifier d'autres stratégies d'apprentissage qu'ont utilisées ces jeunes afin d'obtenir un meilleur rendement scolaire (Lafortune & Kanouté, 2019). D'une part, il y a le fait d'évaluer leur part de responsabilité lorsqu'ils sont confrontés à des insuccès et ainsi réfléchir à leur pouvoir d'agir sur la situation. D'autre part, ces élèves du secondaire indiquent d'autres moyens concrets, qui, de leur point de vue, sont favorables à leur réussite dont les séances de récupération, le travail personnel et la recherche de soutien social.

Au sujet de l'adoption de conduites respectant les règles et les normes de l'école, autrement dit l'engagement comportemental, une étude québécoise met en lumière le discours des enseignants à propos des adolescents de première et de deuxième génération. Selon les enseignants, ces élèves se sont démarqués par leur collaboration et leur respect envers les codes sociaux promus à leur école (Lafortune & Balde, 2012). D'ailleurs, dans certaines écoles secondaires montréalaises, les adolescents de première génération perçoivent interrompre moins les cours comparativement aux adolescents de deuxième génération (Archambault et al., 2017).

Facteurs de risque relatifs aux trois types d'engagement scolaire

Au sujet de l'engagement affectif, plus précisément la valeur attribuée aux tâches scolaires, une étude américaine, s'appuyant sur un devis longitudinal, a mis en lumière autrement l'engagement affectif de certains élèves. Les conclusions de cette étude soulignent l'importance d'avoir des aspirations scolaires élevées et d'être investi dans les tâches, même celles jugées

pénibles, et ce, malgré les difficultés pouvant être rencontrées, notamment à maîtriser la langue dominante du pays d'accueil (Suárez-Orozco et al., 2010). Néanmoins, certains élèves, en raison de leurs difficultés à maîtriser la langue d'enseignement, peuvent vivre des difficultés lors de leur parcours scolaire, allant jusqu'à l'échec, la reprise d'une année ou une diminution du rendement scolaire, et ce, malgré des aspirations scolaires élevées (Suárez-Orozco et al., 2009).

À notre connaissance, il n'y a pas d'étude qui s'est penché spécifiquement sur les facteurs de risque relatifs à l'engagement cognitif et comportemental des adolescents issus de l'immigration.

Conséquences relatives aux trois types d'engagement scolaire

Lorsque les adolescents issus de l'immigration ressentent un sentiment d'appartenance élevé envers l'école, ceci peut être lié positivement à leur engagement scolaire (Benner et al., 2017; Demanet & Van Houtte, 2012; Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013), et ce, particulièrement durant la transition primaire-secondaire (Benner et al., 2017). D'ailleurs, dans des écoles montréalaises, les adolescents issus de l'immigration qui ressentent un sentiment d'appartenance élevé envers l'école ont un taux de diplomation supérieur à ceux qui rapportent un sentiment d'appartenance plus faible (Mc Andrew et al., 2011).

En lien avec l'engagement affectif, deux études québécoises, c'est-à-dire celle de Bakhshaei (2013) et celle de Mc Andrew et al. (2011), soulèvent que lorsque les élèves du secondaire se retrouvent dans des écoles où la proportion d'élèves issus de l'immigration est élevée, ceci peut leur procurer un sentiment de sécurité qui est un prérequis à la disponibilité aux apprentissages et à l'engagement scolaire.

Des études ont porté leur attention sur certains concepts qui peuvent être associés à l'engagement cognitif, notamment la motivation (Boekarts et al., 2000; Brophy, 1987; Harter,

1981; Zimmerman, 1990). En effet, un élève motivé à apprendre peut chercher à bien comprendre les connaissances qui lui sont transmises tout en s'investissant dans ses tâches scolaires (Brophy, 1987). Une étude américaine s'appuyant sur un devis longitudinal révèle que les adolescentes issues de l'immigration qui rapportent une augmentation de leur motivation ainsi qu'une faible détresse psychologique obtiennent un meilleur rendement scolaire comparativement à leurs pairs masculins issus de l'immigration rapportant un profil psychologique et scolaire similaire (Suárez-Orozco et al., 2010).

À l'égard de l'engagement comportemental, plus précisément la participation scolaire de l'élève, le fait de s'impliquer dans les activités parascolaires peut favoriser l'obtention de résultats scolaires positifs (Finn & Rock, 1997; Voelkl, 1997).

En lien avec le climat scolaire de l'école, l'étude de Sirlopù et Renger (2020) soulève que les adolescents chiliens, issus de l'immigration, qui se sentent respectés et considérés souhaitent davantage participer aux événements scolaires, ce qui représente l'une des manifestations de l'engagement comportemental.

En somme, ces études témoignent du fait que le sentiment d'appartenance des élèves issus de l'immigration, l'appréciation de l'école et de l'enseignant ainsi que la valeur associée aux tâches scolaires sont tous des éléments primordiaux pour les élèves et leur réussite éducative. Elles nous soulignent l'importance des stratégies adaptatives à mettre en place pour favoriser l'engagement cognitif des élèves issus de l'immigration. Également, ces études nous dévoilent l'engagement comportemental élevé de ces élèves et l'association positive avec leur rendement scolaire. Cela est d'autant plus important lors de la transition primaire-secondaire puisqu'elle représente une période cruciale où l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration peut fluctuer.

L'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration et pratiques enseignantes favorables

Transition primaire-secondaire

Lors de leur arrivée au secondaire, les élèves issus de l'immigration peuvent vivre divers défis, entre autres le fait d'être confronté aux enjeux associés à l'adolescence et de bénéficier d'un accès limité à des services d'accueil (Mc Andrew et al., 2015; Potvin & Leclercq, 2010). De plus, à la fin de leur sixième année, les élèves peuvent avoir un engagement scolaire comportemental (assiduité, discipline) et cognitif (autorégulation, stratégies d'étude) plus faibles qu'au début de leur parcours scolaire primaire, y compris les élèves issus de l'immigration (Archambault et al., 2015b). Par ailleurs, 27% des élèves de première génération et de deuxième génération entrent au secondaire avec un an de retard tandis que 8% y entrent avec deux ans de retard, le plus souvent en raison d'un passage en classe d'accueil ou d'autres problèmes scolaires (Mc Andrew et al., 2011). À cet égard, le retard scolaire des élèves issus de l'immigration peut être associé à une augmentation de la probabilité d'abandonner l'école (Archambault et al., 2015a; Archambault et al., 2017; Lafortune & Kanouté, 2019).

Il est donc souhaitable de se pencher sur les facteurs qui contribuent à une transition primaire-secondaire positive chez ces élèves afin de dégager des pistes d'intervention visant à soutenir les élèves pour qui cela se passe moins bien. Certaines études montrent que, dès le début du secondaire, les acteurs du milieu scolaire peuvent favoriser l'engagement scolaire de ces élèves. Notamment, des attitudes et des stratégies d'enseignement proactives gagnent à être mises en place. Celles-ci sont l'ouverture des enseignants à la réalité que vivent les élèves issus de milieux défavorisés et pluriethniques, le développement d'un lien chaleureux entre les enseignants et ces élèves, le soutien à l'autonomie ainsi que l'utilisation d'une approche différenciée (Archambault et al., 2014). Par exemple, les élèves qui ressentent un plus grand sentiment d'autonomie peuvent

avoir de meilleurs résultats scolaires, être persévérants (engagement cognitif), participer davantage en classe (engagement comportemental) et avoir du plaisir à l'école (engagement affectif) (Fredricks, 2011; Miserandino, 1996; Patrick et al., 1993).

En outre, l'engagement scolaire soutenu des adolescents issus de l'immigration durant cette période de transition pourrait s'expliquer, en partie, par la présence de soutien social de la part des enseignants (Beaulac et al., 2012; Benner et al., 2017; Cloutier & Drapeau, 2015; Ryan, 2001; Suárez-Orozco et al., 2009). En effet, l'étude d'Archambault et al. (2018) souligne à quel point les enseignants et le personnel scolaire jouent un rôle crucial dans la réussite éducative des élèves issus de l'immigration.

Le rôle indispensable que jouent les enseignants

Les enseignants font partie des personnes qui passent le plus de temps avec les adolescents durant leur cheminement scolaire. De fait, les enseignants peuvent jouer divers rôles auprès de ces derniers, notamment en favorisant leur adaptation scolaire et sociale (Lynch & Cicchetti, 1997; OECD, 2018; Pianta, 1999; Roeser & Eccles, 1998; Ryan et al., 1994). Certaines populations d'adolescents bénéficient possiblement encore davantage de l'apport des enseignants dans leur développement en raison des défis spécifiques auxquels elles sont confrontées, entre autres les adolescents issus de l'immigration qui doivent souvent conjuguer avec l'apprentissage de la langue de scolarisation, les enjeux de reconnaissance de la diversité, le stress d'acculturation et la défavorisation économique. Notamment, une étude internationale (Chiu et al., 2012) et une étude américaine (Suárez-Orozco et al., 2009) soulignent que les attitudes des enseignants et les perceptions qu'ont les adolescents issus de l'immigration à l'égard de leurs relations avec leurs enseignants peuvent être associées au succès scolaire de ces élèves tout en améliorant leur engagement scolaire.

Il existe plusieurs manières de rendre compte des pratiques des enseignants qui favorisent la réussite éducative et le développement des adolescents. Le soutien social des enseignants représente un des principaux facteurs de protection contre les difficultés d'adaptation scolaire et le désengagement scolaire des adolescents (Finn & Rock, 1997; Fredricks et al., 2004; Demaray & Malecki, 2002; Malecki & Demaray, 2002, 2006; Poncelet & Lafontaine, 2011), par exemple, en favorisant la différenciation pédagogique (Ministère de l'Éducation, 2021) et/ou en établissant des liens chaleureux avec leurs élèves (Pianta, 1999).

Définitions du soutien social de l'enseignant

De manière générale, le soutien social se définit par une forme d'accompagnement d'autrui (ressources affectives et matérielles) qui permet aux personnes de se sentir aimées, valorisées ou estimées (Chu et al., 2010). La qualité du soutien social dépend des perceptions que possèdent les personnes envers le soutien social qui leur est offert (Tardy, 1985). Il existe diverses manières de rendre compte du soutien social perçu par les adolescents. Un modèle particulièrement prometteur est celui élaboré par Malecki et Demaray (2002). D'une part, ce modèle a été spécifiquement conçu pour rendre compte du soutien social perçu par les enfants et les adolescents. D'autre part, ce modèle multidimensionnel tient compte des quatre dimensions du soutien social soit émotionnelle, appréciative, informative et instrumentale. Le soutien émotionnel fait référence à la confiance, la considération et l'empathie, autrement dit le savoir-être que l'enseignant témoigne envers les élèves. Le soutien appréciatif est la rétroaction individuelle de la part de l'enseignant. En guise d'exemple, l'enseignant partage ses attentes et son appréciation à l'élève relativement à l'accomplissement de son travail ou de son comportement. Le soutien informatif fait référence aux informations, aux conseils et aux

explications offerts par l'enseignant. Le soutien instrumental se traduit par diverses ressources telles que le temps et les ressources matérielles apportées par l'enseignant.

Ce modèle de soutien social est d'autant plus pertinent puisqu'il met en lumière les quatre dimensions du soutien social et des pratiques par lesquelles chacune d'elles est incarnée, ce qui permet d'identifier des pistes d'intervention concrètes à mettre en place dans le but de favoriser le soutien des enseignants auprès des adolescents issus de l'immigration. Malgré la présence importante et croissante des élèves issus de l'immigration dans les établissements scolaires, peu d'études quantitatives québécoises et internationales ont porté leur attention sur les perceptions des adolescents issus de l'immigration à l'égard des quatre dimensions du soutien social de la part de leurs enseignants. Pourtant, des études québécoises et internationales suggèrent de se pencher sur les perceptions des élèves issus de l'immigration à l'égard de leurs enseignants afin d'identifier des pratiques enseignantes qui favorisent leur engagement scolaire (Benner et al., 2017; Glock et al., 2019; Lafortune & Balde, 2012; Maloune, 2015; Mc Andrew & Ledent, 2012; Thjis & Verkuyten, 2014).

Le soutien social de l'enseignant auprès des adolescents issus de l'immigration

Trois études américaines ont porté sur la quantité de soutien reçu telle que perçue par les adolescents issus de l'immigration. Une étude américaine, ayant un devis longitudinal, soulève que les perceptions de la quantité du soutien social de l'enseignant perçus par certains adolescents issus de l'immigration fluctuaient au fur et à mesure que ces élèves progressaient dans leur parcours scolaire (Green et al., 2008). Par exemple, le soutien social perçu peut être plus élevé au début du parcours scolaire secondaire et ensuite diminuer. Les auteurs attribuent cette fluctuation entre autres aux perceptions évolutives du soutien, c'est-à-dire que celles-ci ne sont pas fixées dans le temps puisque les perceptions peuvent changer d'un enseignant à l'autre.

Deux autres études américaines soulèvent que des adolescentes issues de l'immigration reçoivent plus de soutien social comparativement à leurs pairs masculins (Cammarota, 2004; Lopez, 2002). Or, ces études centrées sur la quantité plutôt que sur la nature du soutien reçu ne nous renseignent pas sur les comportements spécifiques de soutien des enseignants qui font la différence.

Par ailleurs, une étude longitudinale, réalisée dans des écoles secondaires montréalaises, nous renseigne sur les différences selon le statut générationnel des élèves en termes de chaleur et de conflits dans la relation maître-élève, une variable apparentée au soutien social prodigué par l'enseignant qui renseigne sur divers aspects du soutien émotionnel des enseignants tels que perçus par les élèves (confiance, considération, empathie) (Archambault et al., 2017). Les résultats de cette étude indiquent que les élèves de première et de deuxième génération déclarent moins de conflits avec leurs enseignants comparativement à leurs pairs de troisième génération et plus. Toutefois, d'autres résultats de cette même étude suggèrent que les élèves de troisième génération et plus rapportent davantage de chaleur dans leurs relations avec leurs enseignants comparativement à leurs pairs de deuxième génération. De leur côté, les élèves de première génération mentionnent avoir moins de conflits et des relations plus chaleureuses avec leurs enseignants comparativement aux élèves de deuxième génération. Les élèves de première génération, en comparaison de leurs pairs de deuxième génération, peuvent entretenir des relations plus chaleureuses avec les enseignants pour diverses raisons. Par exemple, les parents des jeunes de première génération peuvent leur transmettre davantage la valeur du respect de l'adulte transmise comparativement aux parents des jeunes de deuxième génération (Archambault et al., 2017). En somme, les études américaines nous dévoilent que le soutien social reçu peut varier d'un enseignant à l'autre. Les adolescentes issues de l'immigration

semblent recevoir davantage de soutien social de leurs enseignants. Au Québec, les élèves de première génération peuvent recevoir plus de soutien social de la part des enseignants comparativement à leurs pairs de deuxième génération et de troisième génération.

Dans les prochaines sous-sections, nous allons nous pencher sur les perceptions des élèves issus de l'immigration à l'égard des quatre dimensions du soutien social de l'enseignant.

Le soutien émotionnel de l'enseignant et les adolescents issus de l'immigration

Le soutien émotionnel fait référence à la confiance, la considération et l'empathie des enseignants (Malecki & Demaray, 2002). Comme mentionné plus haut, l'aisance possiblement moins grande à tisser des liens lorsque des différences culturelles prévalent entre les élèves et les enseignants peut possiblement être liée au soutien émotionnel que les enseignants sont en mesure de prodiguer à leurs élèves, c'est-à-dire à la confiance, la considération et l'empathie qu'ils témoignent envers ces jeunes.

Dans le même ordre d'idées, certains enseignants peuvent rapporter davantage de croyances préjudiciables que positives envers les élèves de première et de deuxième génération (Glock et al., 2016). En ce sens, une étude québécoise recommande aux enseignants québécois de se pencher sur leurs attitudes, leurs pratiques et leurs relations avec les adolescents issus de l'immigration, car certains enseignants peuvent entretenir parfois des biais à leur égard (Gilbert-Blanchard, 2019).

Enfin, ces études témoignent du fait que les adolescents issus de l'immigration peuvent être une population plus à risque de recevoir moins de soutien émotionnel en raison des différences culturelles entre eux et leurs enseignants ainsi que certaines croyances préjudiciables à leur égard. En plus de témoigner le soutien émotionnel (p. ex., confiance, considération, empathie)

aux adolescents issus de l'immigration, les enseignants leur font des rétroactions individuelles qui, elles, définissent le soutien apprécitif (Malecki & Demaray, 2002).

Le soutien apprécitif de l'enseignant et les adolescents issus de l'immigration

D'abord, deux études américaines soulèvent que certains enseignants issus de la culture majoritaire peuvent avoir tendance à avoir des attentes académiques plus faibles envers des élèves appartenant à des groupes des minorités visibles (Sleeter, 2008; Williams & Naremore, 1974). Ces attentes à la baisse pourraient faire en sorte d'affecter la quantité et la qualité des rétroactions que certains enseignants offrent à ces élèves et par conséquent, le soutien apprécitif qu'ils leur témoignent (Gilbert-Blanchard, 2019). Dans le même ordre d'idées, un enseignant qui a des attentes élevées envers ses élèves peut avoir une tendance plus prononcée à les encadrer dans leurs apprentissages (Rubie-Davies, 2007). En guise d'exemple du soutien apprécitif, cela peut être associé aux différentes formes d'accompagnement qu'offrira l'enseignant, comme nommer à l'élève s'il exécute bien ou non la tâche scolaire et/ou lui dire gentiment s'il fait des erreurs (Malecki & Demaray, 2002).

Il y a nettement moins d'études qui se sont penchées sur le soutien apprécitif auprès des adolescents issus de l'immigration. Or, l'étude de Gilbert-Blanchard (2019), réalisée dans des établissements secondaires québécois auprès d'adolescents issus de l'immigration, met en lumière un portrait nuancé de ce type de soutien perçu par cette population cible. De manière générale, les élèves de première génération perçoivent des attentes de réussite plus élevées de la part de leurs enseignants (p. ex., être encouragés et félicités lorsqu'ils font des efforts suffisants ou lorsqu'ils accomplissent un bon travail) comparativement à leurs pairs non issus de l'immigration. Toutefois, en comparaison de leurs pairs non issus de l'immigration, les adolescents de première génération nomment avoir l'impression de recevoir plus de rétroactions

négatives de la part de leurs enseignants (p. ex., ceux-ci ont le sentiment d'être plus réprimandés lorsqu'ils ne font pas les efforts nécessaires et/ou qu'ils n'écoutent pas suffisamment, les enseignants peuvent les faire sentir mal lorsqu'ils ne font pas leur travail suffisamment bien et/ou lorsqu'ils ne nomment pas la réponse attendue à leur question) comparativement à leurs pairs non issus de l'immigration. Il importe de spécifier que ces résultats sont marginalement significatifs. Une hypothèse soulevée pour expliquer ces écarts fait référence au fait que les élèves de première génération font généralement partie de familles qui mettent de l'avant la valeur de l'éducation et qui accordent une importance cruciale au rendement scolaire (Kanouté et al., 2008). Pour certaines familles, la réussite de leur projet migratoire est nettement influencée par le succès scolaire de leur enfant. L'importance de l'éducation pourrait donc favoriser les perceptions des jeunes du système scolaire québécois, des acteurs scolaires et le rôle crucial que jouent le milieu scolaire dans leur intégration. De fait, les perceptions des attentes de réussite des enseignants telles que perçues par des adolescents de première génération pourraient s'avérer plus positives (Kanouté et al., 2008).

Du côté des adolescents de deuxième génération, ceux-ci ne perçoivent pas plus des attentes de réussite négatives et des rétroactions négatives de la part de leurs enseignants que leurs pairs non issus de l'immigration (Gilbert-Blanchard, 2019). Dans cette étude, cela peut s'expliquer par le fait que les adolescents de deuxième génération sont plus sensibles à leur perception de la chaleur de la relation maître-élève et au traitement différentiel des enseignants qu'aux attitudes de ces derniers comparativement aux adolescents de première génération. Oueslati et al. (2006) émettent l'hypothèse que puisque ces jeunes sont nés au Québec, ils peuvent s'attendre à être traités de la même manière que leurs pairs non issus de l'immigration, mais tout de même être confrontés à plusieurs jugements sur la base de leur appartenance culturelle. En considérant cette

possibilité, les adolescents de deuxième génération pourraient être moins susceptibles de se rapprocher des enseignants qui pourraient les juger et donc développer des relations chaleureuses avec d'autres enseignants auprès de qui ils ne se sentent pas jugés.

Ces différentes études nous révèlent des tendances marginalement significatives en ce qui a trait au soutien appréciatif reçu chez les adolescents issus de l'immigration. Également, des distinctions générationnelles sont observées entre les élèves de première et de deuxième génération. En plus de fournir des rétroactions individuelles, c'est-à-dire le soutien appréciatif, les enseignants fournissent également des informations et des conseils aux élèves issus de l'immigration, autrement dit du soutien informatif (Malecki & Demaray, 2002).

Le soutien informatif de l'enseignant et les adolescents issus de l'immigration

Un nombre plutôt limité d'études s'est penché sur la perception du soutien informatif des enseignants par les adolescents issus de l'immigration. Néanmoins, l'étude québécoise de Bissonnette et al. (2019) souligne que les explications claires de la part de leurs enseignants peuvent favoriser le rendement scolaire des adolescents issus de l'immigration. D'ailleurs, une étude américaine qualitative soulève que certains adolescents issus de l'immigration ont rapporté une augmentation de leur rendement scolaire lorsque leurs enseignants prenaient le temps de leur communiquer les instructions à suivre étape par étape (Keyes, 2019).

Bien qu'à notre connaissance peu d'études se sont penchées sur le soutien informatif, les adolescents issus de l'immigration soulèvent que les explications claires en classe et les instructions étape par étape peuvent être des facteurs favorisant leur rendement scolaire. Toutefois, d'autres types de ressources peuvent être offertes par l'enseignant (temps, ressources matérielles), ce qui fait référence au soutien instrumental (Malecki & Demaray, 2002).

Le soutien instrumental de l'enseignant et les adolescents issus de l'immigration

Peu d'études ont porté sur le soutien instrumental des enseignants tel que perçu par les adolescents issus de l'immigration. Toutefois, les deux mêmes études citées précédemment mettent en lumière un aspect particulièrement aidant soulevé par ces adolescents, c'est-à-dire la patience des enseignants (Bissonnette et al., 2019; Keyes, 2019). Cela peut être lié au temps que l'enseignant prend pour aider l'élève dans ses tâches scolaires comme respecter leur rythme d'apprentissage. Par conséquent, cela pouvait favoriser le rendement scolaire des adolescents issus de l'immigration. D'autres adolescents issus de l'immigration trouvaient bénéfique lorsque l'enseignant se déplaçait autour des bureaux afin de s'assurer que tous les élèves comprennent bien la matière expliquée alors que d'autres ont mentionné que l'enseignant qui s'assurait de la compréhension de tous les élèves avant de poursuivre l'enseignement de sa matière les aidait à avoir un meilleur rendement scolaire (Keyes, 2019). Le temps offert en dehors des périodes de classe est une autre forme de soutien instrumental qui a permis d'épauler les adolescents issus de l'immigration dans leurs apprentissages. Enfin, divers comportements témoignant le soutien instrumental (respecter le rythme d'apprentissage, s'assurer de la compréhension, temps offert en dehors des périodes de classe) ont favorisé le rendement scolaire de ces élèves.

Une limite majeure des études citées précédemment est qu'elles n'ont pas considéré simultanément toutes les formes de soutien social de l'enseignant et ne nous renseignent pas concrètement sur ce qui pourrait être fait pour soutenir les jeunes issus de l'immigration. Les quatre formes de soutien social de la part des enseignants peuvent être également associées à l'engagement scolaire affectif, cognitif et comportemental des jeunes issus de l'immigration.

Les associations entre le soutien social prodigué par les enseignants et l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration

Les enseignants jouent un rôle crucial auprès des adolescents issus de l'immigration, notamment en leur prodiguant du soutien social (Chiu et al., 2012; Suárez-Orozco et al., 2009). Cette variable peu étudiée mérite qu'on s'y attarde. Or, peu de recherches ont considéré les dimensions du soutien social prodiguées par l'enseignant et les dimensions de l'engagement scolaire, tant pour la population générale que pour les adolescents issus de l'immigration. Certaines recherches ont toutefois porté sur des variables apparentées comme la relation maître-élève qui est étroitement liée au soutien émotionnel de l'enseignant.

Dans la section suivante, un portrait se penchant sur les associations recensées entre quelques dimensions du soutien social de l'enseignant et certaines dimensions de l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration sera présenté.

Engagement affectif

L'engagement affectif des élèves peut se manifester par le simple goût d'aller à l'école jusqu'à accorder une valeur profonde à l'école (Fredricks et al., 2004).

Associations avec le soutien émotionnel. Une vaste étude internationale a été menée auprès de 276 165 adolescents de première, de deuxième et de troisième génération et plus, âgés de 15 ans et résidant dans 41 pays (Chiu et al., 2012). Cette étude a pris en compte plusieurs comportements de soutien émotionnel que manifestent les enseignants ainsi que le sentiment d'appartenance à l'école de l'adolescent, une variable fortement liée à l'engagement scolaire affectif. Notamment, les enseignants qui s'intéressent aux apprentissages des élèves (p. ex., se montrent disponibles pour les écouter) favorisent le sentiment d'appartenance des adolescents issus de l'immigration. Cette étude s'est également penchée sur la perception qu'ont les

adolescents issus de l'immigration à l'égard de leurs relations avec leurs enseignants. Par exemple, lorsque les élèves s'entendaient bien avec leurs enseignants ou s'ils ressentaient être traités équitablement (considération), leur sentiment d'appartenance était plus grand.

Dans le même ordre d'idées que les études citées précédemment, une étude américaine longitudinale soulève que parmi leur échantillon diversifié sur le plan ethnique (1 046 élèves), des adolescents qui se sentent compris par leur enseignant peuvent avoir un meilleur sentiment d'appartenance envers l'école (Wang & Holcombe, 2010).

Il importe de préciser qu'il existe une relation entre le sexe de l'élève et son engagement affectif. En effet, les adolescentes de première génération présentent généralement un engagement affectif plus élevé que les adolescents de première génération (Suárez-Orozco et al., 2009). Une des hypothèses pouvant expliquer ce résultat, du point de vue de leurs enseignants, est le fait que leurs enseignants percevaient des relations plus étroites avec les adolescentes issues de l'immigration, ce qui est une perception également partagée par celles-ci. De plus, il existe une relation entre le statut générationnel et l'engagement affectif des adolescents. Les adolescents de première et de deuxième génération percevaient avoir des relations de qualité moindre comparativement à leurs pairs non issus de l'immigration (Chiu et al., 2012). Une autre différence générationnelle a été soulevée soit celle que les adolescents de deuxième génération avaient des attitudes plus positives envers l'école, c'est-à-dire un engagement affectif plus élevé comparativement aux adolescents non issus de l'immigration.

Associations avec le soutien appréciatif. L'étude américaine qualitative de Keyes (2019) souligne que les perceptions des adolescents de première et de deuxième génération quant aux rétroactions reçues par leurs enseignants peuvent favoriser ou nuire leur engagement affectif ainsi que leur rendement scolaire. Certains adolescents qui percevaient recevoir des rétroactions

honnêtes, c'est-à-dire justes et réalistes, de la part de leurs enseignants rapportaient un sentiment d'appartenance élevé envers l'école et un meilleur rendement scolaire. Dans cette étude, le sentiment d'appartenance se traduisait par le sentiment d'être accepté, valorisé, inclus et encouragé en classe par leurs enseignants. En outre, ces adolescents ont perçu que les encouragements de leurs enseignants (p. ex., les encourager à prendre des risques pour mieux apprendre et non pour mieux performer) leur ont permis de ressentir que leur point de vue était écouté et validé, favorisant ainsi leur sentiment d'appartenance. En contrepartie, des rétroactions critiques qui ne validaient pas les opinions, qu'elles soient justes ou fausses, pouvaient faire en sorte que des adolescents issus de l'immigration ressentent de la colère. Le fait de vivre cette émotion négative à l'école pourrait être associé au désengagement scolaire affectif de ces élèves (Wehlage & Rutter, 1986). De plus, ce type de rétroaction pouvait diminuer leur sentiment d'appartenance quant à la place qui leur revenait dans leur classe.

Associations avec le soutien informatif. Les enseignants qui aident les adolescents de première, de deuxième et de troisième génération et plus à résoudre leurs problèmes scolaires favorisent un sentiment d'appartenance plus élevé chez leurs élèves se traduisant par le sentiment de se sentir accompagnés et à sa place (Chiu et al., 2012). D'ailleurs, des adolescents issus de l'immigration qui ressentent qu'ils peuvent compter sur leur enseignant pour les aider à résoudre leurs problèmes personnels ou sociaux ont un meilleur sentiment d'appartenance envers l'école (Wang & Holcombe, 2010).

Associations avec le soutien instrumental. Les enseignants qui prennent le temps d'aider leurs élèves en prenant le temps de s'assurer de leur compréhension avant de poursuivre la matière peuvent favoriser leur sentiment d'appartenance envers l'école qui se traduit

concrètement par le fait de se sentir à sa place et accompagnés (Chiu et al., 2012). Ce résultat a été observé tant chez les adolescents de première, de deuxième et de troisième génération et plus.

Engagement cognitif

L'engagement cognitif des élèves peut s'exprimer par la mémorisation et l'utilisation de stratégies d'apprentissage pour acquérir une compréhension détaillée de la matière (Fredricks et al., 2004).

Associations avec le soutien émotionnel. Une étude longitudinale met en lumière les perceptions positives des adolescents issus de l'immigration à l'égard de leurs relations avec leurs enseignants qui sont associées à l'engagement scolaire des adolescents originaires d'Amérique latine immigrés aux États-Unis (Green et al., 2008). Ces perceptions positives se traduisent par le fait d'avoir confiance envers leurs enseignants et se sentir respectés, ce qui correspond à des comportements de soutien émotionnel de la part de l'enseignant. Les adolescents qui rapportaient ces perceptions positives avaient davantage tendance à déployer des efforts pour compléter leurs tâches et maintenir leur motivation scolaire.

Par ailleurs, des adolescents issus de l'immigration qui se sentent compris par leurs enseignants est associé à leur utilisation de stratégies métacognitives (Wang & Holcombe, 2010).

Associations avec le soutien appréciatif. L'étude de Keyes (2019) évoquée plus haut met en lumière l'importance des opinions honnêtes transmises par les enseignants dans le désir des adolescents issus de l'immigration à s'améliorer sur le plan scolaire.

Associations avec le soutien informatif. Pour les adolescents issus de l'immigration, le fait de percevoir recevoir de l'aide, lorsqu'ils ont des questions, a favorisé leurs efforts pour compléter leurs travaux et hausser leur motivation intrinsèque (Green et al., 2008).

Des adolescents issus de l'immigration qui ressentent pouvoir compter sur leurs enseignants pour les aider à résoudre leurs problèmes personnels ou sociaux est associé à leur utilisation de stratégies métacognitives (Wang & Holcombe, 2010).

Associations avec le soutien instrumental. Lorsque les enseignants prennent le temps d'offrir de l'aide supplémentaire ou de l'aide pour prendre des décisions, cela est associé à des comportements d'engagement cognitif plus élevés chez les adolescents issus de l'immigration (p. ex., efforts menés dans les tâches scolaires et utilisation de stratégies métacognitives) (Chiu et al., 2012).

Engagement comportemental

L'engagement comportemental des élèves peut se manifester par la réalisation du travail en classe, le respect des règlements en classe jusqu'à la participation au conseil des élèves (Fredricks et al., 2004).

Associations avec le soutien émotionnel. Les jeunes qui perçoivent que leurs enseignants se soucient d'eux et qui sont dignes de confiance rapportaient une plus grande assiduité et une participation plus soutenue aux activités pédagogiques en classe (Suárez-Orozco et al., 2009). Par exemple, les auteurs ont mis en lumière l'importance pour les adolescents de percevoir qu'ils entretiennent une relation positive avec leurs enseignants, un prérequis pour qu'ils se sentent à l'aise de poser des questions à l'enseignant et solliciter ses conseils. Dans le même ordre d'idées, lorsque les adolescents issus de l'immigration se sentent compris par leurs enseignants, ils ont davantage tendance à participer en classe (Wang & Holcombe, 2010).

Les adolescents issus de l'immigration qui perçoivent être traités avec respect par leurs enseignants et qui perçoivent avoir confiance envers ces derniers rapportent plus se conformer

aux règles en classe et remettre leurs devoirs dans les délais prévus, ce qui fait référence à l'engagement comportemental (Green et al., 2008).

Associations avec le soutien apprécitif. Très peu d'études se sont attardées aux liens entre le soutien apprécitif et l'engagement comportemental. Néanmoins, il y a une association entre les encouragements des enseignants et la présence des adolescents issus de l'immigration en cours ainsi que leur participation aux activités et aux discussions en classe (Keyes, 2019).

Associations avec le soutien informatif. Cette même étude nous renseigne toutefois sur la perception d'adolescentes issues de l'immigration relativement au fait que lorsque les enseignants prennent le temps de communiquer des instructions qui détaillent chaque étape à suivre pour réaliser des tâches scolaires, cela favorise leur participation dans leurs cours. Plus précisément, la volonté de chacune de celles-ci à participer en classe augmentait puisqu'elles ressentaient que leurs enseignants misaient sur leur compréhension plutôt que leur performance. Par exemple, les enseignants pouvaient leur nommer tant leurs réussites que leurs erreurs tout en leur expliquant les notions théoriques plus complexes dans le but de favoriser la compréhension de leurs élèves. Ainsi, les adolescentes issues de l'immigration ressentaient que les erreurs étaient perçues comme formatrices aux yeux de leurs enseignants.

Des adolescents issus de l'immigration qui ressentent pouvoir compter sur leurs enseignants pour les aider à résoudre leurs problèmes personnels ou sociaux est associé à leur participation en classe (Wang & Holcombe, 2010).

Associations avec le soutien instrumental. À notre connaissance, il n'y a toujours pas d'étude qui a porté sur des associations entre le soutien instrumental des enseignants et l'engagement comportemental des adolescents issus de l'immigration.

Principales conclusions et limites des études recensées

Les résultats des études présentés plus haut nous renseignent sur les niveaux d'engagement généralement élevés rapportés par les adolescents issus de l'immigration lorsque ceux-ci perçoivent recevoir positivement divers types de soutien social de leurs enseignants. Or, ces études comportent plusieurs limites. D'abord, elles sont toutes américaines mis à part une qui a été réalisée à l'international regroupant 41 pays (Chiu et al., 2012). Au Québec, à notre connaissance, il n'y a toujours pas d'étude qui rend compte des associations entre le soutien social de l'enseignant et l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration. Pourtant, le contexte d'immigration et les populations immigrantes varient d'un pays à l'autre, d'où l'importance de produire des connaissances au sujet des adolescents québécois qui sont issus de l'immigration.

La plupart des études étaient de nature transversale, ce qui représente une limite puisque les perceptions du soutien social de l'enseignant et de l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration diffèrent dépendamment du moment auquel elles sont mesurées.

Enfin, l'ensemble de ces études ne tenaient pas compte simultanément de la nature multidimensionnelle du soutien social de l'enseignant et de l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration.

La présente étude

À ce jour, les études portant sur les quatre formes du soutien social des enseignants qui favorisent ou défavorisent les trois dimensions de l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration s'avèrent rares.

Compte tenu des connaissances actuelles lacunaires quant à l'apport du soutien social des enseignants sur le plan de l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration, ce projet

visé à répondre à une question de recherche permettant d'identifier des pistes d'intervention concrètes durant la période cruciale du début du secondaire. La présente étude vise à identifier les types de soutien social prodigués par les enseignants (émotionnel, appréciatif, informatif, instrumental) qui sont associés positivement ou négativement à l'engagement scolaire affectif, cognitif et comportemental des adolescents de première et de deuxième génération en s'appuyant sur un devis corrélationnel prédictif. A priori, afin de répondre à cette question de recherche, deux hypothèses seront vérifiées.

Bien que peu d'études recensées ont identifié certains types de soutien social qui sont associés à chaque dimension de l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration (Chiu et al., 2012; Green et al., 2008; Suárez-Orozco et al., 2009; Wang & Holcombe, 2010), il est tout de même possible d'émettre certaines hypothèses : 1) le soutien émotionnel serait associé à l'engagement affectif, cognitif et comportemental élevés des adolescents issus de l'immigration, 2) le soutien informatif et instrumental serait associé à l'engagement affectif et cognitif élevés des élèves immigrants du secondaire. Outre ces deux hypothèses, nous anticipons l'émergence possible d'associations inattendues entre les types de soutien social des enseignants et les trois dimensions de l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration étant donné le nombre limité de recherches sur l'ensemble de ces variables.

Méthodologie

Échantillon et procédure

Les données utilisées dans la présente étude ont été recueillies dans le cadre du projet *Tout un village* dirigé par Tardif-Grenier et ses collègues [2016-2019]. Dans une perspective de représentativité, quatre écoles secondaires publiques urbaines et semi-urbaines ont été sélectionnées (Montréal (n= 2), Laval (n=1), Terrebonne (n=1)). Ces écoles comptaient entre 15

et 85% d'élèves issus de l'immigration parmi leur clientèle. Les collectes de données dans ces écoles ont été effectuées à deux reprises, sur une période de deux ans, soit à l'automne 2017 (T₁) et au printemps 2019 (T₂).

Tous les élèves de ces quatre écoles étaient éligibles à remplir un questionnaire informatisé, d'une durée maximale de 45 minutes (en moyenne 30 minutes), pendant les heures de classe, et ce, sous la supervision d'assistants de recherche formés qui pouvaient les aider au besoin. Le consentement écrit des parents a été obtenu pour tous les participants ainsi que l'assentiment verbal des adolescents au moment des collectes de données. Les comités d'éthique concernés, c'est-à-dire les conseils universitaires et scolaires, ont approuvé toutes les procédures de la présente étude.

L'échantillon final de cette étude est de 419 participants âgés de 11 à 16 ans ($M = 12,99 \pm 0,77$ ans; 55% de filles; 45% de garçons; 56% de deuxième génération; 52% en secondaire 2). Au total, 72 pays sont représentés dans cet échantillon diversifié. Les cinq principaux pays de naissance des adolescents de la première génération étaient l'Algérie (10%), Haïti (7%), la Syrie (7%), le Maroc (6%) et l'Égypte (5%) tandis que ceux des parents des adolescents de la deuxième génération étaient l'Algérie (9%), le Maroc (9%), le Canada (8%), l'Inde (8%) et Haïti (6%). Après avoir retiré les douze participants qui ont choisi de ne pas répondre au questionnaire ou à certaines questions, les données n'avaient aucune valeur manquante.

Des analyses préliminaires et comparatives ont révélé que les adolescents participant à la première phase de l'étude (T₁) et ceux ayant participé aux deux phases de l'étude (T₁ et T₂) se distinguaient sur la variable du statut générationnel. À cet effet, il y avait une plus grande proportion d'élèves de première génération au T₁.

Instruments de mesure

L'ensemble des données recueillies dans cette étude sont des données autorévéloées par les adolescents. Les instruments servant à rendre compte des variables dépendantes, des variables indépendantes et des variables de contrôle sont détaillées ci-dessous. Le questionnaire est présenté dans l'Annexe A.

Variables dépendantes

Engagement scolaire (T₁ et T₂). L'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration a été mesuré à l'aide de trois sous-échelles (engagement affectif, engagement cognitif, engagement comportemental) qui, chacune d'entre elles, mesure une dimension de l'engagement scolaire. L'instrument de mesure provient de l'étude d'Archambault et al. (2009) (17 items). L'engagement affectif comportait six items ($\alpha_{t_1 t_2}=0,85$). Les participants ont rapporté leur engagement affectif (par exemple, « Au cours de cette année scolaire, j'aime l'école. ») en utilisant une échelle de Likert de cinq points (1 = fortement en désaccord à 5 = tout à fait d'accord). L'engagement cognitif incluait sept items ($\alpha_{t_1}=0,90$; $t_2=0,89$). Les participants ont rapporté leur engagement cognitif (par exemple, « Au cours de cette année scolaire, quand je suis en train d'étudier et que je rencontre une difficulté, je tente de trouver des moyens pour la résoudre. ») en utilisant une échelle de Likert de cinq points (1 = tout à fait en désaccord à 5 = tout à fait d'accord). L'engagement comportemental était composé de quatre items ($\alpha_{t_1}=0,70$; $t_2=0,74$). Les participants ont rapporté leur engagement comportemental (par exemple, « Au cours de cette année scolaire, combien de fois as-tu répondu à un(e) enseignant(e) en n'étant pas poli(e) ? ») en utilisant une échelle de Likert de quatre points (1 = jamais à 4 = très souvent). Un score élevé signifie un niveau d'engagement scolaire élevé. En somme, l'alpha de Cronbach de chacune des sous-échelles indique que la cohérence interne de ce questionnaire est acceptable.

Variables indépendantes

Soutien social des enseignants (T₁). Les quatre types de soutien social des enseignants ont été mesurés, à deux reprises, durant la première année (automne 2017 à printemps 2018). Le soutien social des enseignants perçu par les adolescents issus de l'immigration a été mesuré à l'aide de quatre sous-échelles (soutien émotionnel, soutien appréciatif, soutien informatif, soutien instrumental) qui, chacune d'entre elles, mesure un type de soutien social. Les sous-échelles proviennent du *Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS)* (12 items) (Malecki & Demaray, 2002). Cet outil est reconnu pour ses qualités psychométriques solides (Brioux & Oubrayrie-Roussel, 2017; Malecki & Demaray, 2002).

Le soutien émotionnel des enseignants comptait trois items ($\alpha_{t_1}=0,75$). Les participants ont rapporté le soutien émotionnel (par exemple, « Mes professeurs se soucient de moi »). Le soutien appréciatif des enseignants comportait trois items ($\alpha_{t_1}=0,77$). Les participants ont rapporté le soutien appréciatif (par exemple, « Mes professeurs me disent gentiment quand je fais des erreurs »). Le soutien informatif des enseignants incluait trois items ($\alpha_{t_1}=0,81$). Les participants ont rapporté le soutien informatif (par exemple, « Mes professeurs m'expliquent les choses que je ne comprends pas »). Le soutien instrumental des enseignants était composé de trois items ($\alpha_{t_1}=0,80$). Les participants ont rapporté le soutien instrumental (par exemple, « Mes professeurs passent du temps avec moi quand j'ai besoin d'aide »). Les 12 items ont été mesurés à l'aide d'une échelle de Likert en six points (1 = jamais à 6 = toujours). Un score élevé signifie une fréquence élevée de soutien social des enseignants perçu par les adolescents issus de l'immigration. Globalement, la cohérence interne des échelles est acceptable.

Variables de contrôle

Données sociodémographiques des participants. D'abord, toutes les variables de contrôle ont été mesurées au T₁ (automne 2017 à printemps 2018) et au moyen de questions développées aux fins de la présente étude. L'âge des participants (11 = 11 ans à 16 = 16 ans), leur sexe (0 = fille; 1 = garçon), leur statut générationnel (0 = deuxième génération (élèves nés au Canada dont au moins un parent est né à l'étranger); 1 = première génération (élèves et parents nés à l'étranger)) et la langue maternelle des participants (0 = pas français; 1 = français) ont tous été inclus dans les analyses statistiques.

Autres données. Le rendement scolaire (par exemple, « En pensant à tes notes de français, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge ? ») a été mesuré à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points (1 = je suis parmi les moins bons à 5 = je suis parmi les meilleurs). Ce type de mesure a déjà été utilisé avec succès dans d'autres études (Archambault & Vadenbossche-Makombo, 2014; Pagani et al., 2001). La satisfaction du soutien social a été également mesurée (par exemple, « Jusqu'à quel point es-tu satisfait du soutien de tes professeurs ? ») à l'aide d'une échelle de Likert en six points (1 = très insatisfait(e) à 6 = très satisfait(e)).

Stratégie analytique

Dans un premier temps, dans l'ensemble, les postulats des régressions multiples hiérarchiques ont été respectés. La vérification des postulats est présentée dans l'Annexe B. Toutes les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS version 28.0.0.0. Des statistiques descriptives et des corrélations bivariées de Pearson ont été calculées. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à trois régressions multiples hiérarchiques, c'est-à-dire un modèle de régression pour chaque variable dépendante au T₂ (engagement affectif, engagement cognitif,

engagement comportemental). Pour chacune de ces régressions, un premier modèle a été testé avec les variables de contrôle au T₁ (sexe, âge, génération, langue maternelle, notes en français, notes en mathématiques, engagement affectif, engagement cognitif, engagement comportemental, satisfaction du soutien social des enseignants). En ce sens, l'inclusion de chaque dimension de l'engagement scolaire au T₁ a permis de mesurer le niveau de base de chaque dimension de l'engagement scolaire. Un deuxième modèle incluait les variables de contrôle citées précédemment ainsi que les variables indépendantes au T₁ (soutien émotionnel, soutien apprécitatif, soutien informatif et soutien instrumental des enseignants) entrées simultanément dans un même bloc. Enfin, le seuil minimal pour juger qu'un prédicteur soit significatif était de * $p < 0,05$ (moins de 5% de chances que l'association soit due au hasard).

Résultats

Corrélations

Le tableau 1, ci-dessous, présente la matrice de corrélation. Des corrélations significatives ont été soulevées entre les types de soutien social au T₁, entre les trois dimensions de l'engagement scolaire au T₁ et au T₂ et entre les types de soutien social et les trois dimensions de l'engagement scolaire au T₁ et au T₂. D'une part, ces associations nous indiquaient que les variables mesuraient des concepts similaires, mais tout de même distincts (voir l'Annexe B). D'autre part, ces associations étaient conformes aux quelques études qui se sont penchées sur certaines formes de soutien social et quelques dimensions de l'engagement scolaire.

Tableau 1

Statistiques descriptives et corrélations de Pearson entre les variables de contrôle, les variables indépendantes et les variables dépendantes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Sexe des élèves (T ₁) (0 = fille)																	
2. Âge des élèves (T ₁)	.129**																
3. Génération (T ₁) (0= 2 ^e génération)	.028	.123**															
4. Langue maternelle (T ₁) (0 = pas français)	-.006	-.008	-.216**														
5. Notes en français (T ₁)	-.153**	-.039	.121**	.067													
6. Notes en mathématiques (T ₁)	.076	-.029	-.022	-.015	.296**												
7. Eng affectif des élèves (T ₁)	-.016	-.113**	.111**	-.037	.190**	.136**											
8. Eng cognitif des élèves (T ₁)	-.171**	-.112**	.044	-.045	.219**	.183**	.499**										
9. Eng comportemental des élèves (T ₁)	-.200**	-.243**	.012	-.039	.165**	.069	.259**	.342**									
10. Satisfaction du soutien de l'enseignant (T ₁)	-.013	-.037	.039	-.047	.032	.047	.180**	.120**	.174**								
11. Soutien émotionnel (T ₁)	.085*	-.080*	.078	-.127**	.110**	.091*	.379**	.274**	.261**	.359**							
12. Soutien appréciatif (T ₁)	.010	-.061	.035	-.073	.117**	.080*	.299**	.257**	.190**	.376**	.634**						
13. Soutien informatif (T ₁)	.075	-.067	.062	-.117**	.137**	.069	.369**	.256**	.207**	.393**	.707**	.700**					
14. Soutien instrumental (T ₁)	.054	-.073	.069	-.083*	.075	.053	.408**	.281**	.169**	.347**	.678**	.620**	.659**				
15. Eng. affectif des élèves (T ₂)	.032	-.138**	.027	-.009	.143**	.151**	.587**	.352**	.254**	.151**	.327**	.209**	.244**	.305**			
16. Eng. cognitif des élèves (T ₂)	-.092*	-.103*	.059	-.069	.201**	.092*	.331**	.427**	.265**	.059	.199**	.106*	.137**	.191**	.489**		
17. Eng. comportemental des élèves (T ₂)	-.115*	-.282**	-.022	.012	.126**	.064	.242**	.246**	.655**	.190**	.250**	.116*	.188*	.182**	.325**	.379**	
<i>M</i>	.45	12.99	.43	.32	3.30	3.70	3.27	3.79	3.51	4.31	4.40	4.41	4.99	5.06	3.11	3.68	3.43
<i>É. T</i>	.50	.77	.50	.47	.99	1.08	.90	.89	.56	1.20	1.28	1.77	1.07	1.04	0.92	0.85	0.62
<i>Min- Max</i>	0—1	11—16	0—1	0—1	1—5	1—5	1—5	1—5	1—4	1—6	1—6	1—6	1—6	1—6	1—5	1—5	1—5

Note. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Régressions multiples hiérarchiques

À la fin de cette sous-section, les tableaux 2, 3 et 4 présentent les résultats des trois régressions multiples hiérarchiques.

Variable dépendante (engagement affectif T₂)

Le premier modèle incluait uniquement les variables de contrôle et était significatif ($p < 0,001$). Ainsi, il permettait d'expliquer 35,6% de la variance de l'engagement affectif des adolescents issus de l'immigration (T₂). Le résultat du test F de ce modèle était de 28,326. Une seule association positive était significative avec une des variables de contrôle, soit l'engagement affectif au T₁. Les autres variables de contrôle telles que le sexe, l'âge, la génération, la langue maternelle, les notes en français, les notes en mathématiques ainsi que la satisfaction du soutien social des enseignants n'étaient pas associées à l'engagement affectif (T₂).

Le deuxième modèle ajoutait les quatre types de soutien social des enseignants au modèle précédent. Il était significatif ($p < 0,01$) et rendait compte de 37,7% de la variance de l'engagement affectif des participants (T₂). On constate donc une augmentation de 2,1% comparativement au premier modèle qui incluait uniquement les variables de contrôle. Le résultat du test F du deuxième modèle était de 20,445. L'engagement affectif au T₁ était associé positivement à l'engagement affectif au T₂. Les autres variables de contrôle citées précédemment n'étaient pas significatives. Deux variables indépendantes étaient associées significativement, respectivement positivement et négativement, à l'engagement affectif au T₂ : le soutien émotionnel et le soutien informatif. D'un côté, cela signifie que plus l'élève percevait recevoir fréquemment du soutien émotionnel de la part de ses enseignants, plus son engagement affectif était élevé au T₂. D'un autre côté, plus le soutien informatif des enseignants perçu était élevé, en

termes de fréquences, moins l'élève était engagé sur le plan affectif (T₂). Le soutien appréciatif et le soutien instrumental n'étaient pas associés significativement à l'engagement affectif au T₂.

Variable dépendante (engagement cognitif T₂)

Le premier modèle qui tenait compte des variables de contrôle était significatif ($p < 0,001$). Il permettait d'expliquer 19,6% de la variance de l'engagement cognitif des adolescents de première et de deuxième génération (T₂). Le résultat du test F du premier modèle était de 12,512. Deux variables de contrôle ont été associées positivement à l'engagement cognitif (T₂), soit les notes en français et l'engagement cognitif des participants au T₁. Cela signifie entre autres que plus l'élève se classe parmi les meilleurs en français comparativement à ses pairs, plus il était engagé sur le plan cognitif au T₂. Les autres variables de contrôle (le sexe, l'âge, la génération, la langue maternelle, les notes en mathématiques, la satisfaction du soutien social des enseignants) n'étaient pas associées significativement à l'engagement cognitif (T₂).

Le deuxième modèle ajoutait les quatre variables indépendantes, c'est-à-dire les quatre types de soutien social des enseignants. Aucune variable au sein de ce modèle n'était associée significativement à l'engagement cognitif des participants, mais il expliquait 21,1% de la variance de l'engagement cognitif des participants (T₂). Une augmentation de 1,5% était identifiée pour le modèle deux comparativement au premier modèle qui incluait seulement les variables de contrôle. Le résultat du test F de ce modèle était de 9,033. Les notes en français et l'engagement cognitif des participants au T₁ étaient associés positivement à l'engagement cognitif (T₂). Aucun type de soutien social (émotionnel, appréciatif, informatif ou instrumental) n'était associé significativement à l'engagement cognitif au T₂.

Variable dépendante (engagement comportemental T₂)

Le premier modèle rendait compte des variables de contrôle. Il était significatif ($p < 0,001$) et permettait d'expliquer 42,4% de la variance de l'engagement comportemental des adolescents de première et deuxième génération (T₂). Le résultat du test F de ce modèle était de 37,688. Deux variables de contrôle étaient associées significativement à l'engagement comportemental au T₂, soit l'âge qui était associé négativement ainsi que l'engagement comportemental des participants au T₁ qui était associé positivement. En partie, cela signifie que plus l'élève était âgé, moins qu'il était engagé sur le plan comportemental. Les autres variables de contrôle (sexe, génération, langue maternelle, notes en français, notes en mathématiques, satisfaction du soutien social des enseignants) n'étaient pas associées significativement à l'engagement comportemental des participants (T₂).

Le deuxième modèle comprenait les quatre types de soutien social des enseignants. Aucune variable au sein de ce modèle n'était associée significativement à l'engagement comportemental des participants, mais ce modèle rendait compte de 43,4% de la variance de l'engagement comportemental des participants (T₂). Une augmentation de 1% était observée pour le deuxième modèle comparativement au premier modèle qui incluait exclusivement les variables de contrôle. Le résultat du test F de ce modèle était de 25,984. Les mêmes variables de contrôle du modèle 1 étaient associées significativement à l'engagement comportemental (T₂) (âge, engagement comportemental T₁) comparativement aux variables de contrôle citées précédemment qui n'étaient pas associées significativement. En ce qui a trait aux variables indépendantes, le soutien appréciatif était associé significativement et négativement à l'engagement comportemental des participants au T₂. Ainsi, plus le soutien appréciatif des enseignants perçu était élevé, en termes de fréquences, moins l'élève était engagé sur le plan comportemental au T₂. Le soutien

émotionnel, le soutien informatif et le soutien instrumental n'étaient pas significativement associés à l'engagement comportemental (T₂).

Tableau 2*Régression multiple hiérarchique de l'engagement affectif (T₂)*

	Modèle 1		Modèle 2	
	β		β	
Intercepte	1,784		1,934	
Sexe (0=fille)	0,030		0,022	
Âge	-0,052		-0,049	
Génération (0= 2 ^e génération, 1= 1 ^{ère} génération)	-0,044		-0,045	
Langue maternelle (0 = pas français)	0,016		0,023	
Notes en français	0,006		0,017	
Notes en mathématiques	0,018		0,010	
Engagement affectif	0,583	***	0,563	***
Satisfaction du soutien social de l'enseignant	0,026		0,018	
Soutien émotionnel de l'enseignant	--		0,144	**
Soutien appréciatif de l'enseignant	--		-0,030	
Soutien informatif de l'enseignant	--		-0,153	**
Soutien instrumental de l'enseignant	--		0,092	
R^2	0,36	***	0,38	**
ΔR^2	--		0,02	
<i>ddl</i>	418		418	

Note. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 3*Régression multiple hiérarchique de l'engagement cognitif (T₂)*

	Modèle 1	Modèle 2
	β	β
Intercept	3,016	3,017
Sexe (0=fille)	0,018	0,001
Âge	-0,077	-0,073
Génération (0= 2 ^e génération, 1= 1 ^{ère} génération)	0,002	-0,007
Langue maternelle (0= pas français)	-0,049	-0,038
Notes en français	0,112 *	0,118 **
Notes en mathématiques	-0,037	-0,043
Engagement cognitif	0,395 ***	0,367 ***
Satisfaction du soutien social de l'enseignant	0,017	-0,007
Soutien émotionnel de l'enseignant	--	0,123
Soutien appréciatif de l'enseignant	--	-0,061
Soutien informatif de l'enseignant	--	-0,050
Soutien instrumental de l'enseignant	--	0,078
R^2	0,20 ***	0,21
ΔR^2	--	0,01
<i>ddl</i>	418	418

Note. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 4*Régression multiple hiérarchique de l'engagement comportemental (T₂)*

	Modèle 1		Modèle 2	
	β		β	
Intercept	1,949		2,084	
Sexe (0=fille)	0,026		0,014	
Âge	-0,116	**	-0,116	**
Génération (0= 2 ^e génération, 1= 1 ^{ère} génération)	-0,018		-0,017	
Langue maternelle (0=pas français)	0,022		0,030	
Notes en français	0,029		0,033	
Notes en mathématiques	0,028		0,025	
Engagement comportemental	0,600	***	0,587	***
Satisfaction du soutien social de l'enseignant	0,059		0,059	
Soutien émotionnel de l'enseignant	--		0,096	
Soutien appréciatif de l'enseignant	--		-0,124	*
Soutien informatif de l'enseignant	--		0,003	
Soutien instrumental de l'enseignant	--		0,032	
R^2	0,42	***	0,43	
ΔR^2	--		0,01	
<i>ddl</i>	418		418	

Note. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Discussion

La présente étude quantitative s'appuyant sur un devis corrélationnel prédictif visait à identifier les types de soutien social prodigués par les enseignants qui sont associés positivement ou négativement à l'engagement scolaire affectif, cognitif et comportemental des adolescents de première et de deuxième génération. Globalement, les résultats indiquent que le soutien informatif était associé négativement à l'engagement affectif tandis que le soutien appréciatif était associé négativement à l'engagement comportemental. À l'inverse, le soutien émotionnel était associé positivement à l'engagement affectif. Le soutien instrumental n'était pas associé à l'engagement affectif, cognitif et comportemental de ces élèves ni les quatre types de soutien social des enseignants à l'égard de l'engagement cognitif des adolescents de première et de deuxième génération.

Les types de soutien social enseignant qui défavorisent l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration

En premier lieu, les résultats de cette étude suggèrent qu'il y a une association négative entre le soutien informatif des enseignants et l'engagement affectif des adolescents issus de l'immigration à la fin de leur année scolaire. Les adolescents issus de l'immigration qui percevaient recevoir fréquemment des conseils, de l'information pour résoudre leurs problèmes et des explications visant à mieux cerner les éléments plus difficiles à comprendre, par leurs enseignants, au début de l'année scolaire, rapportaient éprouver moins de plaisir à fréquenter l'école et un intérêt plus limité envers leurs apprentissages et les tâches à réaliser comparativement aux élèves qui rapportaient recevoir moins fréquemment ce type de soutien. Ce résultat infirme partiellement l'une des hypothèses de départ soit que le soutien informatif des enseignants tel que perçu par les élèves issus de l'immigration favoriserait leur engagement

affectif. Ainsi, dans la présente étude, les résultats indiquent que ce type de soutien social est associé à un engagement affectif moindre chez les élèves du secondaire de première et de deuxième génération.

Il importe d'abord de rappeler que l'engagement affectif antérieur a été contrôlé dans les analyses statistiques effectuées aux fins de la présente étude. Ce résultat ne peut donc pas être justifié par le fait que les élèves qui sont moins engagés sur le plan affectif ou réussissent moins bien à l'école perçoivent recevoir davantage d'instructions et de conseils de la part de leurs enseignants.

Certaines explications peuvent justifier ce résultat a priori contre-intuitif dans la mesure où il est possible que les adolescents issus de l'immigration ressentent moins le besoin d'être encadrés par leurs enseignants comparativement aux garçons de la troisième à la sixième année du primaire qui sont de première génération (Archambault et al., 2015b). Les élèves du secondaire peuvent percevoir un soutien informatif plus fréquent comme une intervention qui leur fait ressentir que leurs enseignants ne leur donnent pas l'autonomie suffisante ou est « sur leur dos ». En guise d'exemple, s'ils jugent bien comprendre comment résoudre un problème ou faire un travail, ils pourraient trouver cela déroutant de se faire redonner de l'information qu'ils jugent non nécessaire. Or, la prise en compte du besoin d'autonomie des adolescents, par l'enseignant, favorise le sentiment de compétence et d'appartenance des adolescents envers l'école (LoVerde's, 2007; Ryan & Patrick, 2001; Wang & Holcombe, 2010). Dès lors, lorsque les élèves perçoivent que l'enseignant leur offre fréquemment des conseils et des instructions, il est possible qu'ils éprouvent moins de plaisir à fréquenter leur école et aient moins d'intérêt à apprendre et à réaliser leurs tâches.

En deuxième lieu, les résultats suggèrent l'existence d'une association négative entre le soutien appréciatif des enseignants et l'engagement comportemental telle que perçue par les adolescents de première et de deuxième génération. Les élèves issus de l'immigration qui percevaient recevoir fréquemment des rétroactions de la part de leurs enseignants sur l'accomplissement de leurs tâches, sur leurs bons coups et leurs erreurs, en début d'année scolaire, rapportaient davantage d'absences en classe et des comportements tels que déranger leur classe volontairement et être impoli envers leurs enseignants en comparaison de leurs pairs qui rapportaient recevoir moins fréquemment ce type de soutien. Encore une fois, puisque le modèle prend en compte l'engagement antérieur, ce résultat ne découle pas du fait que les élèves qui présentent davantage de comportements perturbateurs en classe reçoivent davantage de rétroactions de la part de leurs enseignants.

Ce résultat contre-intuitif ne concorde pas avec le résultat d'une étude américaine s'appuyant sur une méthodologie qualitative (Keyes, 2019). Cette étude a mis en lumière le fait que les rétroactions des enseignants perçues comme authentiques et honnêtes par les adolescents issus de l'immigration ont été associées à leur participation aux discussions et aux activités en classe. À cet effet, les distinctions entre la méthodologie quantitative de la présente étude et la méthodologie qualitative de l'étude citée précédemment peuvent expliquer certaines différences entre les résultats obtenus. Dans la présente étude, le soutien appréciatif est mesuré à partir d'items spécifiques issus d'un instrument de mesure possiblement teinté par la conception nord-américaine de ce type de soutien. À l'inverse, dans l'étude de Keyes (2019), la nature du soutien appréciatif est appréhendée à partir d'une démarche exploratoire et individualisée, ce qui a potentiellement eu pour conséquence de soulever certaines nuances vécues par les adolescents issus de l'immigration au sujet du soutien appréciatif des enseignants qui ne peuvent

possiblement pas être capturées par des instruments formatés à l'avance. En effet, ces informations supplémentaires auraient pu possiblement nous éclairer sur des pistes explicatives identifiant en quoi la nature du soutien appréciatif des enseignants peut être associée négativement à l'engagement comportemental des adolescents issus de l'immigration.

Enfin, les résultats de la présente étude suggèrent que le soutien informatif et le soutien appréciatif des enseignants devraient être utilisés avec parcimonie en termes de fréquence. Plus précisément, il pourrait être souhaitable de réduire la fréquence des conseils, des informations, des explications (soutien informatif) et des rétroactions (soutien appréciatif) auprès des adolescents issus de l'immigration. Cependant, d'autres études seront nécessaires afin de mieux comprendre pourquoi ces types de soutien sont associés à un engagement scolaire moindre.

Le type de soutien social enseignant qui favorise l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration

En troisième lieu, un des résultats de la présente étude suggère l'existence d'une association positive entre le soutien émotionnel des enseignants et l'engagement affectif des élèves du secondaire de première et de deuxième génération vers la fin de leur année scolaire. Les élèves qui percevaient se sentir fréquemment écoutés, compris et considérés par leurs enseignants, rapportaient également une plus grande appréciation de l'école et davantage d'intérêt envers les apprentissages et les tâches à réaliser que les élèves qui rapportaient moins de soutien émotionnel de la part de leur enseignant. Ce résultat confirme l'une des hypothèses de départ indiquant que le soutien émotionnel des enseignants allait être associé à un engagement affectif plus élevé chez les adolescents issus de l'immigration. Des résultats similaires à celui-ci ont été trouvés dans la littérature à l'international (Chiu et al., 2012; Suárez-Orozco et al., 2009; Wang & Holcombe, 2010). Sur le plan méthodologique, la présente étude est similaire à ces trois études qui

comportent toutes les trois un volet quantitatif et qui s'attardent au soutien émotionnel des enseignants et à l'engagement affectif des adolescents issus de l'immigration. Toutefois, la manière dont le soutien social est conceptualisé dans ces études diffère de la définition sur laquelle s'appuie la présente étude. En effet, l'étude de Chiu et al. (2012) fait plutôt référence à l'intérêt que portent les enseignants envers les apprentissages des élèves, l'écoute qu'ils leur offrent, la complicité entre les enseignants et les élèves et le sentiment chez les élèves d'être traités équitablement par les enseignants. Dans la même veine, dans l'étude de Suárez-Orozco et al. (2009), les items servant à mesurer le soutien social se penchent sur la considération que semblent porter les enseignants envers les élèves, telle que perçue par ces derniers. Quant à l'étude de Wang et Holcombe (2010), le soutien émotionnel est mesuré par un seul item soit le fait de se sentir compris par ses enseignants. La présente étude permet de mesurer tous les items cités précédemment par le biais de la sous-échelle du soutien émotionnel et ainsi distinguer le soutien émotionnel des enseignants de l'engagement affectif des élèves en comparaison de l'étude de Suárez-Orozco et al. (2009) qui rassemble le soutien émotionnel et l'engagement affectif dans une même échelle, ne permettant pas de distinguer l'apport unique de chacune de ces dimensions.

Les types de soutien social enseignant qui ne sont pas associés à l'engagement cognitif

L'absence d'association significative entre les quatre types de soutien social des enseignants (soutien émotionnel, appréciatif, informatif, instrumental) et l'engagement cognitif peut laisser présager que ces formes de soutien social font peut-être moins de différence pour moduler ce type d'engagement scolaire auprès des adolescents de première et de deuxième génération. À notre connaissance, quatre études ont porté sur les formes de soutien social et l'engagement cognitif des adolescents issus de l'immigration (Chiu et al., 2012; Green et al., 2008; Keyes,

2019; Wang & Holcombe, 2010). Contrairement à la présente étude, ces études indiquent que les quatre types de soutien social peuvent favoriser l'engagement cognitif de cette population cible.

Deux des études soulevant des associations positives entre les types de soutien social des enseignants et l'engagement cognitif des adolescents issus de l'immigration (Green et al., 2008; Keyes, 2019) comportent un volet qualitatif. La présente étude a mesuré les types de soutien social et l'engagement cognitif à partir d'instruments de mesure validés. Or, comme mentionné précédemment, de futures études basées sur une démarche qualitative et davantage exploratoire permettraient de mieux comprendre le sens des résultats obtenus dans la présente étude et d'y apporter des nuances pour ainsi mieux refléter la réalité unique des adolescents issus de l'immigration.

Le soutien instrumental des enseignants et l'engagement scolaire des élèves

Par ailleurs, les résultats de la présente étude indiquent une absence d'association entre le soutien instrumental prodigué par les enseignants et les trois types d'engagement scolaire des élèves. À titre de rappel, le soutien instrumental fait référence aux diverses ressources qu'offrent les enseignants à leurs élèves soit le temps et les ressources matérielles. Il importe de souligner qu'à notre connaissance, une seule étude s'est penchée sur l'association entre le soutien instrumental des enseignants et l'engagement affectif et cognitif des adolescents issus de l'immigration (Chiu et al., 2012).

Dans l'étude citée précédemment, le sentiment d'appartenance a été mesuré, ce qui nous a permis de faire des liens avec l'engagement affectif puisque ce sont deux concepts fortement reliés (Goodenow, 1993). Ces auteurs ont également mesuré l'engagement cognitif des élèves à partir des efforts menés dans leurs apprentissages et leur utilisation de stratégies métacognitives. Ces comportements d'engagement cognitif ont été également mesurés dans la présente étude.

Néanmoins, à travers la sous-échelle de l'engagement cognitif des participants, nous avons mesuré également la planification de leur temps et la vérification de leur compréhension quant à la matière reçue par leurs enseignants. Enfin, ces différences dans les mesures des trois sous-échelles (soutien instrumental, engagement affectif, engagement cognitif) de l'étude de Chiu et al. (2012) et de la présente étude peuvent notamment expliquer les divergences entre les résultats obtenus étant donné que la conceptualisation des concepts se distingue. Enfin, à notre connaissance, il n'existe actuellement pas d'étude témoignant d'associations entre le soutien instrumental des enseignants et l'engagement comportemental des adolescents issus de l'immigration.

Limites et forces de la présente étude

Limites

La présente étude comporte certaines limites dont il importe de tenir compte dans l'interprétation des résultats. D'abord, un biais d'attrition est présent et les analyses comparatives ont révélé que les participants à la première phase de l'étude et ceux ayant participé à la première et la deuxième phase de l'étude se distinguent sur la variable générationnelle. En effet, les élèves de première génération sont plus nombreux à ne pas avoir participé aux deux temps de mesure. L'échantillon final est donc composé, en plus grande partie, d'adolescents de deuxième génération. Cette moindre participation au deuxième temps de mesure constatée chez les élèves de première génération s'explique hypothétiquement par le fait que les immigrants, surtout ceux d'immigration récente, déménagent plus souvent et peuvent donc se retrouver à changer d'école plus fréquemment, expliquant ainsi potentiellement l'attrition observée dans la présente étude (Gouvernement du Québec, 2021b). Il est donc possible que les résultats de cette étude ne soient pas représentatifs de l'ensemble de la population adolescente issue de l'immigration puisque les

jeunes de deuxième génération sont davantage représentés parmi les participants ayant complété les deux temps de mesure. Une autre limite est que les analyses réalisées dans le cadre de la présente étude n'ont pas pu prendre en compte les relations qui unissent les trois sphères de l'engagement scolaire. Il n'a pas été possible de réaliser des analyses permettant cette prise en compte, par exemple des modèles d'équations structurelles, car nous ne disposions pas de la puissance statistique nécessaire pour réaliser ce type d'analyse. Il est donc possible que le fait d'avoir réalisé ces analyses en trois modèles séparés ne tienne pas compte de la réalité des élèves pour qui les sphères de l'engagement se chevauchent et s'influencent mutuellement. Par ailleurs, dans la présente étude, nous n'avons pas pu tenir compte des écarts culturels entre les enseignants et les élèves issus de l'immigration et de leurs impacts sur la nature et la qualité du soutien prodigué. Pourtant, plusieurs études soulèvent certains impacts de l'enseignement offert par des enseignants de culture majoritaire sur l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration, entre autres leur engagement affectif (appréciation positive de l'école et des enseignants, valeur attribuée aux tâches scolaires) (Dee, 2005; Suárez-Orozco et al., 2009). À titre de rappel, les écarts culturels entre les élèves et les enseignants sont d'autant plus fréquents au Canada puisque ces derniers sont pour la plupart non issus de l'immigration (OECD, 2018). L'omission de ces écarts culturels, dans le cadre de la présente étude, a donc potentiellement introduit un biais dans les résultats obtenus. Dans le même ordre d'idées, d'autres influences se retrouvant dans l'environnement du jeune peuvent favoriser ou défavoriser l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration. Une première influence potentielle est la relation unique qu'ont les élèves du secondaire avec chacun de leurs enseignants. Malheureusement, la présente étude n'a pas pris en compte les différences relationnelles avec chaque enseignant, mais est plutôt basée sur la perception générale de l'élève selon ses relations avec l'ensemble de ses

enseignants. Il serait donc pertinent que les études futures se penchent sur les différentes dimensions du soutien social rapportées de manière spécifique et distincte en fonction de chaque enseignant (Bokhorst et al., 2010; Scholte et al., 2001). Cela est d'autant plus vrai lorsqu'on tient compte du fait que la différence relationnelle du soutien social perçu peut varier d'un enseignant à l'autre (Scholte et al., 2001). Une autre influence qui est associée à l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration est d'ordre familial (Archambault et al., 2019b; Garcia-Reid et al., 2015; Gutiérrez et al., 2017). L'ajout de certaines variables familiales aurait donc pu permettre de mieux saisir l'engagement scolaire de ces élèves. Entre autres, cet ajout aurait permis de soulever des associations entre des caractéristiques familiales, le soutien social des enseignants des enseignants et leur engagement affectif, cognitif et comportemental. Les études futures devraient inclure le statut socioéconomique des parents (Mc Andrew et al., 2011), le niveau d'éducation de la mère (Ministère de l'Éducation, 2003) et les encouragements des parents perçus par les adolescents issus de l'immigration (Bissonnette et al., 2019; Garcia-Reid et al., 2015; Gutiérrez et al., 2017). Enfin, il serait fort intéressant que certaines caractéristiques individuelles de l'élève associées à l'engagement scolaire, comme le nombre de langues parlées et/ou son niveau de stress d'acculturation, soient prises en compte dans les études futures afin de tenir davantage compte de la diversité qui existe au sein des populations issues de l'immigration (Archambault et al., 2019; Mc Andrew et al., 2015).

Forces

Malgré ces limites, il importe de souligner plusieurs forces de cette étude. À notre connaissance, la présente étude est parmi les rares études s'appuyant sur une méthodologie quantitative qui s'intéresse au soutien social prodigué par les enseignants, et ce, plus particulièrement auprès des adolescents issus de l'immigration. Plus précisément, il n'y a pas

d'étude québécoise ni d'étude internationale qui ont considéré les trois dimensions de l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration ainsi que les quatre types de soutien social des enseignants perçus par cette population cible. Dans la présente étude, la nature multidimensionnelle de l'engagement scolaire des élèves et du soutien social des enseignants a été prise en compte, ce qui a permis de refléter en partie la complexité de ces variables.

Enfin, les enseignants font partie des adultes significatifs qui passent le plus de temps avec les adolescents et peuvent donc possiblement exercer une influence majeure durant le parcours scolaire de ces élèves, en particulier pour les jeunes issus de l'immigration qui sont confrontés à plusieurs défis lors de leur arrivée au secondaire comme le stress d'acculturation (Mc Andrew et al., 2015) et l'apprentissage d'une nouvelle langue de scolarisation (Armand et al., 2008). Compte tenu du rôle que les enseignants peuvent jouer, mettre de l'avant le soutien social qu'ils peuvent prodiguer est l'une des ressources sociales à considérer puisqu'il peut faciliter ou entraver l'engagement scolaire de tous les élèves, particulièrement ceux issus de l'immigration (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). En guise de rappel, l'engagement scolaire soutenu des adolescents issus de l'immigration, tel que mis en lumière par certaines études (Benner et al., 2017; Suárez-Orozco et al., 2009), pourrait entre autres s'expliquer par le soutien social prodigué par les enseignants (p. ex., le soutien émotionnel). Au préalable, une sensibilisation réalisée auprès des enseignants quant au rôle de soutien social (soutien émotionnel, soutien informatif, soutien appréciatif) qu'ils jouent auprès de leurs élèves issus de l'immigration serait souhaitable lors de leur formation universitaire et dans leur description de tâches (Delaruelle et al., 2021; Garcia-Reid et al., 2015) d'autant plus en tenant compte que ce rôle fait partie de la mission de socialisation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2022b). En ce sens, la présente étude a permis d'identifier quelques stratégies concrètes

auxquelles les enseignants pourraient être sensibilisés, c'est-à-dire les types de soutien social et leurs associations avec l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration. Celles-ci sont (a) des conseils, des informations et des explications fréquentes des enseignants peuvent être associés à un plaisir moindre que ressentent les adolescents issus de l'immigration à fréquenter l'école et à une diminution de leur intérêt envers leurs apprentissages et leurs tâches; (b) des rétroactions fréquentes des enseignants peuvent être associées davantage à des absences en classe, des dérangements en classe et des impolites de la part des élèves issus de l'immigration; et (c) de l'écoute, de la compréhension et de la considération fréquentes de la part des enseignants peuvent être associées à un plaisir élevé à fréquenter l'école et à une augmentation de l'intérêt porté envers les apprentissages et les tâches chez les élèves du secondaire issus de l'immigration.

Conclusion

Cette étude s'appuyait sur une méthodologie quantitative et a contribué à pallier les connaissances lacunaires relativement aux comportements de soutien social des enseignants qui défavorisent ou favorisent l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration. D'une part, il semble préférable de doser les conseils, les informations et les rétroactions transmis aux élèves du secondaire issus de l'immigration. D'autre part, les résultats de cette étude dévoilent l'importance de l'écoute, de la compréhension et de la considération fréquentes des enseignants afin de favoriser les émotions positives des adolescents issus de l'immigration envers l'école et leur enseignant.

CHAPITRE 3 : DISCUSSION GÉNÉRALE

La présente étude avait pour objectif d'identifier quels sont les types de soutien social prodigués par les enseignants qui sont associés positivement ou négativement à l'engagement scolaire affectif, cognitif et comportemental des adolescents issus de l'immigration. Ainsi, des pistes d'intervention concrètes peuvent être proposées à la lumière des résultats de cette étude. Un des principaux résultats de cette étude suggère que plus le soutien informatif prodigué par les enseignants est fréquent, moins les adolescents sont engagés sur le plan affectif. Autrement dit, il serait préférable que les enseignants utilisent avec parcimonie, en termes de fréquence, les conseils, les informations et les explications transmis aux élèves, car ceux-ci peuvent rapporter moins de plaisir à fréquenter l'école et un intérêt plus limité envers leurs apprentissages et leurs tâches comparativement à leurs pairs qui reçoivent moins fréquemment ce type de soutien. Un autre résultat suggère que le soutien appréciatif fréquent des enseignants est associé à un engagement comportemental moindre chez les jeunes. Ce résultat suggère qu'il pourrait être souhaitable que les enseignants réduisent la fréquence de leurs rétroactions transmises aux élèves puisque ces derniers peuvent davantage avoir des comportements perturbateurs en classe (p. ex., déranger volontairement la classe, être impoli) et rapporter plus d'absences en classe en comparaison de leurs pairs qui rapportaient recevoir moins fréquemment ce type de soutien. Le troisième résultat de la présente étude soulève l'importance du soutien émotionnel de l'enseignant, autrement dit l'écoute, la compréhension et la considération, afin de favoriser l'engagement affectif des élèves. Le quatrième résultat suggère que les quatre types de soutien social ne semblent pas associés à des fluctuations (positives ou négatives) de l'engagement cognitif de ces élèves (efforts menés dans les tâches scolaires, stratégies métacognitives). Le dernier résultat indique que le soutien instrumental (temps consacré à l'élève, ressources matérielles qui lui sont prodiguées) des enseignants ne fait pas de différence en ce qui a trait à

l'engagement scolaire des élèves du secondaire issus de l'immigration. Cette section propose une discussion générale des conclusions de la présente étude. D'abord, nous discuterons des résultats de la présente étude selon la perspective proposée par le modèle du soutien social de Tardy (1985). Ensuite, des pistes pour la recherche future et pour la pratique seront proposées.

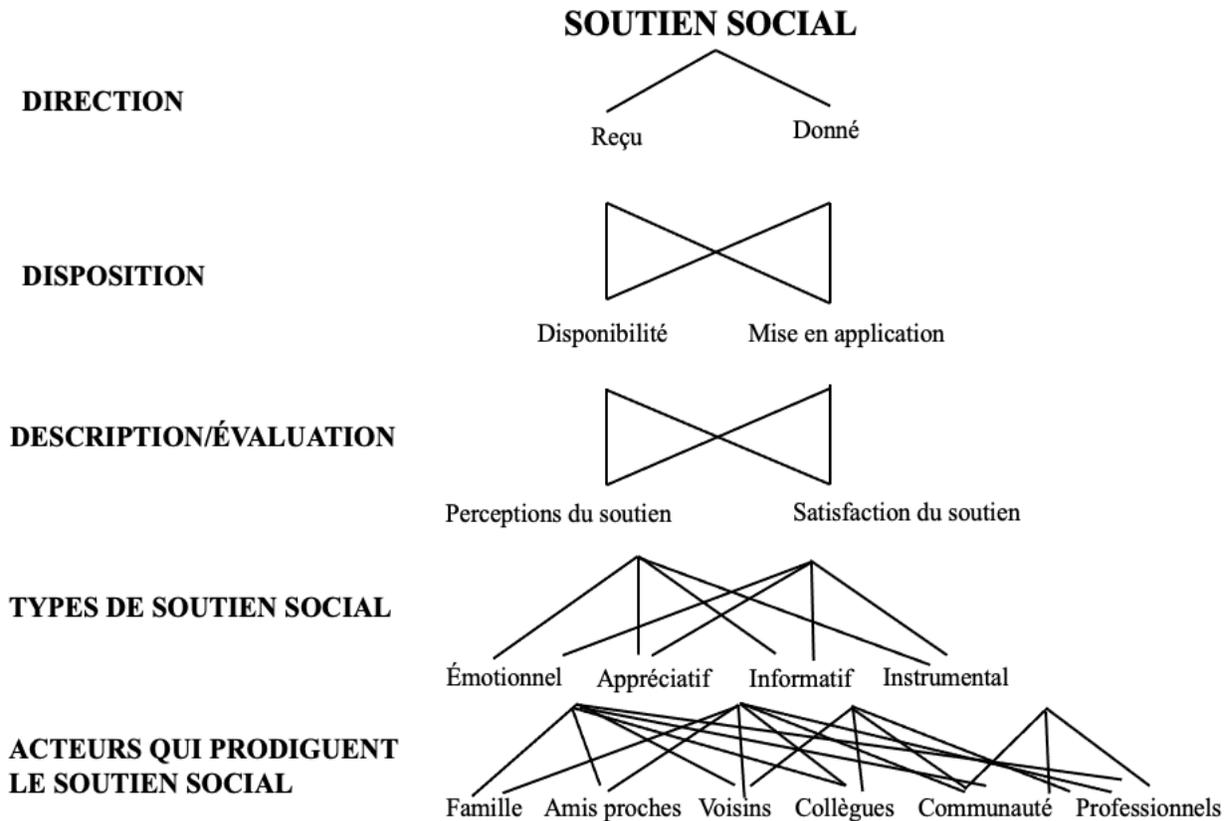
Discussion des résultats selon la perspective proposée par le modèle du soutien social de Tardy (1985)

Le modèle du soutien social de Tardy (1985) est un modèle fort intéressant puisqu'il permet d'analyser concrètement les forces et les pistes d'amélioration relativement à la manière dont les études définissent et mesurent le soutien social. En effet, en proposant une définition multidimensionnelle et multisystémique du soutien social, ce modèle rend compte de la complexité du soutien social.

Les forces et les pistes d'amélioration s'articulent autour de cinq aspects (Tardy, 1985). Ceux-ci font référence à la direction du soutien social prodigué par un acteur (reçu et donné), à la disposition du soutien social (disponibilité et/ou mise en application), à la description (perceptions du soutien) et l'évaluation (satisfaction du soutien), aux types de soutien social (p. ex., émotionnel, appréciatif, informatif, instrumental) et aux acteurs qui prodiguent le soutien social (p. ex., famille, amis proches, voisins, collègues de travail, la communauté et des professionnels).

Figure 2

Figure présentée dans le modèle du soutien social de Tardy (1985)



Dans la section qui suit, des liens entre les cinq aspects du modèle de Tardy (1985) et la nature de l'instrument de mesure du soutien social utilisé dans la présente étude seront proposés. Rappelons au passage que l'instrument du soutien social sélectionné pour cette étude possède des qualités psychométriques solides (Malecki & Demaray, 2002).

Direction du soutien social

La direction du soutien social fait référence au soutien reçu et au soutien donné, c'est-à-dire la posture dans laquelle se trouve la personne, soit réceptrice ou émettrice de soutien (Tardy, 1985). Dans le cadre de cette étude, le soutien social a été mesuré selon les perceptions des adolescents issus de l'immigration, ce qui correspond au soutien reçu. Or, le soutien social prodigué par les

enseignants, tel que perçu par ces derniers, n'a pu être pris en compte. Pourtant, il aurait été pertinent de demander aux enseignants leurs perceptions de la fréquence du soutien social prodigué. La prise en compte de leurs perceptions du soutien social donné aurait pu permettre de mieux comprendre le sens de deux résultats obtenus à l'effet que le soutien instrumental ne soit pas associé significativement à l'engagement scolaire des adolescents du secondaire issus de l'immigration ainsi que les quatre types de soutien social ne soient pas associés significativement à l'engagement cognitif de ces élèves. Le fait de considérer les perceptions des enseignants relativement à ces types de soutien social prodigués aurait pu donner lieu à des visions distinctes étant donné que les perceptions de la fréquence du soutien donné peuvent être similaires ou distinctes des perceptions de la fréquence du soutien reçu (Tardy, 1985). Ainsi, l'inclusion de diverses perceptions du soutien recueillies tant auprès de la personne réceptrice que de la personne émettrice aurait possiblement pu donner lieu à des résultats plus nuancés en ce qui a trait aux types de soutien social qui favorisent ou défavorisent l'engagement scolaire des élèves du secondaire issus de l'immigration.

Disposition du soutien social

Dans un autre ordre d'idées, il est judicieux de s'intéresser aux nuances entre la disponibilité du soutien social en comparaison de sa mise en application (Barrera, 1980; 1981). À cet effet, il aurait pu être intéressant de poser des questions aux jeunes sur leurs perceptions de l'accessibilité du soutien des enseignants (p. ex., obstacles, facilitateurs rencontrés). D'abord, la disponibilité du soutien social des enseignants peut évoluer dans le temps (Green et al., 2008). En effet, au secondaire, le soutien social donné et reçu peut varier d'un enseignant à l'autre. Un enseignant peut fréquemment prodiguer du soutien social tandis qu'un autre en prodigue moins. Également, l'engagement scolaire est appelé à fluctuer dans le temps (Wehlage et al., 1989). Plus

précisément, l'engagement scolaire de l'élève est teinté par l'environnement socioéducatif dans lequel l'élève évolue (Connell, 1990; Finn & Rock, 1997), notamment selon le soutien reçu qui diffère d'un enseignant à l'autre. En tenant compte de ce qui précède, des questions auraient pu être demandées aux élèves au sujet de chacun de leur enseignant, ce qui est également suggéré au secondaire étant donné que les élèves ont plusieurs enseignants (Scholte et al., 2001).

Ensuite, en ce qui concerne la mise en application du soutien social (Tardy, 1985), celle-ci fait référence au déploiement du soutien social des enseignants tel que perçu par les jeunes (Barrera, 1980, 1981). Même si un type de soutien social est accessible pour les élèves, il aurait pu être fort intéressant de demander à ces derniers s'ils auraient aimé recevoir plus ou moins du soutien informatif. À titre d'exemple, cela aurait pu nuancer davantage les résultats obtenus et permis d'identifier des pistes explicatives sous-jacentes à l'association entre une fréquence élevée d'informations, de conseils et d'explications (soutien informatif) et la diminution du plaisir et l'intérêt porté envers les tâches et les apprentissages (engagement affectif). Par exemple, si les adolescents souhaitaient avoir plus de soutien informatif, alors cela pourrait laisser présager que le soutien informatif qu'ils reçoivent ne correspond possiblement pas à leurs attentes ou à leurs besoins. Dans cet ordre d'idées, leur demander s'ils auraient aimé recevoir plus ou moins de soutien informatif aurait pu entre autres permis de clarifier certains besoins potentiels que peuvent avoir des adolescents issus de l'immigration à l'égard de ce type de soutien. En ce sens, les adolescents peuvent percevoir qu'une fréquence trop élevée du soutien informatif prodigué par leurs enseignants peut les limiter dans leur autonomie ou leur donner l'impression d'être toujours surveillés. À l'inverse, les enseignants qui prennent en compte le besoin d'autonomie des adolescents peuvent favoriser le sentiment d'appartenance de ces derniers, ce qui fait référence à leur engagement affectif (Wang & Holcombe, 2010).

Description et évaluation du soutien social

La description du soutien social fait référence aux perceptions de ce dernier tandis que l'évaluation réfère à la satisfaction ressentie à l'égard du soutien social (Tardy, 1985). En ce qui a trait à la description des dimensions du soutien social, la méthodologie quantitative de la présente étude a fait en sorte que le soutien social a été mesuré à partir d'items structurés et prédéterminés, ce qui peut limiter la richesse des opinions récoltées de la part des adolescents issus de l'immigration à l'égard du soutien social des enseignants. D'une part, un volet qualitatif, qui permet notamment une démarche exploratoire, aurait pu permettre de nuancer et d'approfondir les perceptions sous-jacentes des élèves du secondaire issus de l'immigration au sujet des associations négatives. Par exemple, l'association entre la fréquence élevée des rétroactions des enseignants (soutien appréciatif) et les comportements d'engagement comportemental des adolescents de première et deuxième génération (p. ex., déranger la classe, être impoli, absentéisme). Des exemples de rétroactions qui semblent défavoriser l'engagement comportemental des élèves auraient pu être recueillis, ce qui nous échappe actuellement. D'ailleurs, le vécu unique des jeunes issus de l'immigration peut ne pas avoir été départagé de ce qui caractérise le vécu des adolescents en général étant donné que le soutien social a été mesuré à partir d'un instrument standardisé, et donc prédéfini, ce qui ne laisse pas nécessairement place à l'émergence de nouvelles connaissances au sujet du soutien social.

Un autre aspect du soutien social important à prendre en compte est la satisfaction relativement à ce dernier (Gutiérrez et al., 2017). Dans le cadre de cette étude, la satisfaction relativement au soutien social des enseignants a été une des variables qui a été mesurée et contrôlée. Bien qu'il s'agisse d'une variable de contrôle dans le cadre de la présente étude, des analyses préliminaires et descriptives ont permis d'obtenir des informations supplémentaires et

fort intéressantes sur la qualification du soutien social des enseignants telle que reçue par les adolescents de première et de deuxième génération. À titre d'exemple, les corrélations testées en guise d'analyses préliminaires ont révélé une association positive entre la satisfaction du soutien social, mesuré au début de l'année scolaire, et l'engagement affectif et comportemental des adolescents issus de l'immigration à la fin de l'année scolaire (voir Tableau 1). Comme la variable de la satisfaction a été mesurée pour le soutien social de l'enseignant, en général, il aurait pu être également pertinent de demander aux élèves leur satisfaction concernant chacun des types de soutien social, et ce, afin de recueillir des résultats nuancés étant donné que les quatre types de soutien social se distinguent.

Types de soutien social

Il est primordial de prendre en compte les quatre dimensions du soutien social (émotionnel, appréciatif, informatif, instrumental) compte tenu de sa nature multidimensionnelle (Tardy, 1985), ce à quoi répond l'instrument de mesure du soutien social utilisé dans cette étude (Malecki & Demaray, 2002). La prise en compte de l'aspect multidimensionnel du soutien social peut donner lieu à des résultats nuancés et qui peuvent s'avérer autant positifs que négatifs selon la dimension prise en compte, comparativement à un instrument de mesure qui rend compte du soutien social de manière globale sans égard à sa nature multidimensionnelle (Tardy, 1985). Cela peut expliquer, en partie, pourquoi nos résultats soulignent autant des associations positives que négatives (McFarlane et al., 1981).

Par ailleurs, il y a une distinction entre le soutien instrumental (qui consiste en des actions concrètes) et les autres formes de soutien social (qui prennent surtout la forme de communication) (Tardy, 1985). En lien avec nos résultats, cela pourrait signifier que les enseignants n'utilisent pas tous les mêmes stratégies de soutien social. En effet, certains

enseignants peuvent avoir tendance à communiquer verbalement plus fréquemment leur soutien social aux élèves (soutien appréciatif et informatif) tandis que d'autres enseignants offrent moins fréquemment leur soutien instrumental à travers des comportements (temps passé avec l'élève pour prendre des décisions, temps passé avec l'élève quand il a besoin d'aide, vérification du matériel scolaire requis pour l'école). Cela nous indique, de nouveau, l'importance de différencier le soutien social des enseignants, en fonction de chaque enseignant, et ce, tout particulièrement au secondaire (Scholte et al., 2001).

Acteurs qui prodiguent le soutien social

Tout comme il serait intéressant de se pencher sur la contribution spécifique de chaque enseignant, il serait aussi pertinent d'inclure divers acteurs du réseau de soutien social des jeunes (Tardy, 1985). Dans le milieu scolaire, les résultats de la présente étude renseignent sur l'apport des enseignants. Or, les autres intervenants scolaires peuvent tout autant exercer leur influence singulière (Archambault et al., 2018; Lafortune & Balde, 2012). Par exemple, les psychoéducateurs peuvent offrir du soutien aux élèves issus de l'immigration pour favoriser leur persévérance et leur réussite scolaire.

Tenir compte de la contribution spécifique de chaque acteur scolaire et dresser un portrait plus détaillé du réseau de soutien social en milieu scolaire aurait permis de documenter de manière plus exhaustive la manière dont se traduit le soutien en milieu scolaire et de situer la contribution unique des enseignants parmi l'ensemble des acteurs du milieu scolaire. Rappelons que les résultats de la présente étude montrent que le soutien instrumental des enseignants (p. ex., temps passé avec l'élève pour prendre des décisions, temps passé avec l'élève quand il a besoin d'aide, vérification du matériel scolaire requis pour l'école) n'était pas associé à l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration. Or, il est possible que cette forme de soutien social

lorsque prodiguée par d'autres acteurs du milieu scolaire que l'enseignant soit efficace pour certains types d'engagement scolaire (affectif, cognitif, comportemental) de ces jeunes.

D'ailleurs, il aurait également été pertinent de documenter dans quelle mesure ces différentes formes de soutien social prodiguées par l'ensemble des acteurs scolaires sont interreliées entre elles (p. ex., contribution unique de chacune de ces sources de soutien). Cela souligne donc l'importance de tenir également compte du soutien social de l'ensemble des intervenants scolaires dans les études futures.

Implications des résultats pour les recherches futures

À notre connaissance, la présente étude, s'appuyant sur une méthodologie quantitative, est l'une des premières études québécoises à se pencher sur les associations entre le soutien social des enseignants et l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration. D'ailleurs, elle tient compte de l'aspect multidimensionnel du soutien social (quatre types de soutien) et de l'engagement scolaire (trois dimensions) comparativement aux études recensées qui se penchent uniquement sur certaines dimensions du soutien social et de l'engagement scolaire (Chiu et al., 2012; Green et al., 2008; Keyes, 2019; Suárez-Orozco et al., 2009; Wang & Holcombe, 2010).

En dépit des pistes concrètes innovantes de la présente étude, il serait nécessaire que les études futures se penchent sur les quatre types du soutien social des enseignants perçus par les adolescents issus de l'immigration, mais également rapportés de manière distincte en fonction de chaque enseignant (Bokhorst et al., 2010). Cela est d'autant plus vrai lorsqu'on tient compte du fait que le soutien social perçu peut varier d'un enseignant à l'autre et qu'au secondaire, chaque matière est enseignée par un professeur différent (Scholte et al., 2001). Dans le même ordre d'idées, il serait pertinent de se pencher sur les perceptions qu'ont les enseignants quant au soutien social donné aux élèves issus de l'immigration. Par exemple, une manière de faire cela

serait de les consulter afin de connaître leurs besoins et les obstacles auxquels ils sont confrontés dans leur pratique de soutien social dans les écoles multiethniques (Garcia-Reid et al., 2015; Janosz et al., 2014; Piquemal et al., 2009). D'ailleurs, à notre connaissance, il existe peu d'études portant sur la contribution du soutien social des autres acteurs scolaires à l'égard de l'engagement scolaire des adolescents issus de l'immigration (Archambault et al., 2018; Lafortune & Balde, 2012). Pourtant, il serait pertinent de documenter la contribution spécifique que chacun d'entre eux peut avoir comme mentionné précédemment.

Les études futures gagneraient à s'appuyer sur des devis mixtes ou qualitatifs basés sur une démarche exploratoire. Cela pourrait permettre de mieux comprendre les résultats parfois surprenants de la présente étude (p. ex., soutien informatif associé à un engagement affectif moindre et soutien appréciatif associé à un engagement comportemental moindre) et de potentiellement soulever des nuances riches de sens pouvant mieux refléter la réalité unique des élèves du secondaire issus de l'immigration. Une nouvelle mesure standardisée pourrait donc être proposée en ajoutant une mesure de satisfaction du soutien social. En ajoutant ces niveaux de complexité aux études futures, des pistes d'interventions concrètes supplémentaires pourraient être proposées aux équipes-écoles, ce qui est primordial en sachant que le soutien social des enseignants est un facteur de protection contre le désengagement scolaire des adolescents (Finn & Rock, 1997).

Implications des résultats pour la pratique

Plusieurs besoins d'interventions et de sensibilisation sont présents en milieu scolaire dont celui de sensibiliser les enseignants aux divers effets qu'ils peuvent avoir sur l'engagement scolaire des élèves (Caprara et al., 2006; Degarmo & Martinez, 2006; Farmer et al., 2011; Hughes et al., 2005). Une forme de sensibilisation possible pourrait être celle de préciser la

nature et l'importance du rôle que jouent les enseignants auprès des élèves comme facilitateurs des comportements favorisant la réussite (engagement comportemental) et la motivation des élèves (engagement cognitif) (Hughes et al., 2005; Thjis, 2011; Thjis & Verkuyten, 2012). D'autres formes de sensibilisation auprès des enseignants pourraient être réalisées à la lumière des résultats de la présente étude. Un des professionnels qui peut sensibiliser les enseignants est le psychoéducateur. En effet, en 2022, 1761 psychoéducateurs oeuvrent dans le milieu scolaire (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2022). Cette sensibilisation pourrait se faire à travers l'exercice du rôle-conseil qui, lui, peut se faire selon diverses modalités (p. ex., consultation de groupe, programme d'accompagnement) (Caouette, 2014).

Les pistes suggérées ci-dessous pourraient être réalisées selon une perspective systémique qui consiste à faire de la sensibilisation par le biais d'un accompagnement de groupe. Cette perspective peut s'actualiser dans les écoles par l'intermédiaire de formations ou de conférences données aux enseignants par les psychoéducateurs (Savoie-Zajc, 1993). Dans le milieu scolaire, cette perspective peut favoriser la réceptivité au changement et entraîner un effet de groupe comparativement à un accompagnement individualisé par le psychoéducateur qui, lui, peut être plus confrontant pour certains enseignants (p. ex., anxiété, remise en question de ses compétences professionnelles). Dans un premier temps, le psychoéducateur pourrait sensibiliser les enseignants à l'utilisation d'outils d'observation permettant de cerner adéquatement les besoins de leurs élèves concernant le soutien social. Dès lors, les enseignants pourraient se sentir davantage orientés puisqu'ils auraient la possibilité d'offrir du soutien social adapté aux besoins de leurs élèves. Dans un deuxième temps, le psychoéducateur pourrait sensibiliser les enseignants aux effets potentiels d'une fréquence élevée de conseils, d'informations et de rétroactions en ce qui concerne l'engagement affectif et comportemental des adolescents issus de

l'immigration. Dans un troisième temps, par le biais du renforcement positif, le psychoéducateur pourrait souligner et promouvoir le soutien émotionnel (écoute, compréhension, considération) étant donné qu'il permet de favoriser le plaisir à fréquenter l'école et l'intérêt porté envers les apprentissages et les tâches chez les adolescents issus de l'immigration. Évidemment, à travers son rôle-conseil, le savoir-être du psychoéducateur représente un levier favorisant un accompagnement collaboratif (Caouette, 2014). Il est d'ailleurs important de rappeler l'influence particulière que peuvent jouer les enseignants et considérer ceux-ci comme partie prenante afin d'offrir un rôle-conseil qui est enrichissant autant pour le psychoéducateur que les enseignants.

Références

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L.S. (2009a). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *The Journal of School Health, 79*(9), 408–415. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009b). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651–670. 10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Archambault, I., & Vandebossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement, 46*(2), 275–288. 10.1037/a0031951
- Archambault, I., Bouffard, T., Chouinard, R., Dupéré, V., Janosz, M., Pagani, L. S., & Parent, S. (2014). *L'effet des transitions scolaires sur l'engagement des élèves issus de l'immigration en milieu défavorisés*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) et Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_2013-2014_archambault_resume_immigration.pdf
- Archambault, I., Brault, M.-C., & Mc Andrew, M. (2015a, février). *Impact des facteurs psychosociaux, familiaux et des caractéristiques de l'environnement scolaire pour la persévérance des élèves issus de l'immigration en milieu défavorisé GRES/GRIES*. Direction des services aux communautés culturelles du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <https://www.researeussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2015/10/Rapport-final-Archambault-et-al.-2015.pdf>
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., Pagani, L. S., &

Parent, S. (2015b). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de mieux défavorisés issus ou non de l'immigration : contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_ArchambaultI_rapport_élèves-immigration-ou-non.pdf/324adbae-2887-4b18-ae5a-6c506b5ce46e

Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M.-C., & Mc Andrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 87(1), 456–477. <https://doi.org/10.1111/bjep.12159>

Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V., & Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2), 117–132. <https://doi.org/10.7202/1066957ar>

Archambault, I., & Audet, G. (2019a, 3 décembre). *La persévérance scolaire et la réussite scolaire des élèves immigrants au secondaire : Quel rôle pour l'école... et pour ses partenaires ?* [conférence]. Grande bibliothèque - BAnQ.

https://www.researeussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2019/12/Archambault-Audet-RRM-2019_final.pdf

Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Mc Andrew, M., & Tardif-Grenier, K. (2019b). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/isabellearchambault_rapport_prs_2016-2017_reussite-immigrants.pdf

Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V., & Gilbert-Blanchard, O. (2019c).

Promoting student engagement from childhood to adolescence as a way to improve positive youth development and school completion. In *Handbook of student engagement interventions* (pp. 13-29). Academic Press.

Archambault, I., Hébert, C., Tardif-Grenier, K., & Dupéré, V. (2020). *Coffre à outils pour accompagner les jeunes dans leurs besoins émotionnels et relationnels. Favoriser l'engagement affectif, cognitif et comportemental des élèves*. La Fondation Jasmin Roy Sophie Demarais. <https://fondationjasminroy.com/app/uploads/2020/08/2.FJRSD-COFFRE-à-OUTIL-Engagement-C2.pdf>

Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44–64. <https://doi.org/10.7202/018089ar>

Armand, F., Rousseau, C., Lory, M.-P., & Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (Éds.), *Familles québécoises d'origine immigrante : dynamiques de l'établissement* (pp. 97–111). Les Presses de l'Université de Montréal.

Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, (167), 48–50. <http://id.erudit.org/iderudit/67710ac>

Armand, F., & Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, (175), 48–51.

https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/EAL/Articles-professionnelles/Armand_Maraillet_2015.pdf

- Bakhshaei, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires, systémiques* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10117>
- Barrera, M. (1980). A method for the assessment of social support networks in community survey research. *Connections*, 3(3), 8–13.
- Barrera, M. (1981). Social support in the adjustment of pregnant adolescents: Assessment issues. In B. H. Gottlieb (Ed.), *Social networks and social support* (pp. 69–96). Beverly Hills: Sage Publication.
- Baysu, G., Celeste, L., Brown, R., Verschueren, K., & Phalet, K. (2016). Minority adolescents in ethnically diverse schools: Perceptions of equal treatment buffer threat effects. *Child Development*, 87(5), 1352–1366. <https://doi.org/10.1111/cdev.12609>
- Beaulac, S., Charest, I., Daigle, C., Dupras, M., Jean, C., Marzinotto, L., Ouellet, L., Paradis, H., & Piché, C. (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf
- Beck, I. A., & Messier, M. (2014). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec – Cadre de référence*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Bakhtiari, F. (2017). Understanding students' transition to high school: Demographic variation and the role of supportive relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(10), 2129–2142. 10.1007/s10964-017-0716-2

- Berry J., & Annis, R. (1974). Acculturative stress: The role of ecology, culture and differentiation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5(4), 382–406.
<https://doi.org/10.1177/002202217400500402>
- Berry, J. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. Dans J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos et P. Dasen (Éds.), *La recherche interculturelle* (pp. 135–145). Éditions L’Harmattan.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Bissonnette, M., Toussaint, P., Martiny, C., Fortin, G., & Ouellet, F. (2019). Perception de membres de la communauté éducative des facteurs de réussite et d’échec élèves issus de l’immigration d’écoles secondaires défavorisées et pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 54(1), 1–18. <https://doi.org/10.7202/1060861ar>
- Boekarts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications*. Academic Press.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19(2), 417–426.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x>
- Bottiani, J., Bradshaw, C., & Mendelson, T. (2016). Inequality in black and white high school students’ perceptions of school support: an examination of race in context. *Journal of Youth*

- and Adolescence*, 45(6), 1176–1191. 10.1007/s10964-015-0411-0
- Brault, M.-C., Janosz, M., & Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148–159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>
- Brophy, J. E. (1987). Socializing students' motivation to learn. In M. L. Maehr, & D. Kleiber (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Enhancing motivation* (pp.181–210). JAI Press.
- Cammarota, J. (2004). The gendered and racialized pathways of Latina and Latino Youth: Different struggles, different resistances in the urban context. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 53–74. <https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.53>
- Caouette, M. (2014). *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil*. Béliveau Éditeur.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Chiu, M., Pong, S.-L., Mori, I., & Wing-Yin Chow, B. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409–1425. 10.1007/s10964-012-9763-x
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>
- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2015). *Psychologie de l'adolescence* (4^e éd.). Chenelière Éducation.

- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM). (2020, avril). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : Inscriptions au 8 novembre 2019*. https://www.cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/PORTRAIT_SOCIOCULTUREL2019-11-08B_V2020-07-02.pdf
- Connell, J.P. (1990). Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti, & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61–97). University of Chicago Press.
- Connell, J.P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology* (pp. 43–77). University of Chicago Press.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dee, T. S. (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? *American Economic Review*, 95(2), 158–165. <https://doi.org/10.1257/000282805774670446>
- Degarmo, D., & Martinez, C. (2006). A Culturally Informed Model of Academic Well-Being for Latino Youth: The Importance of Discriminatory Experiences and Social Support. *National Council on Family Relations*, 55(3), 267–278. 10.1111/j.1741-3729.2006.00401.x.

- Delaruelle, K., Walsh, S. D., Dierckens, M., Deforche, M., Robert Kern, M., Currie, C., Moreno Maldonado, C., Cosma, A., & Stevens, G. W. J. M. (2021). Mental health in adolescents with a migration background in 29 european countries: The buffering role of social capital. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 855-871. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01423-1>
- Demanet, J., & Van Houtte, M. (2012). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499–514. 10.1007/ s10964-011-9674-2.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 213–241. 10.1521/scpq.17.3.213.20883
- De Witte, K., & Csillag, M. (2012). Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school dropout. *Education Economics*, 22(6), 549–568. <https://doi.org/10.1080/09645292.2012.672555>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). W. H. Freeman and Company.
- Ehrenberg, R. G., Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1995). Do Teachers' Race, Gen- der and Ethnicity Matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *Industrial and Labor Relations Review*, 48(3), 547–561. <https://doi.org/10.1177/001979399504800312>
- Faircloth, B. S., & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing four ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293–309. 10.1007/s10964-005-5752-7

- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 247–253. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & María Zulaika, L. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology, 9*(2), 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117–142. <https://doi.org/10.2307/1170412>
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. National Center for Education Statistics (NCES). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362322.pdf>
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal, 95*(5), 421–434. <https://doi.org/10.1086/461853>
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 87*(2), 221–234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Fisher, B., Dawson-Edwards, C., Higgins, E., & Swartz, K. (2019). Who belongs in school? Examining the link between Black and White racial disparities in sense of school belonging and suspension. *Journal of Community Psychology, 48*(5), 1481–1499. <https://doi.org/10.1002/jcop.22342>
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363–383. 10.1007/BF03173508

- Fortin, L. (2015). *Programme de décrochage scolaire au secondaire : Trait d'union*. Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Guide_TraitUnion.pdf
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. & Potvin, P. (2018). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 85–97. <https://doi.org/10.7202/1059212ar>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, 50(4), 327-335. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and instruction*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Fuligni, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*, 68(2), 261–273. <https://doi-org.proxybiblio.uqo.ca/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01944.x>
- Fumeaux, P., Revol, O., & Hunziker, B. (2013). Candidat à l'échec scolaire incompris et ignoré : l'enfant de migrants. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(4), 243–249. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2013.03.006>

- Garcia-Reid, P., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2005). School engagement among Latino youth in an urban middle school context: Valuing the role of social support. *Education and Urban Society*, 37(3), 257–275. <https://doi.org/10.1177/0013124505275534>
- Garcia-Reid, P. (2007). Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income Hispanic girls. *Youth and Society*, 39(2), 164–181. <https://doi-org.proxybiblio.uqo.ca/10.1177/0044118X07303263>
- Garcia, C. T., & Marks, A. K. (2012). *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13094-000>
- Garcia-Reid, P., Hamme Peterson, C., & Reid, R. J. (2015). Parent and teacher support among latino immigrant youth: Effects on school engagement and school trouble avoidance. *Education and Urban Society*, 47(3), 328-343. <https://doi.org/10.1177/0013124513495278>
- Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08878730009555246>
- Gaytan, F.X., Carhill, A., & Suárez-Orozco, C. (2007). Understanding and responding to the needs of newcomer immigrant youth and families. *The Prevention Researcher*, 14(4), 10–13. [10.1037/e717692007-003](https://doi.org/10.1037/e717692007-003)
- Gilbert-Blanchard, O. (2019). *Les relations élèves-enseignants et les attitudes des enseignants : contribution du statut générationnel et de la région d'origine* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/23836>
- Gillen-O'Neel, C., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678–692. [10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x)

- Graham, M. A. (2009). The power of art in multicultural education: The international stories projet. *Multicultural Perspective*, 11(3), 155–161.
<https://doi.org/10.1080/15210960903116712>
- Green, G., Rhodes, J., Heitler Hirsch, A., Suárez-Orozco, C., & Camic, P. C. (2008). Supportive adult relationships and the academic engagement of Latin American immigrant youth. *Journal of School Psychology*, 46(4), 393–412. 10.1016/j.jsp.2007.07.001
- Glock, S. (2016). Does ethnicity matter? The impact of stereotypical expectations on in-service teachers' judgments of students. *Social Psychology of Education*, 19(3), 493–509.
10.1007/s11218-016-9349-7
- Glock, S., Kovacks, C., & Cate, I. (2019). Teachers' attitudes towards ethnic minority students: Effects of schools' cultural diversity. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 616–634. 10.1111/bjep.12248
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43.
[10.1177/0272431693013001002](https://doi.org/10.1177/0272431693013001002)
- Gutiérrez, M., Tomás, J.-M., Romero, I., & Barrica, J.-M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.001>
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic motivation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300–312. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.

- Hughes, J., Gleason, K., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology, 43*(4), 303–320. 10.1016/j.jsp.2005.07.001
- Institut de la statistique du Québec. (2021). *Le bilan démographique du Québec – édition 2021*. Gouvernement du Québec. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence_Regions_2020.pdf
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence 26*(6), 733–762. 10.1023/A:1022300826371
- Janosz, M., Marchand, L., Pagani, L. S., Archambault, I., & Chouinard, R. (2014). *Déterminants et conséquences de l'épuisement professionnel dans les écoles publiques primaires et secondaires*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_2013-2014_rapport_MJanosz.pdf/07067784-4c8e-4e49-8eae-74b532e30d22
- Johnson, W., McGue, M. et Iacono, W. G. (2006). Genetic and environmental influences on academic achievement trajectories during adolescence. *Developmental Psychology, 42*(3), 514-532. doi: 10.1037/0012-1649.42.3.514
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(1), 171–190. 10.7202/007154ar
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire 1. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 265–289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>

- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1–19.
- Keyes, T. (2019). A qualitative inquiry: Factors that promote classroom belonging and engagement among high school students. *School Community Journal*, 29(1), 171–200.
- Kumar, R., & Hamer, L. (2012). Preservice teachers' attitudes and beliefs toward student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 162–177. <https://doi-org.proxybiblio.uqo.ca/10.1177/0022487112466899>
- Lafortune, G., & Balde, A. (2012). Cheminement scolaire des élèves québécois originaires des Antilles : un double aperçu à partir de données quantitatives et qualitatives. *Diversité urbaine*, 12(1), 49–68. <https://doi.org/10.7202/1019211ar>
- Lafortune, G., & Kanouté, F. (2019). Récits d'expériences de jeunes issus de l'immigration en situation de décrochage : quand l'école « ne marche pas » ou est un *bad trip*. *Éducation et francophonie*, 47(1), 131–148. <https://doi.org/10.7202/1060851ar>
- Lopez, N. (2002). Rewriting race and gender high school lessons: Second-generation Dominicans in New York City. *Teachers College Record*, 104(6), 1187–1203. [10.1111/1467-9620.00201](https://doi.org/10.1111/1467-9620.00201)
- LoVerde, D. (2007). *Rules of engagement: Teacher practices that meet psychological needs of students with disabilities in an inclusion science classroom* (Unpublished doctoral dissertation). Hofstra University.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adult and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81–99. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00031-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00031-3)

- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools, 39*(1), 1–18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly, 21*(4), 375–395. <https://doi.org/10.1037/h0084129>
- Maloune, J. (2015). *La relation entre l'importance accordée à la réussite scolaire par les parents et l'engagement scolaire des élèves d'origine haïtienne au primaire : l'effet modérateur de la relation maître-élève* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13780>
- Mc Andrew, M., & Ledent, J., Murdoch, J., & Ait-Said, R. (2011). *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJQI%20-%2027%20f%E9vrier%202012.pdf
- Mc Andrew, M. & Ledent, J. (2012). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine, 12*(1), 7–25. <https://doi.org/10.7202/1019209ar>
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A., & Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.

- McFarlane, A. H., Neale, K. A., Norman, G. R., Roy, R. G., & Streiner, D. L. (1981). Methodological issues in developing a scale to measure social support. *Schizophrenia Bulletin*, 7, 90–100. [10.1093/schbul/7.1.90](https://doi.org/10.1093/schbul/7.1.90)
- McWhirter, E. H., Garcia, E. A., & Bines, D. (2018). Discrimination and other education barriers, school connectedness, and thoughts of dropping out among Latina/o students. *Journal of Career Development*, 45(4), 330–344. <https://doi.org/10.1177/0894845317696807>
- Ministère de l'Éducation. (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2003). *La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation*. Bulletin statistique de l'éducation. http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_26.pdf.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé : une école pour la réussite de tous*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Referentiel-milieu-defavorise.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Rapport : diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Rapport_diplomation_qualif_CS_sec_ed2020_WEB.pdf

Ministère de l'Éducation (2021). *Soutien au milieu scolaire 2020-2021 : Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2020-2021.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2022a). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec – Cadre de référence*. Gouvernement du Québec.

<http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/accueil-et-integration-des-eleves-issus-de-limmigration-au-quebec-cadre-de-reference/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2022b). *Orientations pédagogiques*.

Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/lecture/bibliotheques-scolaires/pourquoi-une-bibliotheque/orientations-pedagogiques/>

Ministre de l'Immigration, des Réfugiés et de la Citoyenneté. (2020). *Rapport annuel au parlement sur l'immigration*. Gouvernement du Canada.

<https://www.canada.ca/content/dam/ircc/migration/ircc/francais/pdf/pub/rapport-annuel-2020-fr.pdf>

Ministre de l'Immigration, des Réfugiés et de la Citoyenneté. (2021). *Rapport sur les résultats ministériels*. Gouvernement du Canada.

<https://www.canada.ca/content/dam/ircc/documents/pdf/francais/organisation/publications-guides/drr-2020-2021-fr.pdf>

- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203–214. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.203>
- Neto, F. (1994). Le stress d'acculturation chez des jeunes d'origine portugaise en France. *Enfance*, 1, 83–94. https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1994_num_47_1_2087
- Newmann, F., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). Teachers College Press.
- Niehaus, K., Irvin, M. J., & Rogelberg, S. (2016). School connectedness and valuing as predictors of high school completion and postsecondary attendance among Latino youth. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 54–67. [10.1016/j.cedpsych.2016.02.003](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.003)
- Oppedal, B. (2006). Development and acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 97–112). Cambridge University Press.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2022). *Qui sont les psychoéducateurs et psychoéducatrices ?* <https://ordrepse.d.qc.ca/les-psychoeducateurs-et-psychoeducatrices/qui-sont-les-ps-ed/>
- Orellana, M. F. (2001). The work kids do: Mexican and Central American immigrant children's contributions to households and schools in California. *Harvard Educational Review*, 71(3), 366–389. <https://doi.org/10.17763/haer.71.3.52320g7n21922hw4>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – And beyond*. OECD. <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>

- Organisation de développement et de développement économiques (OECD). (2018). *La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Results-Students-Well-being-Volume-III-Overview.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *PISA 2015 Results (volume 3): students' well-being*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Results-Students-Well-being-Volume-III-Overview.pdf>
- Oueslati, B., Labelle, M., & Antonius, R. (2006). *Incorporation citoyenne des Québécois d'origine arabe: conceptions, pratiques et défis*. Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté. <https://archipel.uqam.ca/9210/1/030.pdf>
- Pagani, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Boulerice, B., & McDuff, P. (2001). Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology*, 13(2), 297–315. 10.1017/S0954579401002061
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: a step by step guide to data analysis using ibm spss* (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 781–791. 10.1037/0022-3514.65.4.781
- Pearlin, L. I., Menaghan, E. G., Lieberman, M. A., & Mullan, J. T. (1981). The Stress Process, *Journal of Health and Social Behavior*, 22(4), 337–356. <https://doi.org/10.2307/2136676>
- Peguero, A., & Bondy, J. (2011). Immigration and students' relationship with teachers. *Education and Urban Society*, 43(2), 165–183. <https://doi.org/10.1177/0013124510380233>

- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Piquemal, N., Bathélemy, B., & Bahi, B. (2009). Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : défis et dynamiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1), 329–355. <https://doi.org/10.7202/045333ar>
- Poncelet, D., & Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 55–95. <https://doi.org/10.7202/1024863ar>
- Potvin, M., & Leclercq, J. B. (2010) *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes: trajectoires sociales et scolaires et évaluation de deux mesures de soutien à leur égard*. Direction des services aux communautés culturelles et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/143582.pdf
- Raccanello, D., Brondino, M., Moè, A., Stupnisky, R., & Lichtenfeld, S. (2019). Enjoyment, boredom, anxiety in elementary schools in two domains: Relations with achievement. *The Journal of Experimental Education*, 87(3), 449–469. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448747>
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perception of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 88(1), 123–158. 10.1207/s15327795jra0801_6

- Roffman, J., Suárez-Orozco, C., & Rhodes, J. (2003). Facilitating positive development in immigrant youth: The role of mentors and community organizations. In D. Perkins, L. M. Borden, J. G. Keith, & F. A. Villarreal (Eds.), *Positive youth development: Creating a positive tomorrow* (pp. 90–117). Kluwer Press.
- Rousseau, C., Gauthier, M. F., Machouf, A., Moran, A., Sierra, T., Armand, F., Lory, M.-P., & Saboundjian, R. (2013). *Théâtre pluralité – ÉLODIL : Manuel de formation*. L'Équipe de recherche et d'intervention transculturelles.
<https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/tpe/12-complet.pdf>
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high-and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289–306.
10.1348/000709906X10160
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101–121. <https://doi.org/10.3102/00346543057002101>
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226–249. <https://doi.org/10.1177/027243169401400207>
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(14), 1135–1150. <https://doi-org.proxybiblio.uqo.ca/10.1111/1467-8624.00338>
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>

- Santoro, N. (2009). Teaching in culturally diverse contexts: What knowledge about ‘self’ and ‘others’ do teachers need? *Journal for Education for Teaching*, 35(1), 33–45.
<https://doi.org/10.1080/02607470802587111>
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifiés en éducation*. Les Éditions Logiques.
- Scholte, R. H. J., Van Lieshout, C. F. M., & Van Aken, M. A. G. (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 71–94. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00004>
- Selye, H. (1975). Confusion and controversy in the stress field, *Journal of Human Stress*, 1(2), 37–44. <https://doi.org/10.1080/0097840X.1975.9940406>
- Selye, H. (1976). *The stress of life* (2nd ed.). McGraw Hill.
- Sirlopu, D., & Renger, D. (2020). Social recognition matters: consequences for school participation and life satisfaction among immigrant students. *Wiley*, 30(5), 561–575.
<https://doi.org/10.1002/casp.2463>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–583. <https://doi-org.proxybiblio.uqo.ca/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Sleeter, C. E. (2008). Preparing White teachers for diverse students. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 559–582). Routledge and Association of Teacher Educators.

- Smart Richman, L., & Leary, M. R. (2009). Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: a multimotive model. *Psychological Review*, *116*(2), 365–383. <https://doi.org/10.1037/a0015250>
- Statistique Canada. (2019). *Classification de la catégorie d'admission de l'immigration*. Gouvernement du Canada. https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVD&TVD=323293&CVD=323294&CLV=0&MLV=4&D=1
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, *52*(6), 613–629. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield, & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 309–332). Academic Press.
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., & Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox: Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth & Society*, *41*(2), 151–185. <https://doi.org/10.1177/0044118X09333647>
- Suárez-Orozco, C., Gaytán, F. X., Bang, H. J., Pakes, J., O'Connor, E., & Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, *46*(3), 602–618. [10.1037/a0018201](https://doi.org/10.1037/a0018201)
- Suárez-Orozco, C., Abo-Zena, M. M., & Marks, A. M. (Eds.). (2015). *Transitions: The development of children of immigrants*. NYU Press.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.

- Tardif-Grenier, K., Olivier, E., Marks, A., Archambault, I., Dupéré, V., Gervais, G., & Hébert, C. (2022). Coping and its association with psychological adjustment: Differences between first-, second-, and third-plus generation adolescents. *Journal of Adolescence, 94*(3), 462-476. <https://doi-org.proxybiblio.uqo.ca/10.1002/jad.12040>
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology, 13*(2), 187–202. <https://doi.org/10.1007/BF00905728>
- Thjis, J. (2011). Ethnic differences in teacher-oriented achievement motivation: A study among early adolescent students in the Netherlands. *The Journal of Genetic Psychology, 172*(2), 121–140. <https://doi.org/10.1080/00221325.2010.520361>
- Thjis, J., & Verkuyten, M. (2012). Ethnic attitudes of minority students and their contact with majority group teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*(5), 260–268. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.05.004>
- Thjis, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 1–21. <https://doi.org/10.1111/bjep.12032>
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 291–311. <https://doi.org/10.7202/019682ar>
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education, 105*(3), 294–318. <https://doi.org/10.1086/444158>
- Walsh, S. D., Kolobov, T. & Harel-Fisch, Y. (2018). Social capital as a moderator of the relationship between perceived discrimination and alcohol and cannabis use among immigrant and non-immigrant adolescents in Israel. *Frontiers in Psychology, 9*, 1556. [10.3389/fpsyg.2018.01556](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01556)

- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teacher College Record*, 87, 374–382. <https://doi.org/10.1177/016146818608700302>
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Falmer Press.
- Williams, F., & Naremore, R. C. (1974). Language attitudes: An analysis of teacher differences. *Speech Monographs*, 41(4), 391–396. <https://doi.org/10.1080/03637757409375864>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi-org.proxybiblio.uqo.ca/10.1207/s15326985ep2501_2

ANNEXE A : QUESTIONNAIRE INFORMATISÉ

Partie A : Coordonnées

A1. Inscris le code que tu as reçu dans l'espace réservé ci-dessous!

A2. Accepterais-tu qu'un membre de l'équipe de recherche te contacte par courriel concernant ta participation au projet ? Tu n'es pas obligé(e) d'accepter et cela ne change rien à ta participation au projet aujourd'hui si tu n'es pas d'accord.

Si tu acceptes, inscris ton courriel dans l'espace ci-dessous.

Partie B : Informations générales

B1. Quel âge as-tu ?

- 11 ans
- 12 ans
- 13 ans
- 14 ans
- 15 ans
- 16 ans

B2. De quel sexe es-tu ?

- Fille
- Gars
- Autre

B3. Quel est ton niveau scolaire ?

- Secondaire 1
- Secondaire 2

Partie C : Statut générationnel

B4. Dans quel pays es-tu né(e) ?

C1. Quel est le pays de naissance de ta mère ?

C2. Quel est le pays de naissance de ton père ?

C3. Quelle est ta langue maternelle, c'est-à-dire la première langue que tu as apprises à parler ?

--

Partie F : Ton parcours scolaire

F5. En pensant à tes notes en français, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge ?

1. Je suis parmi les moins bons
2. Je suis plus faible que la moyenne
3. Je suis dans la moyenne
4. Je suis plus fort que la moyenne
5. Je suis parmi les meilleurs

F6. En pensant à tes notes en mathématiques, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge ?

1. Je suis parmi les moins bons
2. Je suis plus faible que la moyenne
3. Je suis dans la moyenne
4. Je suis plus fort que la moyenne
5. Je suis parmi les meilleurs

Partie J : Le soutien de tes enseignants

J1. Mes professeurs...

Se soucient de moi

1. Jamais
2. Presque jamais
3. Parfois
4. La plupart du temps
5. Presque toujours
6. Toujours

Me comprennent

1. Jamais
2. Presque jamais
3. Parfois
4. La plupart du temps
5. Presque toujours
6. Toujours

M'écoutent lorsque je parle

1. Jamais
2. Presque jamais
3. Parfois
4. La plupart du temps
5. Presque toujours
6. Toujours

Me donnent de bons conseils

1. Jamais
2. Presque jamais
3. Parfois
4. La plupart du temps
5. Presque toujours
6. Toujours

M'aident à résoudre des problèmes en me donnant des informations

1. Jamais
2. Presque jamais
3. Parfois
4. La plupart du temps
5. Presque toujours
6. Toujours

M'expliquent les choses que je ne comprends pas

1. Jamais
2. Presque jamais
3. Parfois
4. La plupart du temps
5. Presque toujours
6. Toujours

Me disent si je réussis les tâches ou pas

1. Jamais
2. Presque jamais
3. Parfois
4. La plupart du temps
5. Presque toujours
6. Toujours

Me disent que j'ai fait du bon travail lorsque je fais quelque chose de bien

1. Jamais
2. Presque jamais
3. Parfois
4. La plupart du temps
5. Presque toujours
6. Toujours

Me disent gentiment quand je fais des erreurs

1. Jamais
2. Presque jamais
3. Parfois
4. La plupart du temps
5. Presque toujours

6. Toujours

Prendent le temps de m'aider à prendre des décisions

1. Jamais
2. Presque jamais
3. Parfois
4. La plupart du temps
5. Presque toujours
6. Toujours

Passent du temps avec moi quand j'ai besoin d'aide

1. Jamais
2. Presque jamais
3. Parfois
4. La plupart du temps
5. Presque toujours
6. Toujours

S'assurent que j'aie les choses (ou objets) nécessaires pour l'école

1. Jamais
2. Presque jamais
3. Parfois
4. La plupart du temps
5. Presque toujours
6. Toujours

J3. Jusqu'à quel point es-tu satisfait du soutien de tes professeurs ?

1. Très insatisfait(e)
2. Plutôt insatisfait(e)
3. Insatisfait(e)
4. Satisfait(e)
5. Plutôt satisfait(e)
6. Très satisfait(e)

Partie O : Ton engagement à l'école

O1. Au cours de cette année scolaire, combien de fois as-tu...

As-tu manqué l'école sans excuse valable ?

1. Jamais
2. Une ou deux fois
3. Plusieurs fois
4. Très souvent

As-tu dérangé ta classe par exprès ?

1. Jamais
2. Une ou deux fois
3. Plusieurs fois

4. Très souvent

As-tu manqué un cours pendant que tu étais à l'école ?

1. Jamais
2. Une ou deux fois
3. Plusieurs fois
4. Très souvent

As-tu répondu à un(e) enseignant(e) en n'étant pas poli(e) ?

1. Jamais
2. Une ou deux fois
3. Plusieurs fois
4. Très souvent

Partie P : Ton engagement à l'école (1)

P1. Au cours de cette année scolaire...

Ce qu'on fait à l'école me plaît.

1. Fortement en désaccord
2. Plutôt en désaccord
3. Pas sûr/neutre
4. Plutôt en accord
5. Tout à fait d'accord

J'aime l'école.

1. Fortement en désaccord
2. Plutôt en désaccord
3. Pas sûr/neutre
4. Plutôt en accord
5. Tout à fait d'accord

J'ai du plaisir à l'école.

1. Fortement en désaccord
2. Plutôt en désaccord
3. Pas sûr/neutre
4. Plutôt en accord
5. Tout à fait d'accord

Ce que nous apprenons en classe est intéressant.

1. Fortement en désaccord
2. Plutôt en désaccord
3. Pas sûr/neutre
4. Plutôt en accord
5. Tout à fait d'accord

Souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'un cours.

1. Fortement en désaccord
2. Plutôt en désaccord
3. Pas sûr/neutre
4. Plutôt en accord
5. Tout à fait d'accord

Je suis très content(e) quand j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens.

1. Fortement en désaccord
2. Plutôt en désaccord
3. Pas sûr/neutre
4. Plutôt en accord
5. Tout à fait d'accord

Partie Q : Ton engagement à l'école (2)

Q1. Au cours de cette année scolaire...

Quand je suis en train d'étudier, je fais l'effort de planifier mon temps.

1. Tout à fait en désaccord
2. Plutôt en désaccord
3. Un peu en désaccord
4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

Quand je suis en train d'étudier, j'essaie d'identifier les parties importantes plutôt que seulement lire le matériel.

1. Tout à fait en désaccord
2. Plutôt en désaccord
3. Un peu en désaccord
4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

Quand je suis en train d'étudier et que je rencontre une difficulté, j'essaie de trouver des moyens pour la résoudre.

1. Tout à fait en désaccord
2. Plutôt en désaccord
3. Un peu en désaccord
4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

Quand je suis en train d'étudier, je prends le temps de m'arrêter pour vérifier si j'ai bien compris.

1. Tout à fait en désaccord
2. Plutôt en désaccord
3. Un peu en désaccord
4. Plutôt d'accord

5. Tout à fait d'accord

Quand je suis en train d'étudier, j'essaie de faire des liens entre les informations reçues dans le cours et les lectures.

1. Tout à fait en désaccord
2. Plutôt en désaccord
3. Un peu en désaccord
4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

Quand je suis en train d'étudier, je me donne des moyens particuliers (p. ex., des tableaux) pour résumer la matière du cours.

1. Tout à fait en désaccord
2. Plutôt en désaccord
3. Un peu en désaccord
4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

Quand je suis en train d'étudier, je me redis les idées importantes dans mes propres mots.

1. Tout à fait en désaccord
2. Plutôt en désaccord
3. Un peu en désaccord
4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

ANNEXE B : POSTULATS

Postulat 1 : Multicolinéarité

La multicolinéarité signifie des relations trop élevées entre des variables, ce qui a pour conséquence de faire apparaître une redondance entre celles-ci (Pallant, 2016). Trois indicateurs permettent de vérifier le postulat de multicolinéarité, c'est-à-dire la matrice de corrélation, le facteur d'inflation de la variance (VIF) et l'indice de tolérance.

Indicateur 1 (matrice de corrélation)

L'analyse de la matrice de corrélation (Tableau 1) a permis de vérifier la force et la direction des corrélations entre les variables indépendantes (VI) (soutien émotionnel, soutien appréciatif, soutien informatif, soutien instrumental), entre les variables dépendantes (VD) (engagement affectif, engagement cognitif, engagement comportemental) et entre l'ensemble de ces VI et VD. Pallant (2016) indique que les corrélations ne doivent pas dépasser 0,90.

En premier lieu, nous avons vérifié la multicolinéarité entre les trois VD de l'engagement scolaire au T₁ ($r = 0,259$ à $r = 0,499$, $p < 0,01$), au T₁ et au T₂ ($r = 0,242$ à $r = 0,587$, $p < 0,01$) et uniquement au T₂ ($r = 0,325$ à $r = 0,489$, $p < 0,01$). Selon Cohen (1988), ces corrélations sont moyennes, ce qui nous indique que les échelles des différentes dimensions de l'engagement scolaire, aux différents temps de mesure, mesurent bel et bien des aspects distincts, ce qui infirme la multicolinéarité. En deuxième lieu, nous avons vérifié la multicolinéarité entre les quatre VI du soutien social des enseignants au T₁ ($r = 0,634$ à $r = 0,707$, $p < 0,01$). Les corrélations sont moyennes à fortes, ce qui nous indique que même si les échelles des quatre types de soutien social des enseignants mesurent des aspects semblables, ils mesurent tout de même des éléments distincts. En troisième lieu, nous avons vérifié la multicolinéarité entre les VI et les VD scolaires aux T₁ et T₂ ($r = 0,106$ à $r = 0,408$, $p < 0,01$). Ces résultats nous

témoignent certaines associations entre les variables indépendantes et dépendantes sans que les corrélations soient trop élevées.

Indicateur 2 (facteur d'inflation de la variance (VIF))

Selon Pallant (2016), le facteur d'inflation de la variance (VIF) des variables ne doit pas être supérieur à 10. Les VIF du modèle se situent entre [1,070; 2,918], ce qui annule la possibilité d'une multicolinéarité.

Indicateur 3 (indice de tolérance)

Ce dernier indicateur consiste à prendre connaissance de l'indice de tolérance, qui lui, représente une partie de la VI qui n'est pas expliquée. Selon Pallant (2016), celui-ci ne doit pas être inférieur à 0,10 ce qui est respecté par les résultats des quatre VI de ce modèle [0,343; 0,452].

Compte tenu de l'ensemble des résultats des trois indicateurs, nous pouvons affirmer le respect de la totalité du postulat de multicolinéarité.

Postulat 2 : Nombre de sujets par prédicteur

La vérification du nombre de sujets par prédicteur permet de s'assurer que l'échantillon de notre étude est suffisamment grand pour procéder à différentes analyses de régressions et ainsi maintenir une bonne puissance statistique (Tabachnick & Fidell, 2013). Deux approches sont utilisées pour vérifier le respect de ce postulat soit l'approche conservatrice (minimum de 50 sujets par VI et incluant les variables de contrôle (VC)), soit l'approche libérale (minimum de 10 participants par VI incluant les VC).

Dans la présente étude, il y a 419 participants (N valide), 4 VI (soutien émotionnel, soutien appréciatif, soutien informatif, soutien instrumental) et 10 VC telles que le sexe, l'âge, le statut générationnel, la langue maternelle, les notes en français, les notes en mathématique,

l'engagement affectif (T_1), l'engagement cognitif (T_1), l'engagement comportemental (T_1) et la satisfaction du soutien social offert par les enseignants. Un ratio est prédéfini pour vérifier ce postulat soit d'identifier le nombre de participants (419) et ainsi diviser ce chiffre par le nombre de VI et de VC (14). Cela nous donne le nombre de 29,93 sujets par prédicteur.

À la suite de ce calcul, il est possible de remarquer que le nombre de sujets par variable est largement dépassé pour l'approche libérale, ce qui est suffisant pour le type d'analyse réalisé dans le cadre de cette étude. Ce postulat est donc respecté.

Postulat 3 : Valeurs extrêmes univariées et multivariées

Ce postulat implique qu'il n'y a pas une grande quantité de valeurs extrêmes, c'est-à-dire avoir le moins possible de sujets de l'échantillon qui s'éloignent du lot (Tabachnick & Fidell, 2013). Il y a deux types de valeurs extrêmes, soit univariées (s'éloignent de manière significative des autres scores sur une variable) ou multivariées (s'éloignent des autres scores sur deux ou plusieurs variables combinées). Pour analyser ce postulat, il est nécessaire de se référer à deux indicateurs particuliers, c'est-à-dire la distance de Mahalanobis et la distance de Cook (Pallant, 2016).

Distance de Mahalanobis

La distance de Mahalanobis représente l'influence d'un cas selon la distance à la moyenne du prédicteur (Tabachnick & Fidell, 2013). Pour analyser cette distance, il faut comparer la valeur maximum de chaque VI à la valeur critique qui est déterminée selon le nombre de VD dans l'étude et vérifier à ce que la valeur maximum ne dépasse pas la valeur critique (Pallant, 2016). Cette auteure suggère que la valeur critique pour les 3 VD est de 16,27. Dans notre projet, la valeur maximum de chaque VD est de 28,68, ce qui dépasse la valeur critique. Cela donne lieu à

la présence de valeurs aberrantes multivariées, autrement dit des cas impliqués qui sont différents des cas restants (Pallant, 2016).

Distance de Cook

La distance de Cook signifie la distance globale d'un cas dans un modèle. Les cas avec des valeurs supérieures à 1 représentent un problème potentiel (Tabachnick et Fidell, 2013, p.75). L'engagement affectif et l'engagement cognitif ont des valeurs maximales en bas de 1 [0,54; 0,59], ce qui témoigne aucun problème majeur (Pallant, 2016). Quant à l'engagement comportemental, la valeur maximale est de 1,11, ce qui témoigne un possible problème. Les conséquences pouvant être associées à ce non-respect du postulat au sujet de l'engagement comportemental sont la variation du plan de régression (p. ex., pente, intercept) (Tabachnick & Fidell, 2013).

Postulat 4 : Normalité, linéarité, homoscedasticité des résidus de la régression

Ce postulat permet de rendre compte de la distribution linéaire des erreurs/résidus du modèle. Pour ce faire, nous pouvons nous référer à l'histogramme, au diagramme probabilité-probabilité et aux nuages de points de chacune des VD (engagement affectif, engagement cognitif, engagement comportemental).

Normalité

La normalité fait référence à la distribution dite normale des erreurs/résidus du modèle (Tabachnick & Fidell, 2013). La moyenne d'une distribution normale est de zéro. Il est donc souhaitable que les résidus soient concentrés autour de zéro, ce qui indique que le modèle comprend peu d'erreurs (Tabachnick & Fidell, 2013). Les histogrammes de chacune des VD (engagement affectif, engagement cognitif, engagement comportemental) nous indiquent des distributions relativement normales, c'est-à-dire que la plupart des résidus se retrouvent autour

de la moyenne qui est de zéro comparativement à quelques résidus qui se retrouvent dans les extrêmes.

Linéarité

La linéarité est la distribution linéaire du modèle entre les scores prédits par les VI (soutien émotionnel, soutien appréciatif, soutien informatif, soutien instrumental) ainsi que les résidus (Tabachnick & Fidell, 2013). Les diagrammes probabilité-probabilité nous indiquent que la majorité des scores suit la droite linéaire.

Homoscédasticité

L'homoscédasticité représente la variance des résidus. Les nuages de point nous indiquent une concentration des données autour de la valeur zéro. Lorsque la plupart des données sont centrées, c'est-à-dire à proximité l'une des autres, la variance est plus petite, ce qui est souhaité (Tabachnick & Fidell, 2013).

Compte tenu des différentes vérifications, il est possible d'affirmer que le postulat est respecté.

Postulat 5 : Indépendance des erreurs

Ce postulat permet de s'assurer qu'il n'y a pas de liens entre les différents participants de l'étude, et ce, dans le but d'éviter la formation de groupes (Tabachnick & Fidell, 2013).

Méthodes de cueillette de données et mesures prises

La collecte de données a été réalisée par un questionnaire informatisé dans les classes de quatre écoles secondaires. Il y a donc des groupes écoles et des groupes classes. Il aurait pu être pertinent de tenir compte de la structure nichée des données en réalisant des analyses multiniveaux. Néanmoins, la taille de l'échantillon de la présente étude ne permettait pas ce type

d'analyse. Or, comme les élèves n'étaient pas dans des groupes classes fixes (p. ex., le groupe change selon les matières), l'effet de classe est sans doute négligeable.

Échantillon

Notre échantillon n'est pas aléatoire puisque, dans chaque classe, plusieurs jeunes n'ont pas participé, ce qui n'est pas dû au hasard. Nous pouvons toutefois présumer que les participants de notre échantillon présentent des caractéristiques différentes de ceux qui n'ont pas participé (p. ex., élèves issus de l'immigration plus engagés sur le plan comportemental étant donné qu'ils ont ramené leur feuille de consentement) (Lafortune & Balde, 2012). Nous devons donc avoir une précaution à généraliser les résultats, car ceux-ci ne peuvent pas représenter complètement la population immigrante.

D'une part, les participants fréquentaient des écoles à Montréal (n=2), Laval (n=1) et Terrebonne (n=1). De fait, la réalité des jeunes issus de l'immigration peut être différente en région. D'autre part, notre échantillon comptait plus de filles (55%). Cet indicateur nous indique que l'échantillon n'est pas représentatif.

Ces différents indicateurs nous indiquent que ce postulat est partiellement respecté.

Postulat 6 : Parcimonie et spécificité

Ce postulat s'assure de la spécificité et du principe de parcimonie dans le modèle. Celles-ci portent sur le retrait ou l'inclusion de variables (Tabachnick & Fidell, 2013).

Parcimonie

La parcimonie fait référence aux retraits des prédicteurs non pertinents dans le modèle (Tabachnick & Fidell, 2013). Dans le modèle, nous n'avons exclu aucune variable, autrement dit prédicteur non pertinent, puisque les variables ont une contribution significative aux résultats et/ou sont suggérées par la littérature.

Spécificité

À l'inverse, la spécificité représente l'inclusion de l'ensemble des prédicteurs pertinents au modèle (Tabachnick & Fidell, 2013). Plusieurs variables essentielles ont été intégrées à notre modèle dont les trois dimensions de l'engagement scolaire (affectif, cognitif, comportemental) au T₁. Ces ajouts nous ont permis de soulever les contributions réelles des quatre formes de soutien social des enseignants au T₁ selon l'engagement scolaire affectif, cognitif et comportemental des adolescents issus de l'immigration au T₂. En ce qui concerne les autres variables, celles-ci ont été toutes incluses étant donné qu'elles se sont avérées significatives (voir tableau 1, matrice de corrélation). En résumé, il est possible de conclure au respect du postulat du principe de parcimonie et de spécificité.

Pour conclure, l'ensemble des postulats a été respecté mis à part le troisième postulat (valeurs extrêmes univariées et multivariées). Par conséquent, il y a possiblement une variation du plan de régression en ce qui concerne l'engagement comportemental. Quant au cinquième postulat (indépendance des erreurs), il est partiellement respecté étant donné qu'il nous indique que l'échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble de la population immigrante et que l'effet classe a pu avoir un impact sur la création de formations de groupe.