

**Université du Québec en Outaouais**

**Le soutien social chez les adolescents issus de l'immigration : Une étude mixte sur les différences générationnelles**

Essai doctoral par article  
Présenté au  
Département de psychoéducation et de psychologie

Comme exigence partielle du doctorat en psychologie,  
Profil psychologie clinique (D.Psy.)

Par  
© Teodora VIGU

Août 2023

## **Composition du jury**

### **Le soutien social chez les adolescents issus de l'immigration : Une étude mixte sur les différences générationnelles**

Par  
© Teodora Vigu

Cet essai doctoral a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Aude Villatte, Ph. D., directrice de recherche, Département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais.

Kristel Tardif-Grenier, Ph.D., Ps.éd., co-directrice de recherche, Département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais.

Christine Gervais, Ph. D., examinatrice interne, Département des sciences infirmières, Université du Québec en Outaouais.

Michel Dugas, Ph.D., examinateur interne, Département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais.

Josée Charette, Ph.D., examinatrice externe, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal

## Remerciements<sup>1</sup>

La fin de cet essai, de mon doctorat représente la fin d'un chapitre de vie. Un chapitre rempli de nouvelles expériences, de découvertes, d'apprentissages – sur la psychologie, sur moi, sur la vie, sur la mort. Un chapitre également rempli d'épreuves, de remises en question et de moments difficiles. Un chapitre rempli de fins et de débuts. Un chapitre que je n'ai pas écrit seule, mais avec le soutien de plusieurs personnes que je souhaite remercier.

Tout d'abord d'aimerais remercier mes directrices de recherche, Kristel Tardif-Grenier et Aude Villatte, qui m'ont offert l'opportunité de travailler sur un projet doctoral qui se situait en plein centre de mes intérêts. Merci de m'avoir guidée tout au long de ce projet, de m'avoir encouragée et d'avoir cru en moi. Un merci spécial à Kristel, pour sa grande disponibilité et efficacité dans les multiples relectures de mon essai et pour ses précieuses rétroactions! Je l'ai répété dès le début de mon doctorat : je n'aurais pas pu demander de meilleures directrices de recherche !

Merci également aux participants de mon étude, sans lesquels ce projet n'aurait pas été possible. Donner un sens à vos expériences d'adolescents issus de l'immigration et entendre certains de vos témoignages a été réconfortant et motivant pour moi. Cet essai est pour vous !

Ensuite, je tiens à remercier ma famille. Merci pour tous les beaux moments partagés ensemble et pour votre soutien. Merci d'avoir été là dans les moments difficiles. Merci d'être ma famille, va iubesc! Tata, mulțumesc pentru toate sacrificiile pe care le-ai făcut pentru mine, pentru noi. Mulțumesc ca ai fost tot timpul prezent și ca m-ai iubit, în felul tău. Mersi pentru toata susținerea financiară. Stefan, mulțumesc pentru exemplul de perseverență pe care ni l-ai dat

---

<sup>1</sup> Je tiens à préciser qu'à l'image de comment mon cerveau de personne issue de l'immigration s'est développé, je réfléchis et je communique en plusieurs langues. Pour être authentique, j'ai donc utilisé le français, le roumain et l'anglais pour transmettre mes remerciements.

la toți! Mersi pentru toate dezbaterile noastre foarte interesante și aprinse. On n'est pas toujours sur la même longueur d'onde, mais nos discussions n'ont jamais manqué de passion. Sache que je suis toujours là, si tu as besoin. Mersi Dana pentru corecțiile lingvistice. Mersi pentru toate atențiile tale! Mulțumesc că faci parte din familia noastră! Et bien évidemment, merci à ma mère, sans qui je n'aurais pas pu réaliser ce doctorat, du moins pas aussi efficacement. Comme j'ai toujours dit, la moitié de mon diplôme t'appartient. Mulțumesc pentru tot!

Puis, j'aimerais remercier à mes amis. Aux anciens amis, « les roumains » aka Români au talent, un groupe d'immigrants qui est, en fait, plus multiculturel que sa dénomination laisse entendre: Karla, Ian, Eugénie, Pat (le québécois haha), Zena, Vlad, Stan, Justin, Ioana, Vadim, Lera, Sacho, et tous les autres amis passagers dans ce groupe. Je me dis parfois que sans vous, je n'aurais pas survécu. Vous avez été essentiels pour moi dans mon processus d'acculturation (les amis, aller lire l'article si vous voulez savoir de quoi je parle). Merci pour tous les partys et les aventures, que je n'oublierai jamais. Un merci spécial à Justin, qui a généreusement accepté de faire une révision linguistique de mon article scientifique et m'a impressionné (mais pas surpris) avec son efficacité, sa rigueur, ainsi que la qualité de son travail.

Dans mon parcours, j'ai également eu la chance de construire plusieurs amitiés que le temps n'a fait que renforcer, des amitiés authentiques, pour la vie. Mersi Karla pentru felul simplu și lejer cu care m-ai învățat să abordez viața. Thank you for the numerous memorable moments we created together, then with Ian and now with little Kimi boy. The Johnsons: you are my family! Thank you for seeing me as more than your third wheel haha. Love you!

Merci Eugénie pour ton écoute bienveillante et tes partages, pour tous nos échanges sur la vie, sur la mort et sur la psychologie. Nous avons clairement exploité l'option de messages

vocaux au maximum! Je t'aime! Mersi Diana, prietena mea din Cegep, pentru ca mi-ai oferit o prietenie simpla, dar prețioasa pentru mine.

Je suis également reconnaissante des amitiés plus récentes qui sont apparues sur mon chemin. Merci Mădă pour ta grande sensibilité, ton écoute sincère, ton authenticité et pour ton accompagnement durant mes séances de rédaction. Thank you, Yulia for appearing in my life, for sharing a little part of your beautiful soul with me and for allowing me – teaching me – to show my vulnerability, to be myself. Merci Nethania pour tout ton encouragement, pour les beaux moments passés ensemble et pour ton écoute dans les moments difficiles.

Je suis également reconnaissante des précieux liens que j'ai tissés avec mes collègues – maintenant mes amies – au cours de mon doctorat. Merci Evelyne, pour tous nos échanges cliniques et personnels, et pour l'exemple de dévouement et enthousiasme que tu mets dans tout ce que tu fais. Merci pour la révision de mon essai ! Merci d'être mon amie neuropsychiatre vers qui je sens que je peux me tourner quand j'ai besoin! Merci, Fred de m'avoir inspirée par ta posture clinique calme et ta façon composée, professionnelle et puissante de composer avec les obstacles sur ton chemin. Merci à vous deux pour tous nos partages et pour nos soupers qui me font toujours du bien ! Merci à toutes celles avec qui j'ai fait des retraites de rédaction - Aude, Kim - pour votre compagnie si nécessaire dans les plus intenses moments de ma rédaction ! Merci à Patrick Marion de nous avoir généreusement permis d'utiliser son chalet pour avancer nos essais! Merci Assia pour ton soutien et ton écoute durant la plus difficile année de mon doctorat. Merci également à Corine, collègue du Laboratoire Tout un Village, pour ton soutien dans les analyses de mes données.

J'aimerais également remercier les professeurs de l'UQO et le département de psychologie pour la formation offerte. J'ai changé de ville et de vie pour aller à Gatineau et je ne regrette pas

un instant. Ni en ce qui concerne la formation en soi, que j'ai trouvé oui, éprouvante, mais très enrichissante et bien structurée. Ni en ce qui regarde mon déménagement à Gatineau, cette ville qui a su me charmer avec ses coins de natures magnifiques. Et puis, à travers mon stage et mes internats, j'ai eu la grande chance d'être guidée par des superviseuses exceptionnelles qui m'ont transmis des connaissances qui vont bien au-delà de ma formation professionnelle. Merci Julie Gosselin, Amélie Descôteaux et Lora Karcheva! Je porterai toujours une petite partie de vous en moi.

Merci au CRSH, aux différents centres de recherche (GRES, IUJD, CRUJeF, Jefar) et aux Fondations de l'UQO et Desjardins qui m'ont soutenu financièrement.

Puis, un remerciement spécial va à un ami non humain, mais tout aussi important pour moi, mon chat, Halo. Merci pour ta présence réconfortante dans les plus difficiles moments de ma vie et pour ton amour inconditionnel.

Enfin, j'aimerais me remercier moi-même. Je me remercie d'avoir persévéré à travers les nombreuses tempêtes qui ont fait partie de mon chemin, certaines d'entre elles que je n'ai pas cru pouvoir affronter, certaines qui m'ont fait douter que je pourrais profiter du soleil de nouveau. Mais je me suis surprise à chaque fois. Parfois péniblement, mais à chaque fois j'ai réussi à surmonter les obstacles sur mon chemin, à dévoiler et adoucir les monstres les plus profonds et menaçants qui se cachaient en moi. Merci à ma psychologue de m'avoir guidée à travers ce périple.

Merci également à tous les patients que j'ai rencontrés durant mon parcours. En partie, j'ai commencé ce doctorat pour mieux me comprendre, mais c'est vous, mes patients qui m'avez motivée à continuer à chaque étape. Merci aux patients à qui je me suis parfois identifiée, à ceux qui ont apaisé ma solitude dans mes propres combats intérieurs et à ceux qui m'ont appris la

résilience - cette résilience fascinante et inspirante dont les humains sont capables, même face aux plus grandes adversités et atrocités.

Maintenant, à moi de découvrir et construire le prochain chapitre de ma vie...

## Résumé

**Contexte.** Face aux défis d'adaptation que les adolescents issus de l'immigration peuvent rencontrer (p. ex. stress d'acculturation), le soutien social constitue un facteur de protection psychologique crucial. D'ailleurs, la réalité de ces jeunes et le soutien qu'ils perçoivent peuvent être différents selon leur appartenance à la première génération (nés à l'étranger du Canada), à la deuxième génération (nés au Canada, dont au moins un parent est né à l'étranger) ou à la troisième génération et plus (autant les jeunes que leurs parents nés au Canada). Or, aucune étude nord-américaine n'a jusqu'à présent comparé le soutien social offert aux adolescents selon leur statut générationnel, tout en considérant la multidimensionnalité de ce concept, soit à la fois les différents types (émotionnel, instrumental, informatif, appréciatif) et acteurs de soutien (famille, école, pairs, etc.). **Objectif.** Explorer les différences générationnelles présentes sur le plan du soutien social perçu par les adolescents issus de l'immigration de première, deuxième et troisième génération et plus. **Méthodologie.** Il s'agit d'une étude s'appuyant sur un devis mixte, composée d'un volet quantitatif et un volet qualitatif. Premièrement, 1,036 adolescents de la grande région montréalaise ont répondu au questionnaire quantitatif portant sur le soutien social perçu, le *Child and Adolescent Social Support Scale* (CASSS; Malecki et Demaray, 2002). Des analyses de covariance multivariées ont été effectuées pour repérer les différences générationnelles, en contrôlant le sexe et la langue maternelle des participants. Ensuite, 16 participants, issus en égales parties des trois générations, ont pris part à des entrevues individuelles au sujet du soutien social perçu. Une analyse qualitative thématique a été effectuée pour identifier les éléments qui peuvent expliquer les différences générationnelles quantitatives. **Résultats.** Les adolescents de deuxième génération percevaient moins de soutien social de leur mère, des enseignants ainsi que du personnel scolaire que leurs pairs de première ou troisième génération et plus. Les résultats qualitatifs permettent d'expliquer ces différences en identifiant des obstacles dans la qualité de la relation des adolescents avec ces sources, leur attitude (p. ex. jugement, fermeture d'esprit), leur disponibilité, ainsi que la qualité/variété du soutien. Ces résultats sont discutés à la lumière de la littérature scientifique.

**Mots clés :** soutien social, adolescence, immigration, statut générationnel, devis mixte, méthode quantitative, méthode qualitative



## Table des matières

Remerciements.....	iii
Résumé.....	viii
Liste des tableaux.....	x
Avant-propos .....	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	13
<i>Le statut générationnel des adolescents : Défis et forces</i> .....	15
<i>Les indicateurs d'adaptation</i> .....	18
Le soutien social.....	20
<i>Cadre théorique</i> .....	20
<i>L'hypothèse de l'appariement</i> .....	21
<i>Les sources de soutien</i> .....	23
<i>Les mesures quantitatives du soutien social chez les adolescents</i> .....	24
<i>Différences générationnelles</i> .....	26
Objectifs de la recherche.....	27
ARTICLE.....	29
Social support among adolescents across immigrant generations: A mixed-methods study .....	29
DISCUSSION GÉNÉRALE.....	72
Le soutien social maternel.....	73
<i>La fragilité du soutien social maternel chez les adolescents de deuxième génération : une question de distance culturelle ?</i> .....	74
Le soutien social : une ressource déterminante pour une intégration réussie et un ajustement psychologique optimal .....	76
Le soutien social en contexte scolaire .....	79
<i>Le contexte social et politique</i> .....	79
<i>Le contexte scolaire</i> .....	81
<i>L'effet du contexte social sur le soutien social scolaire</i> .....	83
Implications pratiques .....	85
Limites et forces .....	87
<i>La mesure du soutien social utilisée</i> .....	87
<i>Les variables-contrôle</i> .....	89
<i>Les forces</i> .....	93
CONCLUSION.....	94
Références.....	95
Annexes .....	128

## Liste des tableaux

Tableau 1. Sociodemographic characteristics of the quantitative sample.....	40
Tableau 2. Sociodemographic characteristics of the qualitative sample.....	41
Tableau 3. Generational differences regarding overall social support.....	47
Tableau 4. Descriptive statistics for overall social support.....	48
Tableau 5. Generational differences for the subtypes of social support.....	49
Tableau 6. Descriptive statistics for the subtypes of support.....	50
Tableau 7. Facilitators and barriers to social support.....	52

## Avant-propos

La réalisation de cette étude a été motivée par ma propre expérience d'immigration en tant que jeune adolescente, ainsi que par les défis adaptatifs - sociaux, psychologiques et identitaires – auxquels j'ai moi-même été confrontée au cours du processus d'intégration à la société québécoise. Combinés aux étapes de développement identitaire que tous les adolescents- issus de l'immigration ou non- vivent, ces défis ont suscité chez moi un ensemble de questionnements et de réflexions personnelles dont le but initial était de mieux comprendre ma propre expérience. Dans mon expérience, la place limitée que les enjeux adaptatifs que je vivais occupaient dans le discours de mon entourage et de la société– à l'école, à la maison, dans les médias, sur Internet – a engendré chez moi un sentiment d'isolement et d'aliénation. Dans ce contexte, graduellement, avec ma prise de conscience de la place significative que les personnes issues de l'immigration occupent au sein de la société québécoise et canadienne, j'ai développé un désir plus général et structuré d'approfondir mes connaissances sur la réalité et les difficultés souvent peu visibles que ces personnes vivent, dans leurs sphères individuelles et familiales.

Mon intérêt pour les défis vécus par les populations issues de l'immigration et plus précisément par les adolescents, s'est concrétisé à travers diverses formations, expériences cliniques et contributions à des projets de recherche, et ultimement, à travers la réalisation de la présente étude doctorale. Cette étude s'inscrit dans un projet de recherche plus large intitulé *Tout un village*, mené par Dre Kristel Tardif-Grenier et Dre Aude Villatte, visant à documenter et à comprendre les déterminants du bien-être psychologique des jeunes issus de l'immigration. À l'exception de la collecte de données, réalisée par Dre Tardif-Grenier et son équipe, toutes les étapes de ce projet – sa conceptualisation, la méthodologie, l'analyse des données et la rédaction

- ont été réalisées par moi-même, sous la direction et avec le précieux soutien de Dre Tardif-Grenier et Dre Villatte.

Le présent essai doctoral ainsi que l'article scientifique qui en fait partie viennent combler une lacune dans la littérature scientifique, présentement en émergence, au sujet des défis adaptatifs vécus par les personnes issues de l'immigration. Plus précisément, avec son objectif innovateur de s'attarder spécifiquement aux différences générationnelles en ce qui a trait au soutien social chez les adolescents issus de l'immigration, il s'agit d'une étude à notre connaissance, unique en Amérique du Nord.

De la même manière qu'elle m'a permis d'aboutir un processus réflexif ayant commencé lors de mon immigration au Québec, j'espère qu'avec ses conclusions fort intéressantes, cette étude offrira un humble apport aux connaissances scientifiques actuelles sur la réalité des adolescents québécois issus de l'immigration.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

La migration internationale, toute catégorie confondue (p. ex. immigrants économiques, travailleurs temporaires, réfugiés, etc.), est en constante croissance depuis les cinq dernières décennies, et ce malgré une diminution temporaire des flux migratoires causée par la pandémie de COVID-19 (McAuliffe et Triandafyllidou, 2021). En 2020, on comptait globalement près de 281 millions de migrants internationaux (une personne sur 30), c'est-à-dire des personnes ayant immigré dans un pays autre que celui de leur naissance, également désignés comme étant des personnes immigrantes de première génération (McAuliffe et Triandafyllidou, 2021; Organisation des Nations Unies [ONU], 2020). Parmi ces migrants internationaux, près de 15 % étaient des adolescents ou des enfants (19 ans ou moins), une proportion qui n'inclut pas les jeunes de deuxième génération, soit ceux qui sont nés dans le pays d'accueil, d'au moins un parent né à l'étranger (McAuliffe et Triandafyllidou, 2021; ONU, 2020).

Au Canada, la réalité démographique caractérisée par un contexte de dénatalité et de vieillissement de la population, ainsi que le besoin de travailleurs qualifiés, amplifié par un climat mondial de crise sanitaire (pandémie), géopolitique et économique pousse les gouvernements à adopter des politiques d'ouverture à l'immigration afin d'assurer la pérennité économique (Gouvernement du Canada, 2022, 2023). Dans les dernières années, ce contexte a motivé une croissance significative de l'immigration au pays, menant le Canada à accueillir des nombres record de nouveaux arrivants (401 000 en 2021, 431 645 en 2022), une tendance qui risque de se maintenir avec l'objectif d'atteindre 500 000 nouveaux immigrants en 2025 (Gouvernement du Canada 2022, 2023). Selon les données préliminaires du plus récent recensement canadien (2022), 26,4 % de la population canadienne appartient à la première génération d'immigration et 17,6 % à la deuxième génération (Statistique Canada, 2022).

Par ailleurs, le Canada compte près de 2,2 millions d'enfants de moins de 15 ans issus de l'immigration de première ou deuxième génération, soit 37,5 % de tous les enfants canadiens (Statistique Canada, 2017).

Le Québec est la troisième province canadienne accueillant le plus d'immigrants récents après l'Ontario et la Colombie Britannique (Statistique Canada, 2023). Sa plus grande métropole, Montréal, est classée parmi les trois principales villes de résidence des populations immigrantes canadiennes (Statistique Canada, 2017a). Sur l'Île de Montréal, plus de deux tiers (68 %) des élèves de niveau primaire et secondaire sont issus de l'immigration (Lahaie, 2020). Parmi ceux-ci, 26 % sont issus de la première génération, alors que 42 % appartiennent à la deuxième génération. Les jeunes de troisième génération, qui sont nés au Canada de parents également nés au Canada, représentent pour leur part 27 % de la population scolaire montréalaise (Lahaie, 2020). Dans ce dernier groupe sont inclus les adolescents non immigrants ainsi que ceux issus d'immigration plus ancienne (p. ex. grands-parents immigrants).

Considérant les proportions importantes de jeunes issus de l'immigration présentes au Canada et au Québec, ainsi que l'objectif de vivre-ensemble en tant que société multiculturelle promu par le Canada, il s'avère essentiel d'étudier la réalité migratoire et sociale de ces jeunes, ainsi que leurs besoins. Les adolescents issus de l'immigration suscitent un intérêt particulier, puisqu'en plus de vivre des changements développementaux et identitaires normatifs caractéristiques de l'adolescence, ils sont exposés à plusieurs défis supplémentaires inhérents à leur trajectoire migratoire, tout en présentant des forces uniques qui favorisent leur résilience (Gibbons et Poelker, 2019).

Dans l'introduction générale de cet essai, nous débuterons par présenter les défis, les forces et les indicateurs d'adaptation présents chez les adolescents issus ou non de l'immigration, en

soulignant ce qui les différencie selon leur statut générationnel. Nous présenterons ensuite le cadre théorique et la définition du soutien social, ses bénéfices, ainsi l'état de la recherche sur les différences générationnelles. Puis, nous aborderons la pertinence de notre étude et présenterons ses objectifs.

Dans la deuxième partie de cet essai, nous présenterons un article scientifique, où les principaux points de mise en contexte seront résumés et bonifiés, suivis d'une présentation de la méthodologie de l'étude, des résultats et de leur discussion à la lumière de la littérature scientifique actuelle.

Enfin, nous présenterons une discussion générale des résultats, où les points de discussion de l'article seront élaborés et complétés par des pistes explicatives psychosociales, politiques et cliniques. Nous finirons par une section approfondissant les limites et les forces de notre étude.

### **Le statut générationnel des adolescents : Défis et forces**

Le statut générationnel d'immigration, basé sur le lieu de naissance des adolescents et de leurs parents, est associé à différents défis développementaux et adaptatifs pouvant découler de l'exposition à des facteurs de risque pour leur bien-être, ainsi qu'à des facteurs de protection qui sont uniques à leur parcours migratoire.

Pour les adolescents issus de l'immigration, le contact entre leur culture d'origine et celle du pays d'accueil peut nécessiter une adaptation plus ou moins importante. Le processus ayant lieu lors de ce contact interculturel ainsi que tous les changements qui en résultent (p. ex. culturels et psychologiques) sont regroupés dans le concept d'*acculturation* (Berry, 1997; Phinney et al., 2022; Sam, 2006). Deux aspects centraux sont amenés à changer dans le cadre du processus d'acculturation, soit d'une part les comportements et les attitudes (p. ex. apprendre une nouvelle langue, choisir des pairs du même groupe ethnique ou du groupe majoritaire, avoir une

attitude d'ouverture plus ou moins grande envers les valeurs de la société d'accueil), et d'autre part, l'identité culturelle, c'est-à-dire le concept de soi, tel que défini dans le cadre d'un répertoire culturel particulier (p. ex. valeurs et croyances personnelles) (Miller et Collette, 2019; Nguyen et Benet-Martínez, 2007; Phinney, 2022). Chez les adolescents, l'acculturation est largement influencée par la famille, qui porte la culture d'origine, l'école, où les normes culturelles de la société d'accueil sont souvent dominantes, ainsi que par leurs pairs et la communauté (Phinney, 2022).

L'acculturation et les changements que ce processus implique peuvent être distincts chez les adolescents de première génération et ceux de deuxième génération, puisque ceux-ci sont exposés à des tâches adaptatives différentes. Les adolescents de première génération, ayant immigré au cours de leur vie, possèdent plus souvent un lien plus intime avec leur culture d'origine (p. ex. meilleure maîtrise et compréhension de la langue et du système de valeurs de la culture d'origine), ce qui peut favoriser la proximité avec leurs parents, mais ils doivent fournir des efforts actifs pour s'ajuster à la culture du pays d'accueil (p. ex. apprendre une nouvelle langue, s'adapter à de nouveaux types d'interactions sociales) (Cervantes et al., 2013). Quant à eux, les adolescents de deuxième génération ont plus souvent l'avantage d'être immergés dès leur naissance dans la culture dominante, de comprendre ses valeurs et d'avoir une bonne maîtrise de la langue d'usage. Toutefois, ils risquent d'avoir un lien moins intime avec la culture portée par leurs parents, qui peuvent leur mettre de la pression à adopter des valeurs et coutumes entrant parfois en conflit avec celles qui dominent dans le pays d'accueil (Wu et Chao, 2011).

Dans certains cas, ces tâches adaptatives peuvent se réaliser sans difficulté majeure et l'intégration *bi-* ou *multi-* culturelle peut être source de fierté, d'unicité et procurer aux adolescents un éventail élargi de ressources personnelles qui peuvent être puisées dans chacun



des répertoires culturels à leur disposition (Miller et Collette, 2019). Dans d'autres cas, les jeunes issus de l'immigration peuvent vivre un conflit culturel important, résultant de leur potentielle perception d'incompatibilité entre leur culture d'origine et celle du pays d'accueil (Berry, 1997, 2006). Ce conflit culturel ainsi que les réactions de stress pouvant résulter du processus d'acculturation sont connus sous le nom de *stress d'acculturation* (Berry, 1997, 2006). Dans des situations extrêmes, lorsque le conflit interculturel est trop important et dépasse les capacités d'adaptation des individus, le processus d'acculturation peut contribuer au développement de psychopathologies (p. ex. dépression, anxiété) (Berry 1997).

Pour leur part, les jeunes de la troisième génération et plus peuvent avoir un passé d'immigration lointain, mais leur socialisation et adhésion aux valeurs de la société québécoise sont généralement plus présentes au sein de leur identité et comportements que chez les deux autres générations d'immigration plus récente. Ainsi, bien que ces adolescents ne soient le plus souvent pas exposés aux défis inhérents au processus d'acculturation, ils peuvent être confrontés à différents défis spécifiques aux sociétés à dominance individualiste comme le Canada, notamment des taux de divorce plus élevés au sein de leurs familles, l'ajustement à des familles recomposées, des réseaux de soutien plus restreints et moins satisfaisants, ainsi que des niveaux plus élevés de dépression (Amato et Boyd, 2013; Li et al., 2021; Scott et al., 2004).

Considérant que les tâches d'adaptation et par conséquent développementales des adolescents peuvent différer en fonction de leur statut générationnel, leur ajustement psychologique et psychosocial risque également de différer selon leur génération. Dans la dernière décennie, un nombre croissant d'études se sont intéressées aux indicateurs d'adaptation des adolescents issus de l'immigration et la comparaison des groupes générationnels est devenue pratique courante.

### ***Les indicateurs d'adaptation***

Deux tendances principales sont observées en lien avec les différences générationnelles d'adaptation chez les adolescents issus de l'immigration. D'une part, la *perspective du risque* suggère qu'en raison du grand nombre de facteurs de stress auxquels les jeunes de première génération sont exposés (p. ex. perte de liens sociaux, repères et habitudes du pays d'origine; besoin de s'adapter à une nouvelle culture), ceux-ci vivent généralement plus de stress d'acculturation que les adolescents des générations subséquentes, ce qui serait associé à un état de santé psychologique et psychosocial plus précaire que celui observé chez leurs pairs nés dans le pays d'accueil (Cervantes et al., 2013; Dimitrova et al., 2017; Hilario et al., 2014; Katsiaficas et al., 2013; Sirin, Gupta et al., 2013; Sirin, Ryce et al., 2013; Stevens et al., 2015).

D'autre part, un constat contre-intuitif soutenu par un nombre croissant d'études suggère que malgré leurs défis migratoires (p. ex. discrimination, désavantage socioéconomique, etc.), les adolescents issus de l'immigration présentent des indices d'adaptation comparables à leurs pairs non immigrants et dans certains cas, plus favorables que ces derniers, un phénomène nommé *paradoxe immigrant* ou *perspective de la résilience* (García Coll et Marks, 2012; García Coll et al., 2005; Stevens et al., 2015). Certaines études précisent que le paradoxe immigrant concerne particulièrement les adolescents de première génération, qui sont protégés par plusieurs facteurs, dont la résilience qu'ils ont développée dans le processus d'immigration, une grande motivation académique, ainsi que la présence d'un réseau de soutien social solide (p. ex. plus grande cohésion dans les relations familiales; sens accru du respect des obligations familiales) (García Coll et al., 2012; Portes et Zhou, 1993; Salas-Wright et al., 2016; Van Geel et Vedder, 2011). Ces facteurs protecteurs seraient moins présents chez les adolescents de deuxième génération, qui présentent, selon plusieurs études, plus de difficultés psychologiques et comportementales

que ceux de première génération (Nguyen, 2006; Sam et al., 2022; Stevens et al., 2015). Par ailleurs, notons que la majorité des études ayant rapporté la présence d'un paradoxe immigrant ont été réalisées aux États-Unis et au Canada (Berry et al., 2022; Marks et al., 2014; Tardif-Grenier et al., 2019).

De façon générale, les résultats des études sur les indices d'adaptation des adolescents issus de l'immigration demeurent inconsistants et parfois contradictoires, ne permettant ainsi pas d'émettre des conclusions systématiques claires sur les différences générationnelles qui existent à ce niveau (Berry et al., 2022; Stevens et al., 2015). Ces résultats variés peuvent être expliqués, entre autres, par des facteurs pré- et post-migratoires (p. ex. pays d'origine et de résidence des immigrants; immigration volontaire ou motivée par la recherche d'asile; politiques d'immigration des pays d'accueil; niveaux de discrimination, etc.), ainsi que par des choix méthodologiques (p. ex. type d'indicateur d'adaptation étudié) (Berry et al., 2022; Dimitrova et al., 2017). Sur le plan méthodologique, la séparation des groupes générationnels semble particulièrement inconsistante. Alors que certaines études considèrent les immigrants de première et de deuxième génération ensemble, sans les distinguer et en les comparant à la population non issue de l'immigration, d'autres comparent les immigrants de première génération aux personnes nées dans le pays d'accueil, sans faire de distinction entre la deuxième et la troisième génération et plus (Berry et al., 2022).

Bien que les conclusions que nous pouvons émettre sur les différences générationnelles en termes d'indicateurs d'adaptation (p. ex. santé mentale, stress d'acculturation, réussite académique, etc.) soient à ce jour inconsistantes, les connaissances accumulées sont informatives et la recherche sur le sujet est en essor. En contrepartie, au-delà des différences générationnelles adaptatives, il existe présentement peu d'études qui s'intéressent aux variables sous-jacentes qui

pourraient influencer et permettre de mieux comprendre les différents niveaux d'adaptation observés chez les adolescents issus de l'immigration. Une de ces variables est le soutien social, une ressource essentielle pour le bien-être des adolescents, qui a non seulement le pouvoir d'influencer positivement leur adaptation à la société d'accueil et potentialiser leurs forces, mais qui les protège également contre les symptômes anxieux ou dépressifs liés au stress d'acculturation (Cho et Haslam, 2010; Sirin, Gupta et al., 2013).

## **Le soutien social**

### ***Cadre théorique***

Le soutien social est un concept multidimensionnel qui comporte différents angles d'analyse (House, 1981; Tardy, 1985; Taylor et al., 2011). Tout d'abord, il peut être compris selon son aspect *structurel*, qui mesure le niveau d'intégration sociale d'un individu (p. ex. la grandeur du réseau social ou le nombre de personnes disponibles pour offrir du soutien; la fréquence des interactions sociales), ou l'aspect *fonctionnel*, qui évalue la qualité du soutien et les fonctions qu'il remplit chez une personne en réponse à ses besoins (p. ex. soutien émotionnel, informatif, instrumental et appréciatif) (Cohen, 2004; Cohen et Wills, 1985; Rueger et al., 2016; Schwarzer et Leppin, 1991; Taylor, 2011).

Une distinction est également faite entre le soutien social *reçu*, qui évalue le nombre de relations ou actes de soutien effectivement présents, et le soutien *perçu*, qui mesure la perception d'une personne de recevoir les ressources affectives et matérielles dont elle a besoin (Chu et al., 2010; Gottlieb et Bergen, 2010; Rueger et al., 2016; Taylor, 2011). Un champ considérable de recherches suggère que pour être utile, le soutien social n'a pas besoin d'être actualisé, donc effectivement reçu, mais que c'est plutôt la perception d'une personne d'avoir du soutien disponible en cas de besoin qui est associée à ses bénéfices sur la santé physique et mentale

(Taylor et al., 2004, 2011). Plusieurs raisons sont mises de l'avant dans la littérature afin d'expliquer cet aspect, tel que le fait que le soutien social effectivement reçu peut être source de stress lorsqu'il ne répond pas aux besoins des bénéficiaires, et qu'il peut être perçu comme contrôlant ou intrusif et ainsi négativement affecter les relations sociales (Kim et al., 2006; Taylor et al., 2004, 2011,).

Par ailleurs, le soutien social peut être analysé selon les circonstances dans lesquelles il s'avère bénéfique. D'une part, le soutien social est considéré comme offrant des bénéfices de façon générale, dans la vie quotidienne (*direct benefits hypothesis* ou *general benefits model*), en raison du bien-être psychologique qu'il procure (Cohen, 2004; Cohen et Wills, 1985; Rueger et al. 2016; Taylor et al., 2011). D'autre part, le soutien social est associé à davantage de bénéfices durant les périodes de stress (Cohen et Wills, 1985; Rueger et al., 2016; Schwarzer et Leppin, 1991; Taylor, 2011), comme lors de l'immigration. Effectivement, en plus des bénéfices généraux bien démontrés du soutien social sur l'adaptation psychologique et sociale de tous les adolescents (Chu et al., 2010), chez ceux issus de l'immigration, le soutien social joue un important rôle de protection contre le stress d'acculturation et les symptômes anxieux et dépressifs qui peuvent en découler (Berry, 1997; Katsiaficas et al., 2013; Sirin, Gupta et al., 2013; Tartakovsky, 2007; Thomas et Choi, 2006).

### ***L'hypothèse de l'appariement***

En lien avec l'aspect fonctionnel du soutien social, l'hypothèse de l'appariement (*matching hypothesis*) suggère que l'efficacité du soutien social dépend d'une correspondance entre les besoins des adolescents, qui émanent des facteurs de stress qui les affectent, et la forme d'assistance offerte par les acteurs de leur entourage (Cutrona et Russell, 1990; Lakey et Cohen, 2000; Taylor, 2011). À titre illustratif, si un adolescent était confronté à la perte d'un lien amical,

et aimerait obtenir du soutien émotionnel, mais recevait plutôt des conseils ou de l'argent, le type de soutien offert ne correspondrait pas à son besoin et risquerait même d'accentuer sa détresse psychologique (Horowitz et al., 2001; Lakey et Cohen, 2000; Taylor, 2011; Thoits, 1986).

D'ailleurs, selon l'hypothèse de l'appariement, les différents acteurs de soutien se spécialisent dans des formes spécifiques de soutien qui peuvent varier en fonction de la nature de la relation qui les unit aux personnes qui reçoivent ce soutien (Cutrona et Russell, 1990; Gottlieb, 2000). Par exemple, certains acteurs de soutien contribuent à la satisfaction des besoins émotionnels, alors que d'autres sont mieux placés pour offrir de l'information ou encore une aide pratique ou instrumentale (p. ex. assistance financière) (Gottlieb, 2000). Dans le même ordre d'idées, les bénéficiaires du soutien peuvent percevoir différemment les types de soutien offert par différents acteurs (Taylor, 2011). Entre autres, le soutien émotionnel peut être perçu comme étant plus utile lorsqu'il provient des personnes avec qui une relation intime existe que des personnes plus distantes (ex. amis occasionnels), alors que le soutien informatif est davantage apprécié lorsqu'il provient d'une source experte sur le sujet en question, mais peut être perçu comme inapproprié si fourni par des personnes avec une expertise questionable, malgré leurs bonnes intentions (Taylor, 2011).

En résumé, l'état actuel de la recherche suggère que les mesures du soutien social *perçu* et *fonctionnel* sont davantage associées au bien-être individuel que les autres mesures de soutien (soutien reçu, structurel), et cela autant de façon générale que lors des périodes de stress (Chu et al., 2010; Cohen et Wills, 1985; Rueger et al., 2016; Schwarzer et Leppin, 1991; Taylor, 2011). En d'autres mots, ce n'est ni la taille du réseau social ni le soutien réel, effectivement reçu, mais plutôt la perception des adolescents d'avoir un soutien social de qualité disponible en cas de

besoin qui offre un effet protecteur. Pour cette raison, nous avons opté pour ces mesures de soutien dans notre étude.

### *Les sources de soutien*

Plusieurs acteurs apparaissent comme étant des sources centrales de soutien dans la vie des adolescents : les parents, la fratrie, les compagnons de classe et amis, les enseignants, le personnel scolaire (p. ex. surveillants, intervenants en santé mentale), ainsi que la communauté ethnique ou religieuse (Chu et al., 2010; Collins et Steinberg, 2008; Green et al., 2008; Hombrados-Mendieta et al., 2012; Vatz Laroussi et al., 2008). Ces acteurs fournissent différents types de soutien en fonction de leur relation avec les adolescents et du rôle qu'ils jouent dans leurs vies (Cutrona et Russell, 1990; Gottlieb, 2000; Hombrados-Mendieta et al., 2012). Par exemple, dans la famille, les mères sont particulièrement reconnues par les adolescents pour le soutien émotionnel qu'elles offrent (p. ex. affection, intimité, écoute, etc.), alors que les pères semblent davantage habiles à fournir du soutien instrumental, surtout dans des périodes de crise (p. ex. soutien dans la prise d'une décision importante) (Hombrados-Mendieta et al., 2012; McMahon et al., 2011). À l'extérieur de la famille, les compagnons de classe et amis représentent souvent la plus importante source de soutien émotionnel, alors que les enseignants sont perçus comme fournissant principalement du soutien informatif (Hombrados-Mendieta et al., 2012; Malecki et Demaray, 2003; McMahon et al., 2011, Suldo et al., 2009).

Dans un contexte d'immigration, le soutien offert par les acteurs sociaux peut être influencé par les défis d'acculturation que certains d'entre eux vivent (p. ex. parents qui ont une faible maîtrise de la langue courante ou une connaissance limitée des institutions du pays d'accueil) ainsi que par les besoins uniques des adolescents issus de l'immigration, qui peuvent

être différents de leurs pairs non issus de l'immigration (p. ex. besoin d'aide pour s'intégrer dans la société d'accueil, apprendre une nouvelle langue, naviguer à travers plusieurs cultures).

### ***Les mesures quantitatives du soutien social chez les adolescents***

Considérant la multidimensionnalité conceptuelle du soutien social, il s'avère essentiel de choisir un instrument de mesure qui permet d'obtenir un portrait valide, fiable et sensible de cette ressource, qui prend en compte ses multiples dimensions. Or, malgré l'étude extensive du soutien social depuis les années '80 (Song et al., 2014), le nombre d'instruments permettant de mesurer le soutien social perçu développés spécifiquement pour les adolescents est relativement limité et ceux qui existent comportent plusieurs lacunes (Rueger et al., 2016).

Par exemple, le *Social Support Scale for Children and Adolescents (SSSC)* (Harter, 1985) est un des outils les plus utilisés pour mesurer le soutien social chez les enfants (6 à 12 ans) et il a été validé auprès de jeunes adolescents (13 à 15 ans) (Lipski et al., 2014). Toutefois, bien que cet instrument considère plusieurs sources de soutien (parents, enseignants, compagnons de classe, amis), il évalue l'apport des parents sans tenir compte du rôle unique du père et de la mère et exclut certaines sources de soutien importantes telles que le personnel scolaire, la fratrie et la communauté. De plus, le *SSSC* n'évalue pas les différents types de soutien social.

Pour sa part, le *Student Social Support Scale (SSSS)* (Nolten, 1994) évalue le soutien provenant de plusieurs sources (parents, enseignants, compagnons de classe, amis) et considère les quatre types de soutien (émotionnel, instrumental, informatif et appréciatif), mais tout comme le *SSSC*, il considère les parents comme une entité unique et omet certaines sources de soutien. De plus, bien que cet outil ait été validé auprès des adolescents (Malecki et Elliott, 1999), certains des items employés reflètent davantage la réalité des enfants que celle des adolescents



(p. ex. « Mes camarades de classe jouent avec moi à la récréation », traduction libre) (Malecki et Demaray, 2002).

D'autres outils initialement conçus pour les adultes et ultérieurement validés auprès des adolescents sont utilisés en recherche, mais comportent le même type de lacunes préalablement mentionnées, notamment l'omission de plusieurs sources de soutien centrales dans la vie des adolescents et l'évaluation du soutien comme une ressource globale, sans différenciation des sous-types (p. ex. *Multidimensional Scale of Perceived Social Support [MSPSS]* [Zimet et al., 1988]; *Perceived Social Support Scale [PSSS]* [Procidano et Heller, 1983]; *Social Support Questionnaire [SSQ]* [Sarason et al., 1983]) (Rueger et al., 2016).

Dans ce contexte, un outil qui se distingue des autres par sa multidimensionnalité est le *Children and Adolescents Social Support Scale (CASSS)*, développé par Malecki et Demaray (2002). En effet, le CASSS est le seul instrument de mesure du soutien social conçu pour les adolescents (11 à 18 ans) qui prend en compte plusieurs sources de soutien (parents, enseignants, compagnons de classe, amis), en plus d'évaluer les quatre types de soutien (émotionnel, informatif, appréciatif et instrumental) pour chacun des acteurs. En fait, en se basant sur le *Student Social Support Scale (SSSS)* (Nolten, 1994), Malecki et Demaray (2002) ont conçu le CASSS de manière spécifique pour les adolescents, ce qui a permis d'éliminer les questions qui concernaient surtout les enfants plus jeunes et de réduire la longueur du questionnaire. Des corrélations entre les scores obtenus par un échantillon de participants au CASSS et ceux obtenus au SSSC (Harter, 1985) témoignent d'une validité convergente modérée, ce qui signifie que les concepts liés au soutien social mesurés par ces deux instruments sont similaires (Malecki et Demaray, 2002).

### *Différences générationnelles*

Le soutien social est souvent étudié en tant que variable indépendante ou modératrice/médiatrice, afin de déterminer son rôle sur différents indicateurs d'adaptation, tels que la santé mentale ou la réussite académique (Chu et al., 2010; Katsiaficas et al., 2013; Rueger et al., 2016). Les études qui considèrent le soutien social comme variable dépendante, s'intéressant donc aux facteurs qui l'influencent (p. ex. sexe, statut socioéconomique) (Chu et al., 2010; Huurre et al., 2007) sont plus rares. Pourtant, une bonne compréhension des éléments qui risquent d'affecter le soutien social est essentielle non seulement pour expliquer les différences dans les niveaux de bien-être observés chez les adolescents, mais également pour mieux cibler leurs besoins et intervenir de manière adaptée à leur réalité.

Puisque la réalité des adolescents issus de l'immigration peut être très différente en fonction de leur statut générationnel, cette variable risque d'avoir un effet sur les niveaux et la qualité du soutien social perçu. Cela étant dit, actuellement très peu d'études se sont intéressées à l'influence du statut générationnel sur le soutien social. Chez les adultes, deux études américaines ont rapporté des résultats divergents. D'une part, l'étude d'Almeida et al. (2009), ayant évalué un échantillon d'individus Latino majoritairement composé de femmes, a révélé que les personnes de première génération perçoivent des niveaux plus élevés de soutien social que celles nées aux États-Unis. D'autre part, l'étude de Viruell-Fuentes et al. (2013), s'étant également penché sur un échantillon de Latinos, a rapporté que les personnes nées dans le pays d'accueil perçoivent davantage de soutien que celles immigrantes. En plus d'être réalisées auprès d'une population adulte, qui peut rencontrer des défis différents de ceux des adolescents, ces études comportent une lacune importante, soit leur distinction peu précise des générations. Par exemple, ces études ont comparé les individus de première génération aux individus nés dans le

pays d'accueil, ces derniers étant considérés comme un groupe unique, sans distinction entre la deuxième et troisième génération ou plus.

Chez les adolescents, nous n'avons trouvé qu'une seule étude, menée en Italie, qui s'est penchée sur le sujet. Dans cette étude, les adolescents de première et particulièrement ceux de deuxième génération ont rapporté percevoir moins de soutien social de la part leurs enseignants, de leurs camarades de classe, de leur famille et de leurs pairs que les adolescents non issus de l'immigration (Dalmasso et al., 2018). Bien que très intéressante, cette recherche ne fait pas la distinction entre les différents sous-types de soutien social et ne considère pas individuellement l'apport de plusieurs sources de soutien centrales dans la vie des adolescents, comme la mère, le père, la fratrie et la communauté.

Enfin, l'ensemble de ces études ont été réalisées dans des contextes sociaux qui peuvent être très différents de la réalité canadienne et québécoise, rendant la généralisation des résultats difficile.

### **Objectifs de la recherche**

Le soutien social représente un facteur de protection psychologique essentiel pour tous les adolescents et particulièrement pour ceux issus de l'immigration, qui sont exposés à des défis supplémentaires, comme le stress d'acculturation, pouvant découler de leurs efforts d'adaptation au pays d'accueil. Toutefois, bien que la réalité de ces jeunes soit différente en fonction de leur génération d'immigration, les études ayant comparé le soutien social en fonction du statut générationnel sont rares, et comportent plusieurs lacunes méthodologiques (p. ex. distinction peu précise des générations, soutien social mesuré de manière unidimensionnelle). Aucune étude nord-américaine, à notre connaissance, n'a comparé le soutien social offert aux adolescents selon leur statut générationnel.

Pour combler ces lacunes, la présente étude vise à déterminer l'influence du statut générationnel sur le soutien social, évalué en tenant compte de sa multidimensionnalité, soit ses différents types et sources. Considérant les bénéfices bien documentés du soutien social, comprendre ce qui différencie le soutien social selon la génération d'immigration permettra de mieux cibler les forces et vulnérabilités des adolescents pour répondre à leurs besoins de manière adaptée. D'ailleurs, le choix d'étudier le soutien social comme facteur protecteur chez cette population est également motivé par le fait que celui-ci représente une cible altérable par la prévention et l'intervention, ce qui signifie qu'il est possible de prendre des actions concrètes pour l'optimiser.

Dans ce contexte, notre étude vise donc à répondre aux questions suivantes : La perception du soutien social diffère-t-elle selon la génération d'immigration ? Si oui, comment ? Plus précisément, l'objectif de cette étude est d'explorer les différences générationnelles relativement au soutien social perçu par les adolescents issus de l'immigration de première, deuxième et troisième génération et plus.

**ARTICLE**  
**Social support among adolescents across immigrant generations: A mixed-methods study**

## **Introduction**

Despite a temporary slowdown in migration flows during the Covid pandemic, the number of international migrants has constantly grown in the last five decades (McAuliffe & Triandafyllidou, 2021). Canada is ranked among the top ten countries worldwide receiving the largest numbers of international migrants, with 26.4% of its population categorized as first-generation (foreign-born), and 17.6% as second-generation (born in Canada, from at least one immigrant parent) (McAuliffe & Triandafyllidou, 2021; Statistics Canada, 2022; United Nations, 2020). In recent years, Canada has welcomed historic numbers of newcomers, a tendency that it aims to maintain, with a stated objective of receiving 500,000 new immigrants in 2025 (Government of Canada, 2022, 2023). Compared to the adult population, which includes more first-generation than second-generation immigrants, nearly one in three children below the age of 15 in Canada (29.2%) are second-generation, while those belonging to first-generation account for around 8% (Statistics Canada, 2017).

In the region of Montreal (Quebec), more than two-thirds (68%) of elementary and high-school students have an immigrant background, 26% of them being classified as first-generation, 42% as second-generation, and 27% as third-plus generation (born in Canada, to Canadian-born parents) (Lahaie, 2020). Considering these significant proportions of youth with an immigrant background, as well as Canada's objective of establishing a harmonious cohabitation between individuals and communities of all origins and cultures, the study of their migratory reality, their well-being, and integration needs becomes an essential social matter.

### **Acculturative challenges faced by immigrant adolescents**

In addition to the normative developmental and identity changes that all adolescents face, immigrant adolescents are exposed to several unique challenges inherent to their migratory

trajectory. Upon contact with the host culture, they experience many changes, ranging from relatively superficial alterations in eating or dressing habits to more profound disruptions in cultural norms, language of communication, value systems (e.g., religion), attitudes, behaviors, cognitions, and identities (Berry, 1997; Schwartz et al., 2010). The process of navigating the cultural and psychological transformations that these youth experience upon their contact with the host society is called *acculturation* (Berry, 2005; Phinney et al., 2022). For a significant portion of immigrant youth, the acculturation process is accomplished without major difficulties and does not necessarily affect their psychological well-being (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2018). However, youth with an immigrant background may experience significant cultural conflict resulting from the possible perceived incompatibility between their origin and host cultures. This conflict, as well as the stress reactions that can result from the acculturation process, are known as the *acculturative stress* (Berry, 1997, 2006; Phinney et al., 2022). The intensity of this stress can vary depending on the subjective meaning that adolescents give to their acculturation experiences, which can be perceived as opportunities in some cases and as stressors in others (Berry, 1997, 2006; Lazarus & Folkman, 1984). In more extreme cases, where the conflict between the two cultures cannot be resolved, the resulting stress can contribute to the development of psychopathological disorders (Berry, 1997, 2006).

### **Immigrant generational status: Challenges and adaptation differences**

Immigrant generation status (or *nativity status*) can greatly influence the acculturative process, as foreign-born youth who immigrated during their lifetime (first-generation) face different challenges from those born in Canada of immigrant parents (second-generation). For first-generation youth, in addition to their active efforts to adapt to a new society (e.g., learning a new language, integrating a different school system) (Cervantes et al., 2013), the immigration

process is characterized by a breakup or transformation of several important social ties, such as those with friends, extended family, and often, nuclear family members, including parents or siblings (Suárez-Orozco & Todorova, 2003; Suárez-Orozco et al., 2002; 2011). Second-generation adolescents, although born in Canada and therefore well acquainted with its dominant value system, are often immersed from an early age in the norms and values of their cultural heritage, transmitted and sometimes imposed by their immigrant parents, which can also lead to adaptative challenges (Birman & Trickett, 2001; Portes & Hao, 1998; Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 1995; Suarez-Orozco et al., 2008). In contrast, third-plus generation youth (i.e., those born in Canada, of parents also born in Canada), may have a distant immigrant background, but the Canadian values and customs generally predominate since their birth (i.e., language spoken, family values, regard on interpersonal relations, such as openness to dating as a teenager, etc.). Despite the fact that these adolescents might not be exposed to the challenges inherent to the acculturation process, they can face other difficulties prevailing in more individualistic western nations, such as Canada, namely higher divorce rates among their families and thus the need to adapt to the relational dynamics of blended families, more isolation and higher depression rates (Amato & Boyd, 2013; Li & al., 2021; Scott & al., 2004).

The study of the differences between immigrant generations has received increased interest in recent years, mainly regarding various indicators of health and psychosocial outcomes, such as the quality of mental and physical health, life satisfaction, and academic achievement. Studies that have focused on youth with an immigrant background have generated conflicting results regarding generational differences of these adaptation outcomes. On the one hand, the *risk perspective* suggests that first-generation youth are at risk of presenting worse outcomes when compared to individuals born in the host country, which is explained by the various migratory



stressors to which they are exposed during the immigration process (e.g., acculturation stress) (Alegria et al., 2008; Close et al., 2016; Lustig et al., 2004; Sirin et al., 2013; Stefanek et al., 2012; Stevens et al., 2015). On the other hand, the *resilience perspective* or *immigrant paradox* suggests that several factors, such as the resilience developed during the immigration process and the selective immigration processes in place (e.g., priority offered to educated individuals) may explain the presence of better adaptation outcomes among first-generation youth, compared to their second- and/or third-plus generation counterparts, including adolescents without an immigrant background (García Coll & Marks, 2012; Marks et al., 2014; OECD, 2018). Because of different contextual pre- and post-migration factors (e.g., country of origin, immigration status, immigration policies, services provided), the risk perspective generally seems to reflect the European immigration reality, whereas the resilience perspective is more present in North America, including Canada (Marks et al., 2014; OECD, 2018; Sam et al., 2008; Tardif-Grenier et al., 2019).

The studies on the adaptation outcomes of immigrant youth provide significant knowledge regarding the differences between immigration generations. However, despite its many societal and practical implications (e.g., targeted social and mental health services), this research field is still in its embryonic stage and is far from systematically differentiating between generations. Furthermore, while an increasing number of studies focus on immigrant youths' adaptation outcomes (e.g., acculturative stress, mental health, and academic achievement), few studies have addressed other variables that may differ across generations and help to explain the generational differences found in terms of adaptation outcomes. One such factor is social support, an essential resource that can have a significant impact on the optimal development and psychosocial

integration of adolescents, whether they have an immigrant background or not (Cho & Haslam, 2010; Chu et al., 2010; Rueger et al., 2010, 2016).

## **Social support**

### ***Theoretical framework***

Social support is a resource that can be understood in terms of its structural value, which involves the number of relationships making up a person's social network, or its functional value, which refers to the specific functions that these relationships fulfill, especially during times of stress (Gottlieb & Bergen, 2010; Rueger et al., 2016; Taylor, 2011). Additionally, a distinction is made between social support that is actually received, and perceived social support, which assesses adolescents' perception of having access to support when needed (Chu et al., 2010; Gottlieb & Bergen, 2010; Rueger et al., 2016; Taylor, 2011). There is a consensus in the literature that the measures of functional and perceived social support are more closely associated with individuals' well-being than other measures of support (Chu et al., 2010; Taylor, 2011). In other words, it is neither the size of the social network nor the actual support received, but rather adolescents' perception of having quality social support available when needed that offers a protective effect.

In line with the advantages of using a measure of perceived and functional social support, in this study we retained the theoretical model developed by Malecki and Demaray (2002), that has been validated with an ethnically diverse sample of adolescents (Malecki & Demaray, 2003). These authors define social support as *an individual's perception of general support or specific supportive behaviors (available or enacted upon) from people in their social network, which enhances their functioning and/or may buffer them from adverse outcomes* (Malecki & Demaray, 2002). Indeed, social support represents an essential resource for the well-being of adolescents,

as it is associated with a multitude of indicators of positive adjustment, including academic achievement, self-esteem, and psychological health, in both the general population and immigrant youth (Chu et al., 2010; Green et al., 2008; Malecki et Demaray, 2002; Rueger et al., 2008, 2010, 2016). Furthermore, social support represents a crucial protection factor against the specific challenges experienced by adolescents with an immigrant background, and has the power to not only positively influence their integration into the host society, but also to protect them from symptoms of anxiety or depression that may be related to acculturative stress (Cho & Haslam, 2010; Katsiaficas et al., 2013; Sirin, Gupta et al., 2013; Tartakovsky, 2007; Thomas & Choi, 2006). Although the benefits of social support are well documented, this resource remains underreported and understudied among populations with an immigrant background, who might need it the most and who are likely to have different social configurations in their lives than older settlement populations.

Finally, despite research often evaluating social support in a generalized and unidimensional manner (Rueger et al., 2016), the *provision-provider* model (Scholte et al., 2001) highlights two essential nuances to consider, namely the specific functions that social support fulfills for its recipients (the *provision* of social support) and the sources or *providers* who fulfill these functions. Four main functions or *types* of social support have been identified by experts (House, 1981; Tardy, 1985), and are included in Malecki and Demaray's model. *Emotional* support comprises the trust, love, and empathy offered to adolescents. *Informative* support includes information or advice given to the adolescents. *Appraisal* consists of the feedback provided to the adolescents. *Instrumental* support refers to the resources provided to the adolescents, such as money and material goods.

## **Main sources of social support in adolescents' lives**

Several social support sources appear to be central in adolescents' lives, whether they have an immigrant background or not: family, classmates and friends, school personnel, and community (Collins & Steinberg, 2008; Hombrados-Mendieta et al., 2012; Vatz Laroussi et al., 2008). Most studies on social support among adolescents make considerable efforts to include ethnically diverse samples (Malecki & Demaray, 2003; McMahon, 2011; Vedder et al., 2005). However, few of them focus on the specificity of social support among adolescents with an immigrant background, even though this resource may vary depending on many factors related to the acculturation process.

Parents are a central source of support for adolescents and provide them with all types of support (Malecki & Demaray, 2003; Hombrados-Mendieta et al., 2012; Olsson, 2016). Although fathers and mothers are often studied as a single entity, the support that they offer may differ. Mothers are particularly recognized by adolescents for the emotional support they offer (e.g., affection, intimacy, listening, etc.), whereas fathers appear to be more skilled in providing instrumental support, especially in times of crisis (e.g., support in making an important decision) (Frey & Rothlisberger, 1996; Furman & Buhrmester, 1985; Hombrados-Mendieta et al., 2012; McMahon et al., 2011; Tardif-Grenier et al., 2023). In an immigration context, some studies have found that first- and/or second- generation youth present lower levels of perceived social support than their third-plus generation peers, although this advantage was not always consistent (Rosenbaum & Rochford, 2008; Leonardo, 2016). This might be explained by the fact that immigrant parents may sometimes be less familiar with the host country institutions, including the school system, which may limit their knowledge of the programs and resources available to their children and thus affect their ability to guide and advise them (i.e., informative support)

(Charette & Kalubi, 2017; Hao & Bonstead-Bruns, 1998; Vatz Laroussi et al., 2008). Moreover, since migration is often motivated by the search for a better quality of life, immigrant parents sometimes put more pressure on their children to excel academically than non-immigrant parents, which could result in parental support that is more instrumental or informative, focused on academic success (e.g., help with homework) and sometimes less directed toward their children's emotional needs (Espiritu, 2009; Rosenbaum & Rochford, 2008; Spera et al., 2009; Tardif-Grenier et al., 2017; Wolf, 1997; Zhou, 2009).

Siblings, who are often close in age and tied by shared life experiences, represent an important source of support for adolescents, especially during major life events, such as immigration, when they can be particularly adept at helping each other understand the norms and practices of the host country, provide continuity following the uprooting that sometimes occurs during immigration and contribute to the identity renegotiation that takes place during the acculturation process (Chun, 2006; Ganem & Hassan, 2014; Maynard, 2004)

Classmates and friends are frequently identified as the most important extrafamilial source of support during adolescence, as they spend a great deal of time in each other's company in school or during extracurricular activities (Bokhorst et al., 2010; Del Valle et al., 2010; Scholte & van Aken, 2006). For youth with an immigrant background, peers may represent both a bridge to the host culture and a tie to the culture of origin in the case of same-ethnicity friends, with whom immigrant adolescents may find it easier to associate as they share many cultural reference points (Lew, 2004; Oppedal & Døhlie, 1997). Despite this, some studies reveal that immigrant youth report lower levels of support from their peers (Leonardo et al., 2016; Oppedal & Roysamb, 2004), as well as fewer interactions and higher levels of relational difficulties with their peers compared to non-immigrant adolescents (Derluyn et al., 2008; Turney & Kao, 2012).

Finally, although much of the research assesses peer social support as a single entity, the differences that may exist in the support offered by classmates, with whom interactions may be more school-related, compared to the support offered by close friends, which whom exchanges may be more intimate and based on shared emotions (Frey & Rothlisberger, 1996; Furman & Burhemeester, 1985; Malecki & Demarray, 2002; Olsson, 2016), make it important to study these two sources separately.

Teachers play an important role in the development and academic success of adolescents. In the general population, some studies have found that adolescents perceive informative support as the most common type of assistance offered by teachers and emotional support as the most beneficial for their well-being and academic success (Hombrados-Mendieta et al., 2012; Malecki & Demaray, 2003; McMahon et al., 2011, Suldo et al., 2009). Among adolescents with an immigrant background, social support from teachers is particularly important, as they can provide a safe context that is conducive to learning the dominant cultural norms, social practices and customs of the host country (Garcia-Reid et al., 2005; Roffman et al., 2003; Suárez-Orozco et al., 2009). While some studies have reported lower perceived levels of social support among first-generation adolescents compared to youth born in the host country (e.g., Oppedal & Roysamb, 2004), others reported no generational difference in this regard (Leonard, 2016). With a few exceptions (Cauce & Srebnik, 1990; Chu et al., 2010; Green et al., 2008), most studies assess social support offered by teachers and do not consider other school personnel, who may provide different types of social support. Studying the social support contribution of all types of school staff is thus essential.

Finally, the study of the ethnic or religious community, whether at the informal level (e.g., support from community members) or formal level (e.g., services from community

organizations), is often overlooked in research. However, social support from this source is crucial for adolescents, especially during important life events, such as transition from elementary to high school or immigration (Bronfenbrenner, 1979; Haines et al., 1996; Matlin et al., 2011; Vatz Laroussi et al., 2008), as it can contribute to help them (re)build a social network, offer instrumental and informative support (e.g., help and information about the norms of the host country) and emotional support (e.g., empathy and understanding of the challenges related to the acculturation process (Kanouté et al., 2008, 2014; Lafortune, 2014; Rahm et al., 2013).

### **Generational differences in social support**

Currently, social support is almost exclusively included in studies as an independent variable, a mediator/moderator of different adaptation outcomes (e.g., mental health, school engagement) or a confounding variable, and its beneficial role is now well established in the literature (Chu et al., 2010; Katsiaficas & Suárez-Orozco, 2013; Rueger et al., 2016). Several factors are known to influence the perception of social support. For instance, female adolescents report more support than males (Chu et al., 2010; Colarossi & Eccles, 2003; Malecki & Demaray, 2002, 2003; Yalcin-Siedentopf et al., 2021). We can also hypothesize that the acculturative challenges faced by adolescents with an immigrant background may affect their perception of the available social support. Since social support is often communicated verbally, the language barrier confronting some adolescents could affect their ability to understand others, to feel understood, and therefore to perceive that they have sufficient support when needed. This can apply to first-generation adolescents, who often do not speak the host language when they immigrate, as well as to second-generation youth who generally speak the host language fluently but may have a poor mastery of their mother tongue, which can affect the communication with their family members.

Considering that social support is rarely studied as a dependent variable, understanding the factors that influence and differentiate it among various population groups, such as individuals with an immigrant background, becomes essential. In this regard, a good starting point is the evaluation of the effect of generational status, which may greatly influence the reality of adolescents, on social support.

Very few studies, mainly carried out on adult populations in the United States, have focused on generational differences in social support, and reported divergent results, either suggesting that first-generation individuals perceive higher levels of social support than their US-born counterparts or that the latter perceive more support (Almeida et al., 2009; Viruell-Fuentes et al., 2013). Among adolescents, we found only one study, conducted in Italy, where the authors considered the effect of generational status on social support as the focal point, reporting that first- and second-generation adolescents have an increased likelihood of receiving less social support from their teachers, classmates, family, and peers than the host population (Dalmasso et al., 2018).

An important issue with studies that assess generational differences is that by either considering first- and second-generation individuals as single group or not differentiating between second- and third-plus generations, they make it difficult to reach precise conclusions. Furthermore, studies on social support often fail to capture the multidimensionality of this concept (e.g., different types and social support sources not considered), thus limiting the richness of the conclusions (Rueger et al., 2016).

To fill these methodological gaps, as well as the broader lack of research on the subject, the present study aims to determine the influence of generational status on social support, using a multidimensional measure of this resource, considering different types and sources of social



support. In a context where social support represents an essential protection factor for all adolescents and especially for those with an immigrant background who may be exposed to particular challenges, understanding the generational differences related to social support, an alterable resource, is an important step toward implementing concrete and targeted actions to optimize it.

### **Research aims**

The purpose of this mixed-methods study is to provide a portrait of social support as perceived by adolescents belonging to the first-generation of immigration (foreign born), second-generation (born in Canada to immigrant parents), and third-plus generation (born in Canada, to Canadian-born parents). Four types of perceived social support (emotional, informative, instrumental, appraisal) and eight main sources of support relevant to the lives of adolescents (mother, father, siblings, classmates, friends, teachers, school staff, and community) are considered. Precisely, we ask two questions: Do adolescents' perception of social support differ according to their generation of immigration? If so, how and why?

## **Method**

### **Research design**

In this study, we used a mixed-methods explanatory sequential design, which consisted of first conducting a quantitative phase followed by a qualitative phase implemented for the purpose of explaining the quantitative results (quantitative → qualitative; Creswell et al., 2003, 2017). Considering the lack of available data on the generational differences pertaining to social support in immigrant adolescents, this study was exploratory in nature. The data used were collected as part of a larger project designed to document and understand the determinants of psychological well-being among immigrant youth. The quantitative data made it possible to

analyse generational differences in social support perceived by adolescents. Qualitative data obtained through individual interviews concerning perceived social support helped complete and illustrate, with transcription excerpts, the portrait conveyed by the quantitative results.

### **Setting and sample**

This study was approved by the research ethics committees of the University of Quebec in Outaouais<sup>2</sup> and the participating school boards. It included participants from four high schools located in Montreal's metropolitan region (Quebec, Canada), characterized by significant proportions of students with an immigrant background (25% in one school and more than 60% in the other three) (Lahaie, 2020; Ministère de l'Éducation et des Loisirs et du Sport, 2014). The socioeconomic indicators of two of the four schools suggest that students came from rather privileged backgrounds, while the indicators for the two other schools suggest that students originate in rather disadvantaged backgrounds (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020).

Recruitment was conducted in two stages for the quantitative and qualitative phases, respectively. For the quantitative phase, the participants targeted were adolescents from the first and second year of high school (the Quebec equivalent of grades seven and eight), who were proficient in the learning language (French). Recruitment was conducted at two different times, in 2017 and 2018, in the chosen schools, where our research team presented the project and sent consent forms<sup>3</sup> to parents or legal guardians through the students. All students who returned the completed consent form, whether the response was positive or negative, were eligible to participate in a draw for gift certificates redeemable for movie tickets, valued at 25 CAD. A total of 1,036 students between the ages of 11 and 16 participated in the quantitative phase of the

---

<sup>2</sup> Annexe A

<sup>3</sup> Annexe B

study. Considering that the usual age of 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students in Quebec is between 12 and 14 years and that these students represent the vast majority of our sample, participants aged 11, 15, and 16 ( $n = 20$ ) were excluded from the study. Also excluded were univariate and multivariate outliers. The final sample consisted of 960 participants, whose age, sex, and academic level were comparable within each generational group (Table 1).

The participants' origins were highly diverse, with over 70 different birth countries identified. Among first-generation adolescents, the most prevalent declared countries of origin were Algeria, Syria, and Haiti, accounting for about 23% of the participants in this group. In this group, the most frequently reported mother tongue was Arabic, followed by French and Spanish. Among second-generation adolescents, the most prevalent declared countries of origin of the parents were Algeria, Morocco, and India, accounting for approximately 25% of this group. The most frequently reported mother tongues were French, followed by English and Arabic.

**Table 1**

*Sociodemographic characteristics of the quantitative sample*

Variables	<b>First-generation</b>	<b>Second-generation</b>	<b>Third-plus generation</b>
Total $n$ (%)	249 (25.9%)	327 (34.0%)	384 (39.8%)
Age $M$ (SD)	13.02 (0.69)	12.88 (0.69)	12.81 (0.69)
Sex			
Female $n$ (%)	135 (54.2%)	188 (57.5%)	220 (57.3%)
Male $n$ (%)	114 (45.8%)	139 (42.5%)	164 (42.7%)
Academic level			
Grade 7 $n$ (%)	130 (52.2%)	177 (54.1%)	187 (48.7%)
Grade 8 $n$ (%)	119 (47.8%)	150 (45.9%)	197 (51.3%)
Mother tongue			
French $n$ (%)	45 (18.1%)	134 (41.0%)	377 (98.2%)
Other language $n$ (%)	204 (81.9%)	193 (59.0%)	7 (1.8%)

For the qualitative phase, recruitment took place in 2019. Students who completed the quantitative component were asked to provide their contact details if they wished to participate in

the qualitative phase. After obtaining written consent from their legal guardians, interested students were contacted by telephone to schedule an interview. In total, 16 adolescents agreed to undergo an individual interview. These students were similarly distributed according to whether they were first-generation (n = 5), second-generation (n = 6), or third-plus-generation (n = 5), according to their age, and according to their sex within each generational group. Considering the time lapse between the quantitative and qualitative phases (1-2 years), some participants in the qualitative component had reached grade 9 at the time of the interviews. Detailed sociodemographic characteristics for the qualitative sample are shown in Table 2.

**Table 2**

*Sociodemographic characteristics of the qualitative sample*

	<b>Fictive name</b>	<b>Age</b>	<b>Sex</b>	<b>Academic level</b>	<b>Country of birth of participants</b>	<b>Country of birth of parents</b>	<b>Mother tongue</b>
<b>First-generation</b>	Tia	15	F	gr. 8	St. Vincent and the Grenadines	St. Vincent and the Grenadines	English
	Maria	14	F	gr. 8	Moldova	Moldova	Russian
	Lorenzo	15	M	gr. 9	Costa Rica	Costa Rica	Spanish
	Anna	15	F	gr. 9	Germany	Iran/ Germany	German
	Alejandro	12	M	gr. 7	Colombia	Colombia	Spanish
<b>Second-generation</b>	Lucia	14	F	gr. 8	Canada	Dem. Rep. of the Congo	French
	Karim	13	M	gr. 8	Canada	Morocco	Arabic
	Ahmed	16	M	gr. 9	Canada	Egypt	Arabic
	Tanya	14	F	gr. 9	Canada	India	Gujarati
	Nicole	14	F	gr. 9	Canada	Philippines	English
	Camila	15	F	gr. 9	Canada	Argentina	English
<b>Third-plus generation</b>	Zoe	12	F	gr. 7	Canada	Canada	French
	Thomas	13	M	gr. 8	Canada	Canada	French
	Leo	13	M	gr. 8	Canada	Canada	French
	Olivier	14	M	gr. 8	Canada	Canada	French
	Charlotte	14	F	gr. 8	Canada	Canada	French

*Note.* Abbreviations: grade = gr.

## **Data collection procedure**

Quantitative data collection was conducted in 2017 and 2018, via a self-reported computerized questionnaire (30 to 45 minutes), administered through the *LimeSurvey* platform in the schools' computer lab or on laptops, during school hours. Candy rewards were offered to all students in participating classes. Qualitative data collection took place between March and July 2019 and consisted of semi-structured individual interviews lasting on average one hour, administered during lunch hour or after school, in or near the schools attended by the participants. Movie tickets or gift certificates redeemable at a restaurant, valued at 25 CAD, were offered to participants. All interviews were conducted by a qualified research professional. The interviews were audio recorded and transcribed into verbatims for data analysis.

## **Measures**

### ***Sociodemographic data***

The following sociodemographic data were collected as part of the quantitative self-reported questionnaire<sup>4</sup> in order to describe the sample of adolescents in the study: age, sex, and academic level. Sex was assessed by asking *What sex are you?* which contained the following response choices: *girl* = 1; *boy* = 2; *other* = 3. None of the participants answered *other*.

### ***Generational status (independent variable)***

Participants' generational status was determined using questions about their birth country (*What country were you born in?*) as well as each of their parents' birth country (*What is your mother's/father's country of birth?*). Participants' responses were coded as follows: first-generation = 1 (foreign-born); second-generation = 2 (born in Canada, from at least one immigrant parent); third-plus-generation = 3 (born in Canada, from Canadian-born parents). To

---

<sup>4</sup> Annexe C

be noted that third-plus generation youth include third or later generations of immigrants, as well as non-immigrant individuals.

***Perceived social support (dependent variable)***

Perceived social support was measured using the *Child and Adolescent Social Support Scale*<sup>5</sup> (CASSS) (Malecki & Demaray, 2002), which is the only multidimensional social support measurement instrument adapted for adolescents (11 to 18 years of age) that considers several sources of support, in addition to assessing four types of support (emotional, informative, appraisal and instrumental) for each source. This scale was conceived to assess perceived support from parents, teachers, classmates, and friends. For the purpose of our study, the original instrument was modified by creating separate scales for the mother and father and by adding scales to assess support from siblings, school personnel and the religious/ethnic community. For school personnel, participants were asked to complete sentences related to the support they perceive from the *adults* in their school, a general formulation that aimed to include supervisors, mental health workers, school principals, etc. The final questionnaire incorporated 96 items divided into eight scales of overall social support (all subtypes combined), for each social support source. Each of these scales were then divided into four three-item subscales that assessed emotional support (*My mother listens to me when I talk*), informative support (*My brother(s) and/or sister(s) give me good advice*), appraisal (*My classmates notice when I have worked hard*), and instrumental support (*My teachers make sure I have the things I need for school*). The frequency of support received from each source, for each item, was measured using Likert-type scales, in seven points ranging from *never* (0) to *always* (5), with an additional option of *does not apply* (7). Exploration of the database revealed that the response *does not*

---

<sup>5</sup> Annexe D

*apply* (7) was sometimes used by participants to indicate the absence of support from a source which was in fact present in their environment, thus this option was recoded as *never* (0). Scores for each scale related to a particular source or subtype of support were obtained by averaging the scores for each group of items. A higher score thus refers to the perceived greater frequency of social support.

The CASSS was validated by its authors with a sample of 757 mostly white American students (60%) as well as with a sample of 263 ethnically diverse students, all aged between 11 and 18, revealing the presence of good psychometric qualities (Malecki & Demaray, 2002, 2003). In the present study, the internal consistency of the overall support scales varied between  $\alpha = .92$  and  $\alpha = .97$ .

### ***Control variables***

To minimize the potential influence of external factors on the relationship between generation status and social support, sex and mother tongue were used as control variables. Mother tongue was assessed using the open question *What is your mother tongue, meaning the first language you learned to speak?* Responses were dichotomized first to cover participants who mentioned French as the or one of the mother tongues (1) and second, participants who did not indicate French as a mother tongue (2).

### ***Qualitative interviews***

The interviews for the qualitative component were conducted using a semi-structured question grid<sup>6</sup> developed by the researchers involved in the larger project from which the data used in this study were extracted. The interview framework was constructed based on existing definitions and measures of perceived social support as well as preliminary findings from the

---

<sup>6</sup> Annexe E

quantitative component of this study that called for additional explanations (Creswell et al., 2017). Some of the questions in the quantitative questionnaire were repeated and reworded in the form of open questions to allow for more elaborate responses from participants.

The final interview outline contained 23 open-ended questions, of which four were destined to assess sociodemographic information (i.e., age, academic level, country of origin) and to facilitate contact between the interviewer and the participant (i.e., *How do you like your school?*). Four other questions evaluated the participant's perception of psychological well-being (i.e., *What do you think defines well-being in a high school youth?*). Finally, 15 questions, each containing a number of sub-questions designed to evaluate perceived social support, such as the types of support offered by different sources available in adolescents' environment, the barriers to obtaining support, and the usefulness of the support obtained (i.e., *Do you get support from people around you? Who would you go to for support if you were experiencing a situation that was making you a little stressed or sad? Who would be the least likely person to be able to support you if you were going through something that was stressful or made you sad?*). Considering that most of the questions were open ended, they were all considered for analysis and relevant transcript excerpts were selected for coding.

## **Data analysis**

### ***Quantitative analysis***

The quantitative data analysis strategy was divided into two main steps conducted with SPSS 28. First, a multivariate analysis of covariance (MANCOVA) was conducted to assess whether there were generational differences in the overall social support scales (all subtypes combined) provided by the eight sources of support under study. Second, MANCOVAs were conducted to assess whether there were generational differences in the scales of subtypes of



support (emotional, informative, appraisal, instrumental) for those sources where a generational difference was identified in the first step. Sex and mother tongue of the participants were controlled in both of the above steps. The generational status variable was missing for two participants (0.1% of the sample), who were therefore excluded from the analyses.

### *Qualitative and mixed analysis*

A thematic analysis consisting of systematically identifying the themes addressed in the interviews (Braun & Clarke, 2006; Paillé & Mucchielli, 2016) was carried out with the objective of completing our understanding of the main quantitative results (Creswell et al., 2003, 2017). Specifically, the qualitative analysis was constructed around the quantitative results revealing that second-generation adolescents perceived significantly less social support from several sources, compared to their first- and third-plus-generation pairs (see details in the Results section). A first step of the mixed component consisted of separating the verbatim transcripts according to participants' generational status and pre-analyzing the data by reading and organizing the information extracted, and noting early impressions, which helped gain familiarity with the participants' answers. Next, in order to integrate and connect quantitative and qualitative results, data from transcripts were classified by source and type of support in each generational group. Two specific codes designed to detect the barriers and facilitators to social support were created in order to explain why second-generation youth perceived less support compared to the other generations, and what facilitated the support for the latter. Transcript data were systematically organized using these codes, then separated according to meaningful emerging subthemes constructed on the basis of the recurrence, convergence, or divergence of participant's answers (Braun & Clarke, 2006; Paillé & Mucchielli, 2016).

In order to obtain a precise portrayal of participants' raw perceptions (Paillé & Mucchielli, 2016), a low level of inference was maintained throughout the analysis, which remained mainly descriptive. This also made it possible to control for researchers' subjectivity and avoid contaminating data with personal, societal, or theoretical preconceptions. Themes were identified using an iterative approach, with multiple repetitions of the analysis procedure, so as to ensure the consistency and representativeness of their final classification (Paillé & Mucchielli, 2016). Equal value was attributed to unique and singular excerpts, thus avoiding elite bias (i.e., emphasizing some statements at the expense of others) (Morrow, 2005). Discussions with the research team were conducted regularly throughout the entire process in order to reach a consensus on the themes created, assure their relevance relatively to the research question, and detect eventual biases. NVivo 12 software was used to conduct this analysis.

## **Results**

### **Perceived social support generational differences (quantitative analyses)**

#### ***Overall social support***

The first multivariate analysis of covariance (MANCOVA) revealed a significant effect of the immigration generation on all eight social support sources scales combined [ $F(16,1890) = 6.53, p < .001$ ]. The effect size was modest ( $\eta^2 = .052$ ). The effect of generation on individual support scales was significant in the case of mothers, teachers, school personnel, and the ethnic/religious community (see Table 3). Descriptive statistics for the overall social support scales for these sources of support are presented in Table 4.

In the case of mothers, teachers, and school personnel, second-generation participants reported less social support than both first- and third-plus-generation participants. No significant generational differences were detected between first- and third-plus-generation. The effect size

was modest for all three sources of support. Regarding the ethnic/religious community, both first- and second-generation participants reported more support than third-plus-generation participants. The effect size was modest. No generational differences were detected between first- and second-generation participants in this aspect.

**Table 3**

*Generational differences regarding overall social support*

Source of support	df	Error df	F	Sig.	Partial eta <sup>2</sup>
Mother	2	951	5.08	<b>.006**</b>	.011
Father	2	951	1.75	.175	.004
Siblings	2	951	0.70	.497	.001
Teachers	2	951	8.13	<b>.000***</b>	.017
School personnel	2	951	6.03	<b>.003**</b>	.013
Friends	2	951	0.01	.988	.000
Classmates	2	951	2.54	.079	.005
Ethnic/religious community	2	951	21.98	<b>.000**</b>	.044

Notes. \*p < 0.05; \*\*p < 0.01; \*\*\*p < 0.001

**Table 4**

*Descriptive statistics for overall social support*

Source of support	Generation	M	SD	N
Mother	First-generation	4.1	0.9	247
	Second-generation	3.9	0.9	326
	Third-plus-generation	4.0	0.8	383
	Total sample	4.0	0.9	956
Teachers	First-generation	3.8	0.9	247
	Second-generation	3.5	1.0	326
	Third-plus-generation	3.7	0.9	383
	Total sample	3.7	0.9	956
School personnel	First-generation	2.8	1.5	247
	Second-generation	2.6	1.5	326
	Third-plus-generation	2.9	1.4	383
	Total sample	2.8	1.5	956
Ethnic/religious community	First-generation	2.9	1.9	247
	Second-generation	2.6	1.9	326
	Third-plus-generation	1.2	1.8	383

### *Subtypes of social support*

**Maternal social support.** MANCOVA results revealed no significant effect of the immigration generation on the subtypes of maternal social support [ $F(8,1908) = 1.93, p = .052$ ].

**Teacher social support.** Results revealed a significant effect of the immigration generation on all teacher support subtype scales combined [ $F(8,1906) = 3.71, p = .001$ ]. The effect size was modest ( $\eta^2 = .015$ ). The effect of generation on individual support scales was significant with respect to emotional, informative, and instrumental support (Table 5). For these three types of support, second-generation participants perceived less support than first- and third-plus-generation participants. No differences were detected between the first- and third-plus-generation participants. There were no significant generational differences for appraisal support. Descriptive statistics are presented in Table 6.

**School personnel social support.** Results revealed a significant effect of the immigration generation on all school personnel support subtypes combined [ $F(8,1904) = 2.60, p = .008$ ]. The effect size was modest ( $\eta^2 = .011$ ). The effect of generation on individual scales was significant for all support subtypes (Table 5). The effect sizes were all modest. For emotional support, first- and second-generation participants perceived less support than third-plus-generation participants. For informative support, second-generation participants perceived less support than third-plus-generation participants. For appraisal and instrumental support, second-generation participants perceived less support than the first- and third-plus-generation categories.

**Ethnic/religious community social support.** Results revealed a significant multivariate effect of the immigration generation on all support subtypes combined [ $F(8,1898) = 6.752, p < .001$ ]. The effect size was modest ( $\eta^2 = .028$ ). The effect of generation on individual scales was

significant for all support subtypes (Table 5) and in all cases, first- and second-generation participants perceived more support from community than third-plus-generation participants.

**Table 5**

*Generational differences for the subtypes of social support*

Sources and types of support	df	Error df	F	Sig.	Partial eta <sup>2</sup>
<b>Mother</b>					
Emotional	2	956	5.00	0.007 <sup>a</sup>	0.10
Informative	2	956	3.34	0.036 <sup>a</sup>	0.007
Appraisal	2	956	3.03	0.049 <sup>a</sup>	0.006
Instrumental	2	956	4.28	0.014 <sup>a</sup>	0.009
<b>Teachers</b>					
Emotional	2	955	11.87	<b>.000***</b>	.024
Informative	2	955	7.66	<b>.001***</b>	.016
Appraisal	2	955	2.22	.109	.005
Instrumental	2	955	4.72	<b>.009**</b>	.010
<b>School personnel</b>					
Emotional	2	954	7.10	<b>.001***</b>	.015
Informative	2	954	3.47	<b>.032**</b>	.007
Appraisal	2	954	4.58	<b>.010*</b>	.010
Instrumental	2	954	5.59	<b>.003**</b>	.012
<b>Ethnic/religious community</b>					
Emotional	2	951	20.09	<b>.000***</b>	.015
Informative	2	951	23.67	<b>.000***</b>	.007
Appraisal	2	951	21.19	<b>.000***</b>	.010
Instrumental	2	951	18.18	<b>.000***</b>	.012

Notes. <sup>a</sup> Multivariate effect not significant; \*p < 0.05; \*\*p < 0.01; \*\*\*p < 0.001

**Table 6**

*Descriptive statistics for the subtypes of support*

Sources and types of support	Generation	M	SD	N
<b>Maternal support</b>				
Emotional	First-generation	4.2	1.0	249
	Second-generation	4.0	0.9	327
	Third-plus-generation	4.2	0.8	384
	Total sample	4.1	0.9	960
Informative		4.3	1.0	249
	First-generation			
	Second-generation	4.1	1.1	327

	Third-plus-generation	4.2	1.0	384
	Total sample	4.2	1.0	960
		3.7	1.1	249
	First-generation			
Appraisal	Second-generation	3.5	1.1	327
	Third-plus-generation	3.7	1.0	384
	Total sample	3.7	1.1	960
		4.0	1.1	249
	First-generation			
Instrumental	Second-generation	3.8	1.0	327
	Third-plus-generation	4.1	1.0	384
	Total sample	4.0	1.0	960
<b>Teacher support</b>				
	First-generation	3.5	1.1	249
	Second-generation	3.2	1.2	327
Emotional	Third-plus-generation	3.5	1.1	383
	Total sample	3.4	1.1	959
		4.2	0.9	249
	First-generation			
Informative	Second-generation	4.0	1.0	327
	Third-plus-generation	4.2	0.9	383
	Total sample	4.1	1.0	959
		4.1	0.9	249
	First-generation			
Appraisal	Second-generation	3.9	1.0	327
	Third-plus-generation	4.0	1.0	383
	Total sample	4.0	1.0	959
		3.3	1.4	249
	First-generation			
Instrumental	Second-generation	3.0	1.5	327
	Third-plus-generation	3.2	1.4	383
	Total sample	3.1	1.4	959
<b>School personnel support</b>				
	First-generation	2.8	1.4	249
	Second-generation	2.5	1.5	327
Emotional	Third-plus-generation	2.9	1.4	383
	Total sample	2.7	1.5	959
		3.0	1.7	249
	First-generation			
Informative	Second-generation	2.8	1.7	327
	Third-plus-generation	3.1	1.6	383
	Total sample	3.0	1.6	959
		2.9	1.7	249
	First-generation			
Appraisal	Second-generation	2.6	1.7	327
	Third-plus-generation	2.8	1.6	383

	Total sample	2.8	1.7	959
		2.6	1.7	249
	First-generation			
Instrumental	Second-generation	2.3	1.6	327
	Third-plus-generation	2.7	1.6	383
	Total sample	2.5	1.7	959
<b>Ethnic/religious community support</b>				
	First-generation	2.9	2.0	247
Emotional	Second-generation	2.7	2.0	326
	Third-plus-generation	1.3	1.8	383
	Total sample	2.2	2.1	956
		3.1	2.0	247
	First-generation			
Informative	Second-generation	2.8	2.0	326
	Third-plus-generation	1.3	1.9	383
	Total sample	2.2	2.1	956
		3.0	2.0	247
	First-generation			
Appraisal	Second-generation	2.7	2.0	326
	Third-plus-generation	1.2	1.8	383
	Total sample	2.2	2.1	956
		2.7	2.0	247
	First-generation			
Instrumental	Second-generation	2.3	1.9	326
	Third-plus-generation	1.1	1.7	383
	Total sample	2.0	2.0	956

### **Perceived obstacles and facilitators to social support (mixed analyses)**

Analysis of the qualitative data highlighted several elements that help explain the quantitative perception of second-generation youth of receiving less support from their mothers, teachers, and school personnel, compared to their first- and third-plus-generation peers. These elements were grouped into two categories, namely the facilitators and barriers to support, as well as into several themes, for which recurring examples among several sources of support analyzed are presented in Table 7. Generally speaking, the number and variety of facilitators were comparable between generations. However, second-generation participants reported a greater number and a broader range of barriers to social support than their first- and third-plus-

generation peers.

**Table 7**

*Facilitators of and barriers to social support*

Themes	Examples of facilitator codes	Example of barrier codes
Quality of the relationship	Trust Good knowledge of the participant Relational proximity Respect of confidentiality	Lack of interest in the participant Poor knowledge of the participant Limited relational proximity Breach of confidentiality
Availability/ Involvement	Availability Attention to participant's well-being Desire to help Encouragement to ask for help	Being busy Not giving the participant the needed/desired level of attention
Attitude/ Mentality	No judgment Ability/desire to understand Listening	Judgmental attitude Lack of understanding Discrediting/not listening to the participant
Variety and effectiveness of perceived social support <sup>a</sup>	Comforting (emotional) Academic advice (informative) Feedback (appraisal) Help to resolve problems (instrumental)	Bad advice (informative) Strict discipline, unfair rules (instrumental) Quibble (appraisal)

*Note.* <sup>a</sup>In this theme were coded excerpts that refer to different types of support to which a qualifying value was attributed by the participants (e.g., useful, unhelpful) as well as any form of support that implies a concrete benefit or advantage (e.g., monetary resource, emotional comfort).

***Maternal social support***

**Quality of the relationship.** Although participants of all generations revealed several indicators of a good relationship with their mother as facilitating the support they received from her (e.g., trust, confidentiality, feeling that their mother knows them well), second-generation youth reported more frequently different barriers in this aspect (e.g., feeling that they are not close to their mother, undesired sharing of youth's confidences with their father).



**Availability/involvement.** Both first- and the third-plus-generation participants noted the fact that their mother is always available, that she takes care of them, and that she encourages them to reach out to her, as a facilitator of support. These aspects were in contrast with some of the examples given by second-generation youth, who emphasized their mother's limited availability, due to her being occupied with work or taking care of other siblings. For example, one participant said, "She [my mother] has to take care of me and all my brothers and sisters, and it's difficult for her to talk just to me" (Nicole, 14 years old, second-generation).

**Attitude/Mentality.** Second-generation adolescents were the only ones to report several barriers to social support related to their mother's attitude or mindset, such as a judgmental attitude, closed-mindedness, and an inability to understand them, as well as an impression of not being listened to or being discredited in their attempts to seek support. For example, another participant stated:

*[...] if I have problems with boys or whatever, I'm not going to tell her [my mother], because I think it's weird. [...] Because I think my mom, she's not really open-minded with the fact that I date boys, so she's more judgmental, so I'm like obviously, if I say something, she's going to tell my dad, and my dad is stricter with the boys. [...] When I tell her something, I ask her more discreetly. But I don't name the person or I give details much more... like made up, but something that's similar. Then she gives me advice, but, yeah, it would be better if I would tell her the story, like, the real story, then she could help me, yeah. (Nicole, 14 years old, second-generation)*

The perceived negative attitude of their mothers seems to lead these youth to feel a need to censor their words, to fear her reaction, or to withdraw, as illustrated by this participant: "[...] at home, it's really, I'm in my bubble, like when there's a..., not a fight, but when there's a fight that breaks out at my house, involving me or with my mom or something, I pull away from her and then I'm in my bubble" (Ahmed, 16 years old, second-generation).

Although first-generation participants did not specifically discuss a negative attitude from their mothers, some of them mentioned fearing her reaction and the severity of the consequences

if their behavior or school performance was unsatisfactory. For their part, most youth in the third-plus-generation shared that they feel their mother understands them and does not judge them. In general, youth in these two generations reported feeling more comfortable opening up about a wide variety of topics and reaching out to their mothers, compared to their second-generation peers.

**Variety and effectiveness of support.** Both first- and third-plus-generation youth named a vast array of effective support types received from their mothers (e.g., help to resolve problems, useful advice, emotional comfort), in contrast to second-generation participants, who revealed less diversified types of support, as well as several barriers in this regard (e.g., perception of receiving bad advice, discipline perceived as too strict, lack of appraisal support). For example, one second-generation teen evoked a perceived lack of support from her mother, who discouraged her from joining a sports team (instrumental support): "She [my mother] was like, 'Why are you going? It's just a waste of money.' But I'm like, I wanna go, and I will be working hard when I'm playing [basketball]." (Tanya, 14 years old, second-generation).

### ***Teachers' social support***

**Quality of the relationship.** While adolescents of all generations reported few facilitators of support in their relationships with their teachers (e.g., trust, knowing each other well), most second-generation youth revealed a variety of barriers in this regard, namely a lack of trust in their teachers, breaches of confidentiality (e.g., spreading confidences among school personnel), the fact that they did not know their teachers well and vice versa, a lack of relational closeness, and the feeling that teachers were not interested in them personally:

I (Interviewer): *[...] who would be the person least likely to help you, least able to offer you that support?*

P (Participant): *Uh, well, a teacher; he's good at explaining things, but it's more difficult... he doesn't know you outside of school. So it's more difficult for a teacher to*

*help you with things that are not taught in school. [...] The teacher doesn't seem very interested in me personally. He probably doesn't know me at all. The only thing I do in his class is work and not talk, because in his class he gives us work and we just do that.*  
(Camila, 15 years old, second-generation)

While first-generation adolescents expressed similar relational barriers to teachers' social support as those of second-generation, third-plus-generation youth did not identify any barriers in this regard.

**Availability/involvement.** In terms of teachers' availability, first-generation participants were the only ones to name facilitators to social support (e.g., invitation from the teacher to talk about a problem) and they did not mention any barriers. Only one third-plus-generation participant expressed herself in this regard, mentioning the frequent change of teachers as a barrier to social support. This same element was also mentioned by second-generation adolescents in addition to a variety of other perceptions regarding the teachers' limited availability and willingness to support them on matters outside the academic cursus (e.g., perception that they do not take the time to support students).

**Attitude/Mentality.** Adolescents of all generations named several items reflecting a positive, engaging, and caring attitude of their teachers (e.g., dynamic, calm and patient, pleasant, kind, etc.) as facilitators of the support received. Although such facilitators were also evoked by most second-generation participants, indicators relating to a negative attitude of their teachers predominated. For instance, these youth specifically mentioned perceiving a judgmental attitude in their teachers, an inability or unwillingness to understand their students, and an impression that the teachers are not nice to them and that they are too serious or too strict, thus undermining the support provided by this source.

**Variety and effectiveness of support.** Adolescents of all generations reported receiving a variety of informative, instrumental, and appraisal support perceived as helpful from their

teachers (e.g., academic advice and assistance, conflict mediation, encouragement). No indicators of emotional support perceived as helpful were mentioned by any youth, regardless of their generation. On the other hand, second-generation adolescents reported, more frequently than their first- and third-plus-generation peers a number of indicators of deficient support, mainly in terms of academic explanations, which they perceived as ineffective. For example, a second-generation youth stated: "It's really a subject that I don't really master well. And I find that the teacher that I have right now, she's not a teacher that really helps me a lot. Like, in her explanations, I don't really understand... I don't really understand." (Lucia, 14 years old, second-generation).

### *School personnel social support*

**Quality of the relationship.** Although, on the whole, comments about school personnel (e.g., supervisors, school principals, psychosocial workers) were scarce compared to the other sources of support analyzed, participants from all generations reported indicators of a good quality of the relationship as facilitating the social support obtained (e.g., trust, respect of confidentiality, relational proximity). In terms of relational barriers to support, the breach of confidentiality was the main element mentioned by second-generation youth, as illustrated by this participant: "I don't think that the school, they keep it confidential. School, you're going to talk to a SET [special-education technician] or anyone [...] that's for sure not confidential. She'll talk to other teachers, then it spreads with like half of the personnel." (Ahmed, 16 years old, second-generation). Only one participant of first-generation spoke out about barriers to support, mentioning that school staff do not know their students, while no excerpt from third-plus-generation participants was identified in this regard.

**Attitude.** All adolescents, regardless of their generation, named an array of elements

related to a positive attitude of school personnel that facilitate obtaining social support, such as their listening and understanding, their non-judgmental attitude, and their honesty, kindness, and dynamism. This being said, second-generation youth reported the most indicators of a negative attitude among school personnel, including the impression that some staff members do not understand them, do not listen to them, do not care about them, or are too strict. This seems to negatively affect the perceived quality of support provided by school personnel as well as the tendency of youth to reach out to this source for support (e.g., reluctance to ask for support unless the problem is severe and a feeling that support personnel serve no purpose and that they cannot help).

**School personnel practices.** Second-generation adolescents were the only ones to reveal several practices of school personnel, such as disciplinary rules implemented and means adopted to resolve certain situations, that were considered ineffective or inadequate. For example, they mentioned the fact that school personnel do not take responsibility for certain situations or fail to consider them seriously (e.g., bullying), that they manage these situations poorly (e.g., not paying attention to warning signs; imposing excessively lenient or severe consequences on perpetrators), and placing too much importance on respecting school rules (e.g., dress code) to the detriment of more serious situations (e.g., bullying). On this last point, one participant stated, "[...] I thought her [the principal's] job was really useless. The only thing she did was - if you didn't have your uniform on or something, detention room. Or she'd send you home, she's like, "Get out of the school territory." And she was really, really strict." (Ahmed, 16 years old, second-generation).

## Discussion

The purpose of this study was to explore perceived differences in social support among first-, second-, and third-plus-generation adolescents. In a context where studies on social support among adolescents with an immigrant background are scarce, our research has shed light on the specific challenges and needs of second-generation adolescents, which may sometimes go unnoticed when compared to the more salient challenges of their first-generation counterparts (e.g., learning a new language, adapting to a new environment and new social practices).

Our results show that second-generation adolescents perceive less overall social support (all subtypes combined) than first- and third-plus generation from their mothers, teachers, and school personnel. Regarding the subtypes of support, no generational differences were found for the mother. For teachers, second-generation youth reported less emotional, informative, and instrumental support, but not less appraisal support than the other generations. For school personnel, both first- and second- generation adolescents reported lower levels of emotional support than their third-plus generation peers. Regarding informative, appraisal, and instrumental support from school personnel, second-generation youth perceive less support than their first- and/or third-plus generation counterparts. Finally, our quantitative findings show that first- and second-generation youth perceive more overall support, as well as specifically more emotional, informative, appraisal, and instrumental support from the ethnic/religious community than their third-plus-generation peers.

Our mixed analysis revealed that second-generation youth perceive more barriers than their first- and third- generation counterparts regarding the social support provided by their mothers, school teachers, and school personnel, such as a poor quality of their relationships with these sources (relational distance, lack of trust, confidentiality breach), a perceived negative attitude

from their part (judgmental attitude, closed-mindedness, lack of listening and understanding), their limited availability or involvement, and their inefficacy in providing certain types of support. While these qualitative results allow us to better understand second-generation adolescents' perceived disadvantage in terms of social support, an interesting question that emerges from our findings is why this is the case.

### **Why do second-generation youth perceive less support from their mothers? The perspective of cultural dissonance**

One possible explanation for the lower levels of maternal social support perceived by second-generation adolescents arises from the concept of *cultural dissonance* (or *acculturation gap*) that can occur when the acculturation process evolves at different rates within the same family, as youth adopt the norms of the host culture more quickly than their parents, who often remain more attached to their culture of origin (Birman, 2006; Birman & Trickett, 2001; Choi et al., 2008). In immigrant families, this cultural dissonance adds to the generational gap resulting from the age difference between children and their parents that exists in all families, immigrant or not (Falk & Falk, 2005). Because second-generation immigrant adolescents are born in the host country and may be more comfortable with its cultural repertoire than with their culture of origin, the cultural dissonance between them and their parents may be more pronounced than in first-generation youth, who carry more of their heritage culture (Wu & Chao, 2011).

The acculturation gap between mothers and children can lead to communication difficulties and therefore affect the provision of support on several levels. The language of communication can sometimes be an obstacle, as second-generation youth may not perfectly master the mother tongue (or not master it at all), and their mother does not always master the language of the host country, mainly spoken by their teenage children (Birman & Trickett, 2001; Buriel, Love et al.,

2006; Portes & Hao, 1998). In this regard, a social support role reversal may occur when children of immigrant parents are asked to take on certain responsibilities to help them navigate the culture and institutions of the host country (Chun, 2006). This position of *cultural broker* may provoke a feeling of annoyance and overload in adolescents, and thus negatively impact the relationship with their mother (e.g., question her authority) and their perception of the offered social support (Buriel et al., 2006; Jones & Trickett, 2005).

When an openness to understanding each other's subjective perspectives (e.g., cultural values, worldviews, social support expectations) is present, a bridge can be created between mothers and their children, thus facilitating the provision of social support. Conversely, a closed and judgmental attitude from the mother, as perceived by some participants in our study, may not only affect the quality of the relationship (relational distance, lack of trust) and constitute an obstacle to social support, especially emotional support (Birman, 2006; Szapocznik & Kurtines, 1993), but also put at risk the adolescents' overall development. In fact, there has been evidence that second-generation youth report more cultural dissonance with their parents than first-generation youth, which can contribute to higher levels of relational conflict (Harris & Chen, 2022; Wu & Chao, 2011), and can negatively affect parent-child bonding and attachment patterns (Choi et al., 2008; Hannum & Dvorkak, 2004; McQueen et al., 2003). Moreover, if immigrant parents fail to accept the parts of their children's *bi- or multi-cultural identity* that do not match their heritage values, this may engender a need of censorship or withdrawal in adolescents (as observed in our qualitative results) and thus hinder their ability to integrate their multicultural identity in a healthy and coherent manner (Mok & Morris, 2009; Schwartz et al., 2015; Sodhi, 2008; Stroink & Lalonde, 2010). As secure attachment patterns and a coherent identity represent central aspects of a youth's psychological and psychosocial development,



deficiencies in these two crucial elements may negatively impact perception of available support in all spheres of their lives, including at school.

### **The perceived disadvantage of second-generation youth regarding teachers and school personnel social support: Caught between two worlds?**

Similar to their perception of maternal support, second-generation youth evoked several barriers to the social support provided by their teachers and school personnel, such as a feeling of being misunderstood and judged. In this regard, second-generation youth seem to be trapped between two worlds, as they do not entirely fit within the cultural frames of either their family or the host society, both of which may be unaware of or lack the openness to actively understand and accept their pluricultural identity. In the school context of Quebec, despite formal initiatives (e.g., inclusion policies, training of personnel) and informal efforts to ensure the respect of diversity, a resistance to recognizing and appreciating other languages or religions and an attitude negatively influenced by the difficulties of certain racial or immigration groups seem to persist (Archambault et al., 2019; Mascary, 2017; McAndrew et al., 2016). In the particular case of second-generation youth, because they are born in the host country and most of the time fluently speak the official language used in school, their acculturation challenges may remain underestimated or undetected by school personnel, which may in turn affect the provision of support.

At an intrapsychic level, adolescents might find different fragments of their identity rejected by the school social actors, thus accentuating the risk that might already be present in their family context, of fostering conflicting cultural identities and developing an incoherent sense of self. When exposed to such core identity issues, these adolescents might feel the need to either retreat or affirm their identity in an oppositional way, sometimes through socially deviant

behavior, as a natural effort to regain some control in their lives (Mok & Morris, 2009; Stevens et al., 2015). Consequently, in a context where the unique reality of second-generation youth frequently remains unacknowledged, their acculturation challenges might instead be solely attributed to personal factors, like social maladjustment, which may in turn hinder their relationships with teachers and school personnel, undermine the empathy and caring attitude that these sources of support could offer, and ultimately deter their provision of social support.

### **Implications for policy and practice**

In light of this study's results, it appears essential to raise awareness among social actors, including both families and the school, regarding the disadvantage that second-generation youth may experience in terms of social support, as well as their multicultural reality and needs. The importance of recognizing the specific challenges faced by second-generation youth, accepting and valuing their cultural identities, helping them reconcile conflicting values, and providing adapted social support should constitute a focal point of interventions.

Currently, most efforts invested in integration services for immigrant populations in Quebec are offered to first-generation individuals (e.g., welcoming classes for new school-aged immigrants, French classes, etc.). As for second-generation adolescents, although they represent close to half of the school population in Montreal, their unique needs seem to be misunderstood or unacknowledged. In this context, school staff and psychosocial workers intervening with youth in community or governmental organizations should receive appropriate training concerning the challenges faced by second-generation adolescents and how these challenges might differ from those confronting first-generation immigrants. In the school settings, active efforts to reflect and value different ethnicities and cultures (e.g., ethnic representativeness among school personnel and in the academic cursus, cultural activities, accepting the use of

different languages, etc.) may help second-generation youth integrate their bicultural identities in a coherent, non-conflictual way, without censoring or extirpating parts of their identity (Archambault et al., 2019; Bakhshaei, 2013; Mascary, 2017; McAndrew et al., 2016; Mok & Morris, 2009). This may in turn improve the intercultural climate in schools and the relations between school personnel and second-generation adolescents, enhance their feeling of belonging, being understood, and accepted, and ultimately foster their sense of receiving the support that they need.

School settings also represent an ideal environment to open the dialogue between second-generation adolescents, their parents, teachers, and school personnel, who can have divergent perspectives on their expectations and social support offered. For example, while on the one hand, immigrant parents may be anxious about their children preserving their cultures of origin and impose rules in this regard (Ghosh & Guzder, 2011), on the other hand, teachers and school staff may be unaware of the cultural rules imposed by parents, and even reprimand behaviors that are prescribed or encouraged at home (Camhi-Rayer et al., 2012). Both the parents and the school staff might lack understanding of the complex task that these adolescents have of navigating and reconciling multiple cultural repertoires. In this context, schools could benefit from initiating a reflection on their ability to offer a neutral and safe environment (e.g., organised and mediated workshops), where the second-generation youth's social support needs could be discussed. This would allow each party to share their subjective perspective regarding these youth's school integration (e.g., feeling of belonging, expectations regarding rules, and school practices, etc.), clarify their social support needs, and ideally create a common ground where their multiple cultural identities can co-exist.

Finally, in line with our findings that the social support provided by the ethnic/religious community is perceived favorably by adolescents with an immigrant background, capitalizing on this strength becomes essential. As such, contrary to some widespread erroneous conceptions, involved social actors (e.g., school personnel, mental health and psychosocial workers) should be informed that maintaining a link with the culture of origin through the social support provided by the ethnic/religious community is beneficial for youth with an immigrant background, as it contributes to their optimal psychological adjustment and social integration (Bankston III & Zhou, 1996; Frideres, 2005; Grundel & Maliepaard, 2012; Harker, 2001; Mossière & Le Gall, 2012; Vatz Laroussi et al., 2008). Concretely, a reflection on actions that facilitate links with community members, both in the informal sphere (e.g., with the extended family, with friends having similar cultural referents) and in the formal setting (e.g., promoting partnerships between schools and community organizations, funding the creation of community spaces for youth) represents a good starting point.

### **Limitations and strengths**

Our study has several limitations. Regarding the quantitative component, although the instrument we used to measure social support in adolescents (*CASSS*, Malecki & Demaray, 2002) offers a comprehensive approach, has good psychometric proprieties, and has been tested with an ethnically diverse sample of adolescents (Malecki & Demaray, 2003), it was not designed to reflect the unique reality of adolescents with an immigrant background. As such, this tool may omit aspects of social support that are unique to this population, like different types of support (e.g., implicit support, such as the simple companionship of others, without a specific issue being addressed) or other sources of support (e.g., extended family; friends and family

members living in the country of origin) (Kim et al., 2008, Lafortune, 2014; McMahon et al., 2011).

Furthermore, the different results we obtained regarding the perceived maternal and paternal support (i.e., generational differences in maternal, but not in paternal support), led us to question our adaptation of the *CASSS*. Namely, although we separated the original parents' scales into a mother and father scale with the intention of better reflecting the unique support provided by each of these sources, we did not adjust the social support items consequently, which could have influenced our results. In future studies, a more thorough assessment of the support offered by each source and a differentiation of items in this regard might be needed in order to better capture their uniqueness.

In what concerns our quantitative analyses, besides the sex of the participants and their mother tongue, we did not control for several variables that may have impacted our results, such as different indicators pertaining to culture (e.g., country of origin, religion) or participants' age at immigration. Both these factors can influence these youth's migratory reality and thus their perception of social support (French et al., 2001; Kim et al., 2008; Rumbaud, 2004; Wu et al., 2021).

Regarding our qualitative component, we should note that as the interview questions were not specifically created for the purpose of this study, several aspects that could better explain our quantitative results were missing or scarcely addressed by participants (e.g., participants often discussed social support from their parents, addressed as a single entity, not differentiating between their mother and father). Furthermore, our small qualitative sample for each generational group ( $n = 5$  to  $6$ ) may have limited the achievement of an empirical saturation, as

experts on the subject recommend a minimum sample size of at least 12 participants to reach this objective (Clarke and Braun, 2013).

Despite these limitations, the present exploratory study is to our knowledge the first to compare social support across three immigrant generations, while using a multidimensional measure, including different types and sources of support, as well as a mixed method, enabling a rich portrayal of how social support is perceived by adolescents with or without an immigrant background. Moreover, the study of social support as a dependent variable resulted in the acquisition of insightful knowledge on the factors that might negatively affect this resource, especially among those who need it the most, like second-generation adolescents. Finally, as the participants of this study were recruited in schools with various socioeconomic indicators, our findings provide a rarer perspective of the reality of the immigrant populations, which are often studied in under-privileged contexts. Our considerable quantitative sample size also enhances our findings' representativeness, as well as their prudent generalization.

### **Conclusion**

The present study has revealed that second-generation adolescents perceive a disadvantage in terms of the social support provided by their mothers, teachers, and school personnel, compared to their first- and third-plus generation counterparts. To explain these results, we focused our discussion on the hypothesis that the cultural gap and conflicting expectations that many of these youth experience in their families and at school may alter their relationships with parents and school staff, triggering a feeling of being misunderstood and ultimately a perception that they do not receive the social support that they need. These findings serve to foreground the importance of further studying the unique and complex reality of second-generation youth, whose challenges and needs are at risk of remaining unacknowledged and misunderstood

compared to the sometimes more noticeable difficulties experienced by recent immigrants. Considering that social support is an essential resource for the well-being and thriving of adolescents in society, and that nearly one third of the Canadian youth are second-generation, reflecting on concrete actions that can be implemented to optimize the social support they receive becomes a pressing social matter.

## DISCUSSION GÉNÉRALE

L'objectif de cette étude était de comparer le soutien social perçu par des adolescents issus de la première génération d'immigration, de la deuxième génération et de la troisième génération ou plus. Les principaux résultats suggèrent que les adolescents de deuxième génération perçoivent moins de soutien de la part de leur mère, des enseignants et du personnel scolaire que leurs pairs de première et troisième génération ou plus. De plus, notre étude révèle que les jeunes de première et deuxième génération perçoivent plus de soutien de la part de la communauté ethnique/religieuse que ceux de troisième génération et plus. Des entrevues qualitatives ont permis d'approfondir les résultats et d'identifier que les adolescents de deuxième génération percevaient plusieurs obstacles à l'obtention du soutien social prodigué par leur mère, les enseignants et le personnel scolaire, notamment une qualité insatisfaisante de la relation, une attitude négative de ces sources, leur disponibilité ou implication limitées, ainsi que leur inefficacité à fournir certains types de soutien.

Dans un contexte où un enfant sur trois au Canada est issu de la deuxième génération d'immigration, comprendre ces résultats s'avère essentiel. Dans les sections qui suivent, nous aborderons dans un premier temps les éléments qui pourraient expliquer le moindre soutien social maternel perçu par les adolescents de deuxième génération, en nous concentrant sur l'écart d'acculturation mère-adolescents comme hypothèse explicative. Dans un deuxième temps, nous analyserons l'important rôle joué par le soutien social dans le développement psychologique optimal de ces jeunes, et plus précisément dans la conciliation de leurs multiples identités culturelles. Troisièmement, nous discuterons certains défis présents actuellement dans les écoles québécoises en lien avec l'intégration des élèves issus de l'immigration, les origines sociales de ces défis ainsi que leurs effets sur la qualité du soutien offert à ces jeunes. Ensuite, nous



aborderons les implications pratiques de nos résultats et proposerons quelques pistes de réflexion sur des éléments qui favoriseraient la disponibilité et la qualité du soutien social chez les adolescents de deuxième génération. Nous terminerons avec une discussion sur les limites et les forces de notre étude.

### **Le soutien social maternel**

En approfondissant la compréhension de nos résultats, il s'avère intéressant de constater que les adolescents de deuxième génération de notre étude percevaient moins de soutien maternel que leurs pairs de première et troisième génération seulement lorsque ce soutien était considéré de manière globale, c'est-à-dire sans faire la distinction entre les différents sous-types de soutien étudiés (émotionnel, informatif, instrumental, appréciatif). Lorsque chacun de ces sous-types de soutien était analysé séparément, la différence entre les générations disparaissait. Le volet qualitatif offre certaines pistes explicatives en ce sens. En effet, les obstacles au soutien maternel rapportés par les adolescents de deuxième génération concernent moins les sous-types spécifiques de soutien, mais plutôt des facteurs plus généraux liés à la qualité de la relation avec leur mère (distance relationnelle, manque de confiance, bris de confidentialité), à son attitude perçue comme pouvant être négative (jugement, fermeture d'esprit, manque d'écoute et de compréhension), ainsi qu'à sa disponibilité ou implication limitées (p. ex. occupée avec la fratrie ou au travail). Ces éléments nous ont amenés à considérer l'hypothèse que le désavantage du soutien social rapporté par les adolescents de deuxième génération puisse découler d'un écart entre ces jeunes et leur mère au niveau des valeurs, normes relationnelles et attentes face au soutien social (Harris & Chen, 2022; Wu & Chao, 2011).

## ***La fragilité du soutien social maternel chez les adolescents de deuxième génération : une question de distance culturelle ?***

En plus des facteurs reliés aux écarts d'acculturation entre la mère et les adolescents déjà discutés (p. ex. langue de communication parfois différente chez les parents et leurs enfants, renversement des rôles, niveaux accrus de conflits relationnels), l'expression culturellement différente du soutien pourrait également fournir une possible explication de nos résultats.

Effectivement, le soutien social peut être exprimé de diverses manières selon la culture et donc interprété différemment par un bénéficiaire moins familier avec cette culture (Wu et al., 2021). Ainsi, rejoignant le concept de l'hypothèse de l'appariement (*matching hypothesis*) (Cohen et Wills, 1985), Wu et ses collègues (2021) évoquent l'idée qu'une correspondance culturelle inadéquate (*cultural misfit*) peut être présente lorsqu'il y a un écart culturel entre la personne qui offre le soutien et celle qui le reçoit. Par exemple, les perceptions et les attentes en matière de soutien social des adolescents de deuxième génération nés dans des sociétés occidentales (p. ex. Amérique du Nord), plus souvent fondées sur des normes individualistes (p. ex. maintenir l'indépendance et l'identité individuelle, valoriser la divulgation de soi et l'expression des émotions) peuvent être opposées aux normes de soutien social qui prévalent dans les sociétés collectivistes (p. ex. Afrique du Nord, Asie) auxquelles leurs parents peuvent adhérer (p. ex. maintenir l'harmonie relationnelle en évitant d'accabler les autres, limiter la divulgation de soi, prioriser le soutien instrumental) (Wu et al., 2021). Dans ce contexte, puisque certains parents issus de cultures collectivistes peuvent être moins démonstratifs physiquement et émotionnellement avec leurs enfants (p. ex. donner moins de câlins) et exprimer leur soutien de manière plus instrumentale (p. ex. dévotion, assurer les ressources matérielles nécessaires), leurs

enfants pourraient les percevoir comme distants, selon les normes de la culture dominante occidentale auxquelles ils sont plus habitués (Chao, 2001; Chao et Tseng, 2002; Pyke, 2000).

Dans cet ordre d'idées, Wu et Chao (2017) ont constaté que les adolescents Américains d'origine chinoise de première et deuxième génération percevaient des niveaux de chaleur parentale plus faibles que les Américains d'origine européenne (principalement de troisième génération et plus). Il est intéressant de noter que les jeunes d'origine chinoise de première et deuxième génération ont également rapporté des niveaux plus élevés de divergence entre leur niveau idéal et le niveau perçu de chaleur parentale, mettant ainsi en lumière l'impression que leurs parents interagissent avec eux d'une façon moins chaleureuse que ce qu'ils auraient souhaité. De plus, cette étude a mis en évidence que les adolescents de deuxième génération percevaient des niveaux plus faibles de communication ouverte avec leurs parents que les jeunes de troisième génération et plus, alors que ce n'était pas le cas pour les jeunes de première génération.

Les conclusions de cette étude résonnent avec nos résultats, notamment en ce qui concerne la perception de certains participants de deuxième génération d'être confrontés à un manque de proximité et de confiance dans la relation avec leur mère, éléments qui peuvent à leur tour affecter leur perception du soutien social. De plus, plusieurs participants ont évoqué devoir censurer la communication avec leur mère, qu'ils percevaient comme « fermée d'esprit », afin d'éviter un jugement ou d'autres répercussions liées à leur conduite considérée comme déviant des normes culturelles traditionnelles (p. ex. avoir des fréquentations amoureuses chez les filles).

Compte tenu de la grande diversité culturelle des participants de deuxième génération dans notre étude et du fait que la majorité d'entre eux étaient originaires de cultures autres qu'occidentales (p. ex. Asie, Afrique, Europe de l'Est, Amérique du Sud), il est possible que

l'expression du soutien social dans leurs familles soit très différente de ce à quoi ces jeunes sont exposés dans la société québécoise. Par conséquent, le moindre soutien social maternel rapporté par les jeunes de deuxième génération pourrait s'expliquer par le fait que leurs idéaux de soutien social attendu de leur mère (basés sur les valeurs de la société d'accueil) ne soient pas alignés avec la façon de celle-ci d'exprimer ce soutien (basée sur les valeurs socioculturelles du pays d'origine), ce qui conduit à la perception de ne pas recevoir le soutien dont ils ont besoin. À cet effet, notons que dans certains cas où le soutien social ne répond pas aux besoins des adolescents, il peut même s'avérer nocif, créant davantage de conflits, du stress et même un risque de détresse psychologique accru – un concept désigné par le terme de *social strain* par certains auteurs (Rook; 1992; Walen et Lachman, 2000).

### **Le soutien social : une ressource déterminante pour une intégration réussie et un ajustement psychologique optimal**

En plus des facteurs individuels tels que la personnalité, la qualité des interactions sociales avec les sources primaires de soin, comme la mère, ainsi que le contexte culturel, représentent les fondements d'une construction identitaire cohérente et saine, qui constitue à son tour la base d'un ajustement psychologique et psychosocial optimal (Miller et Collette, 2019). Ceci est particulièrement important durant l'adolescence, qui constitue une période où plusieurs enjeux identitaires refont surface, dans certains cas menant à une crise identitaire (Miller et Collette, 2021). Les adolescents issus de l'immigration ont une double-tâche développementale en ce sens, alors que dans le processus d'acculturation, ils doivent naviguer à travers plusieurs répertoires culturels, qu'ils doivent concilier dans leur identité. Dans le cas précis des adolescents de deuxième génération, cette navigation culturelle commence dès leurs premières années de socialisation, alors qu'à la maison ils sont davantage exposés aux attentes et valeurs de

la culture portée par leurs parents, et à l'extérieur (p. ex. garderie, école), celles de la société québécoise, portée par les pairs et les enseignants.

Dans le cadre du processus d'acculturation, l'identité culturelle, ainsi que les comportements et attitudes qui en découlent, peuvent varier en fonction des niveaux de préférence pour la culture d'origine ou la culture dominante, deux choix qui ne sont pas mutuellement exclusifs (Berry 1997; Phinney, 2022). Différentes stratégies individuelles, qui impliquent des changements dans les comportements et les attitudes, peuvent être mises en place dans le processus d'acculturation afin de naviguer à travers les divers registres culturels en place (Berry, 2006, Phinney et al. 2022). Par exemple, l'*intégration* réfère à un haut degré d'adhésion aux deux cultures simultanément, alors que l'*assimilation* réfère à un haut degré d'adhésion à la culture dominante et un faible niveau d'adhésion à la culture d'origine (voir Berry, 1997 et Phinney et al., 2022 pour les autres profils possibles). Plusieurs études réalisées sur de grands échantillons d'adolescents issus de l'immigration de première et deuxième génération ont trouvé une préférence de ces jeunes pour l'intégration et un rejet de l'assimilation (Berry et Hou, 2016, 2017; Berry et al., 2006; Phinney et al., 2022; Sam et Berry, 2016).

Spécifiquement en ce qui concerne l'identité, l'*intégration bi- ou multiculturelle* (l'expression *identité pluriculturelle* est également utilisée) fait référence à un concept de soi défini par une conciliation de deux ou plusieurs répertoires culturels, perçus comme compatibles (Benet-Martinez et al., 2002; Miller et Collette, 2019; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023; Mok et Moris, 2009; Sodhi, 2008). Les adolescents qui adoptent la stratégie acculturative d'intégration s'identifient donc autant à leur culture d'origine qu'à la culture dominante, parlent leur langue d'origine et celle du pays d'accueil de façon relativement égale et ont des amis des deux groupes culturels (Phinney et al., 2022).

Pour acquérir une identité pluriculturelle cohérente où les différents aspects culturels sont conciliés de façon harmonieuse, le soutien social offert aux adolescents doit respecter leur choix d'adhésion et expression culturelle, notamment favoriser à la fois un lien avec la culture dominante et le maintien avec leur culture d'origine. Concrètement, le soutien de l'entourage doit leur refléter une acceptation et un encouragement de l'expression de toutes les facettes de leurs identités culturelles, même si celles-ci peuvent parfois se retrouver en opposition entre elles ou avec la culture de l'acteur de soutien. Lorsque la tâche d'intégration harmonieuse de la culture transmise par les parents et celle de la société d'accueil est réussie, de nombreux bénéfices sont présents. Ces adolescents possèdent alors un réservoir de ressources cognitives, comportementales et sociales élargi, leur permettant de mieux faire face aux défis de la vie (Berry, 1997; Cheng et al., 2008; Hong et al., 2000; Miller et Collette, 2019). Plus généralement, l'intégration acculturative et identitaire est associée à une meilleure adaptation psychologique (p. ex. estime de soi, satisfaction envers la vie, niveaux plus faibles de problèmes psychologiques, comme la dépression, l'anxiété et la psychosomatisme) et socioculturelle (p. ex. ajustement et réussite scolaire, comportements prosociaux) (Berry et al., 2006; Miller et Collette, 2019; Nguyen et Benet-Martinez, 2007; Phinney et al. 2022).

Au contraire, un soutien social inadapté et incohérent d'une source à l'autre peut rendre la conciliation des comportements, attitudes et identités issus de la culture d'origine et celle du pays d'accueil plus difficile. Ainsi, l'intégration harmonieuse de valeurs culturelles parfois très différentes, voire contradictoires, devient très exigeante, surtout si les messages et attentes culturelles transmis par différents acteurs sociaux sont rigides et parfois incompatibles d'un milieu à un autre (p. ex. école, famille). Par exemple, alors que d'une part, certains parents immigrants peuvent être anxieux relativement à la conservation de la culture d'origine chez leurs enfants et leur imposer des règles strictes à respecter en ce sens, d'autre part, l'école peut adopter

des règles ou attitudes négatives relativement à l'expression de la culture d'origine (p. ex. règles interdisant de parler la langue d'origine, interdiction de porter des signes religieux chez les enseignants) (Ghosh et Guzder, 2011; Gibson, 1988).

Dans ce contexte, lorsque le soutien social des membres de l'entourage reflète une non-reconnaissance, invalidation ou interdiction de l'expression de certaines facettes des identités culturelles des adolescents, il contribue involontairement à créer un sens d'incohérence dans leur concept de soi (Mok et Moris, 2009; Repke et Benet-Martinez, 2017; Sodhi, 2008). Ceux-ci peuvent alors se retrouver à devoir filtrer ou masquer des parties de soi qu'ils sentent inacceptées par leur entourage. Tel que certains participants de notre étude l'ont évoqué, l'attitude de fermeture d'esprit et de jugement qu'ils peuvent percevoir dans leur entourage peut amener un sentiment d'être incompris et les amener à censurer des propos ou cacher des comportements incompatibles avec les attentes culturelles externes. Lorsque ce sentiment d'être incompris est présent autant à la maison qu'à l'école, comme c'était le cas des adolescents de deuxième génération de cette étude, ceux-ci peuvent se trouver coincés entre deux mondes ayant des attentes différentes, voire contradictoires, ce qui peut susciter un sentiment de ne pas être à leur place dans aucun de ces mondes.

Pour remédier à cette fragmentation identitaire, la disponibilité d'un soutien social familial et scolaire cohérent, qui se reflète également dans les valeurs sociétales, s'avère essentielle pour permettre le fonctionnement psychologique et psychosocial optimal des adolescents.

## **Le soutien social en contexte scolaire**

### ***Le contexte social et politique***

Bien que l'intégration harmonieuse des différentes facettes culturelles par les adolescents issus de l'immigration représente dans une certaine mesure une question de préférence

individuelle (plus ou moins consciente), l'influence de l'entourage sur ce choix, qui passe en grande partie par le soutien social qu'il offre, est significative (Phinney et al., 2022). En effet, le contexte social et les politiques d'immigration présentes dans la société québécoise influencent le processus d'acculturation des immigrants, dans certains cas leur offrant la liberté de choisir leur propre stratégie pour s'engager dans les relations interculturelles, et dans d'autres cas, en leur imposant des modèles d'acculturation qui peuvent restreindre les choix individuels (Berry, 2006; Phinney et al., 2022).

Selon Berry (2006), la conciliation de la culture d'origine et celle du pays d'accueil est seulement possible dans un contexte où, individuellement les immigrants adoptent les valeurs de base du groupe dominant, qui lui, prône à son tour le *multiculturalisme*, soit une approche sociale inclusive et ouverte à la diversité. Alternativement, lorsque le groupe dominant impose ses valeurs culturelles et restreint l'expression de la culture d'origine des immigrants, il s'agit d'une approche sociale d'assimilation désignée par le terme *melting-pot*, visant à rendre une société plus homogène et centrée sur une culture commune (Berry, 1997; Phinney et al., 2022).

Le Canada a été le premier pays au monde à adopter, en 1971, une politique officielle de multiculturalisme toujours maintenue et défendue présentement, où la coexistence de plusieurs cultures est encouragée et fait partie intégrante de l'identité collective (Leman, 1999; Li, 2000). Cette politique vise entre autres à « reconnaître le fait que le multiculturalisme reflète la diversité culturelle et raciale de la société canadienne et se traduit par la liberté, pour tous ses membres, de maintenir, de valoriser et de partager leur patrimoine culturel, ainsi qu'à sensibiliser la population à ce fait » (Gouvernement du Canada, 2022).

Le Québec, qui représente lui-même une minorité francophone au sein du Canada anglophone, a rejeté le multiculturalisme et adopté une approche différente, l'*interculturalisme*, qui vise la conservation de la culture québécoise au sein des autres minorités culturelles (Imbert,



2020). Selon certains auteurs, l'interculturalisme québécois constitue une voie de milieu entre le multiculturalisme et l'assimilation (McAndrew et al., 2016). L'interculturalisme québécois reconnaît l'importance de respecter la diversité culturelle présente dans la province, tout en ajoutant un besoin d'adhérer à une culture commune, ayant à son centre le français comme langue de communication (Dionne-Charest, 2019). Par ailleurs, contrairement au multiculturalisme canadien, qui considère la diversité culturelle comme faisant partie intégrante de l'identité nationale, l'interculturalisme québécois limite l'expression de certains aspects culturels, comme les symboles religieux, chez les personnes en position d'autorité (p. ex. Charte sur la Laïcité; enseignante soutirée de son poste en raison du port du hijab), ce qui engendre des tensions sociales récurrentes (Imbert, 2020; McAndrew et al., 2016).

### ***Le contexte scolaire***

Pour les adolescents, l'école représente un milieu central dans leurs vies, où les politiques d'immigration ont des impacts concrets. Puisqu'ils passent une grande partie de leurs temps à l'école, c'est à cet endroit qu'ils risquent d'être le plus souvent confrontés aux attitudes que la société, représentée par le personnel scolaire et leurs pairs, a envers les groupes issus de l'immigration (p. ex. acceptation et valorisation versus discrimination de la diversité culturelle, représentation de la diversité dans le cursus scolaire) (Archambault et al., 2019).

Dans le contexte scolaire québécois, des efforts considérables sont faits afin de favoriser l'intégration des élèves issus de l'immigration ainsi que le respect de la diversité culturelle. Depuis 1998, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle adoptée par le Ministère de l'Éducation du Québec guide les institutions scolaires à mieux répondre aux flux d'élèves immigrants dans les classes. Reflétant l'approche générale d'interculturalisme québécois, cette politique vise d'une part à « [...] fournir des repères pour faciliter le processus

d'intégration des élèves venant d'autres pays et, d'autre part, de favoriser, dans le milieu scolaire, l'ouverture à la diversité et la mise à profit de celle-ci au bénéfice de toute la société », le tout en fournissant des pistes pour susciter l'adhésion des élèves aux valeurs communes de la société québécoise (MEQ, 2013, p. 2).

Concrètement, des progrès notables semblent avoir été réalisés dans les écoles québécoises dans les dernières décennies, tant au niveau de l'intégration des immigrants nouvellement arrivés (p. ex. francisation), qu'au niveau de l'éducation interculturelle (p. ex. sensibilisation et formation des enseignants; valorisation des langues d'origine des élèves issus de l'immigration dans les écoles) (Archambault et al., 2019; Armand, 2013; Mascary, 2017; McAndrew et al., 2016; MEQ, 2015). Il faut cependant noter qu'une grande partie des initiatives ministérielles proposées concernent les élèves de première génération et spécifiquement leur francisation, alors que les mesures qui incluent les jeunes de deuxième génération sont moins explicites (p. ex. éducation interculturelle; capsules vidéo incluant des témoignages de jeunes de deuxième génération) et, ciblent rarement leurs défis spécifiques (MEQ, 2013, 2015, 2022, 2023). De plus, plusieurs défis en lien avec le respect et la valorisation de la diversité, ainsi que l'acceptation et l'encouragement de l'expression de différents aspects culturels, demeurent présents autant dans les attitudes des enseignants et du personnel scolaire (p. ex. préjugés, actes discriminatoires, diversité perçue par certains enseignants comme une menace pour l'identité québécoise traditionnelle), que dans les politiques du système d'éducation (interdiction du port de symboles religieux chez les enseignants, inclusivité insuffisante du curriculum scolaire, formations insuffisantes sur la diversité offertes au personnel) (Agirdag et al., 2013; Archambault et al., 2019; Armand, 2013; Audet et Borri-Anadon, 2019; Bakhshaei, 2013; Brault et al., 2014; Mascary, 2017; MEQ, 2015; McAndrew et al., 2016; Piet et Granjean, 2012).

Dans le plus récent rapport d'évaluation de la Politique d'intégration scolaire et éducation interculturelle, le MEQ (2015) présente une évaluation plutôt positive de l'implantation des mesures proposées (p. ex. attribution des subventions pour les projets visant à renforcer le respect de la diversité culturelle, formation du personnel), tout en reconnaissant, dans une certaine mesure, qu'il existe toujours des besoins en ce sens (p. ex. créer des liens significatifs avec les élèves et le personnel; être sensibilisé à une approche inclusive de la diversité; vivre dans un milieu scolaire où les élèves de toutes origines sont respectés et intégrés à la vie scolaire). Par ailleurs, bien que ce rapport fasse mention de l'importance de considérer les besoins des élèves issus de l'immigration en fonction de leur statut générationnel et propose de revoir la notion d'intégration (actuellement concentrée en grande partie sur la francisation des nouveaux immigrants) pour considérer aussi les besoins des élèves de deuxième génération, les mesures qui concernent ces derniers sont quasi-absentes de la discussion (MEQ, 2015; voir le manuscrit de Charrette et Borri-Anadon, 2022 pour une discussion détaillée sur l'évolution du concept d'intégration dans le système éducatif québécois).

### ***L'effet du contexte social sur le soutien social scolaire***

Notre étude met en évidence l'importance de porter une attention particulière aux besoins des adolescents de deuxième génération, qui sont exposés à des défis uniques pouvant engendrer une fragilité sociale et psychologique. Plus précisément, nos résultats témoignent d'une possible difficulté du personnel scolaire enseignant et non enseignant à répondre aux besoins de soutien des adolescents de deuxième génération sur plusieurs plans : transmettre des conseils ou informations utiles pour la résolution de problèmes ou conseils (soutien informatif); fournir des ressources matérielles ou du temps pour aider ces jeunes (soutien instrumental), ainsi que, spécifiquement dans le cas du personnel scolaire, donner des rétroactions sur les comportements

des jeunes (soutien appréciatif). Par ailleurs, le désavantage perçu par les adolescents de deuxième génération (et dans une certaine mesure ceux de première génération) au niveau du soutien émotionnel reflète une difficulté des adultes de l'école à connecter à un niveau personnel avec les adolescents issus de l'immigration et leur démontrer de l'empathie, de la bienveillance et un souci pour leur bien-être, comparativement à leurs pairs non immigrants, qui n'ont pas soulevé ces lacunes.

Enfin, tel qu'il était le cas pour le soutien maternel, plusieurs caractéristiques relationnelles générales sont nommées par les adolescents de deuxième génération comme faisant obstacle au soutien offert par les enseignants et les autres adultes de l'école, notamment la fragilité des relations avec ces acteurs (p. ex. manque de confiance, bris de la confidentialité, manque d'intérêt à connaître les adolescents), leur attitude perçue comme étant négative (p. ex. jugement, manque d'écoute, sentiment qu'ils ne les comprennent pas, sources perçues comme manquant de gentillesse dans les interactions, impression de recevoir des traitements injustes) ainsi que leur disponibilité ou implication limitées à les aider (sentiment que certains membres du personnel ne se soucient pas d'eux ou qu'ils ne veulent pas les soutenir).

Considérant la place limitée occupée par les adolescents de deuxième génération au sein des mesures d'intervention visant les élèves issus de l'immigration, les lacunes en matière de soutien social rapportées par ces jeunes ne sont pas surprenantes. Celles-ci semblent plutôt refléter un besoin urgent de mieux comprendre les défis uniques vécus par les adolescents issus de l'immigration, particulièrement ceux de deuxième génération, en considérant leur complexité et en adoptant une perspective qui va au-delà des initiatives visant à promouvoir leur adhésion aux valeurs de la société d'accueil (p. ex. bonne maîtrise du français).

## **Implications pratiques**

Les adolescents de deuxième génération représentent près de la moitié des élèves montréalais, mais leurs besoins semblent se retrouver éclipsés par ceux des jeunes de première génération, qui sont actuellement au centre de la majorité des initiatives d'intégration proposées par les instances gouvernementales (p. ex. classes d'accueil, francisation, etc.). Dans ce contexte, il s'avère essentiel et urgent d'approfondir les connaissances sur les défis spécifiques, souvent méconnus et incompris, vécus par les adolescents de deuxième génération, conscientiser les acteurs sociaux concernés à ce sujet et implanter des interventions concrètes afin de répondre à leurs besoins en termes de soutien social.

Premièrement, en ce qui concerne l'approfondissement des connaissances, la sensibilisation des instances gouvernementales provinciales et fédérales ainsi que des centres de recherche sur l'importance d'investir du capital (p. ex. subventions, bourses) pour développer la recherche sur le sujet est un point de départ incontournable. La collaboration entre les chercheurs s'intéressant au sujet est également nécessaire, notamment à travers la création de chaires de recherche et d'espaces qui favorisent le partage d'idées, expériences et résultats de recherche (p. ex. organisation de conférences, ateliers et séminaires, publications dans des revues scientifiques). L'implication active des acteurs concernés (p. ex. adolescents de deuxième génération, leurs familles et communautés, l'école, les intervenants psychosociaux) dans les processus de recherche à travers des approches participatives est également essentielle afin de bien comprendre leur réalité.

Deuxièmement, la conscientisation des acteurs concernés face aux défis spécifiques vécus par les adolescents de deuxième génération peut être réalisée à travers des publications et communications vulgarisées des résultats de recherche (p. ex. infographies, présentations dans

des écoles et auprès d'intervenants œuvrant auprès des jeunes). De plus, des formations sur les vulnérabilités, forces et besoins spécifiques des adolescents de deuxième génération pourraient être implantées pour compléter les formations existantes sur l'éducation interculturelle (MEQ, 2015). D'ailleurs, considérant que ces dernières sont parfois perçues par le personnel scolaire comme étant insuffisantes et trop théoriques (Mascary, 2017; MEQ, 2015), elles bénéficieraient de l'ajout de composantes pratiques, telles que l'analyse de situations concrètes et la participation des représentants culturels (p. ex. membres des communautés ethniques ou religieuses) à leur conception et présentation.

Enfin, en ce qui concerne les interventions concrètes, considérant les valeurs et attentes culturelles parfois différentes, voire incompatibles, véhiculées à la maison, par les communautés ethniques ou religieuses et dans le contexte scolaire, il s'avère essentiel d'amorcer une réflexion sur la possibilité de créer des espaces sécuritaires où l'ensemble de ces acteurs ainsi que les adolescents de deuxième génération peuvent partager leurs expériences subjectives, discuter de leurs besoins en matière de soutien social et trouver des manières pour harmoniser le soutien social. Des groupes de discussions pourraient être organisés dans des locaux de l'école ou des organismes communautaires et médiés par des professionnels ayant une bonne compréhension des enjeux propres à cette population (p. ex. navigation à travers des identités pluriculturelles; attentes parfois contradictoires chez les acteurs de soutien). Ce rôle de médiation culturelle pourrait, par exemple, être assuré par les intervenants interculturels, un groupe de professionnels en émergence au Québec, qui se spécialisent dans le soutien des expériences sociales et éducatives des familles d'élèves issus de l'immigration (Charette et Kalubi, 2016). Ainsi, le déploiement de ce type d'intervenants dans les écoles et organismes communautaires, gagnerait à devenir pratique courante.

De façon globale, la reconnaissance, l'acceptation et la valorisation des différentes identités pluriculturelles des adolescents de deuxième génération devraient être au centre des réflexions sur les interventions à promouvoir chez les différents acteurs de soutien afin d'améliorer la qualité du soutien qu'ils fournissent à ces jeunes.

## **Limites et forces**

### ***La mesure du soutien social utilisée***

La présente étude comporte certaines limites. Tout d'abord, soulevons qu'en dépit des avancées notables dans la recherche et la conceptualisation du soutien social dans les dernières décennies, les modèles et mesures actuels échouent à comprendre l'ensemble des aspects inhérents à ce concept. Dans la présente étude, nous avons choisi une mesure du soutien social *perçu* en nous basant sur le champ actuellement prédominant de la recherche qui associe cette mesure à davantage de bénéfices sur la santé physique et mentale, comparativement aux mesures de soutien social *reçu* (Taylor et al., 2004, 2011). Effectivement, alors que le soutien perçu est systématiquement associé à des résultats positifs en matière de santé (Barrera, 2000; Holt-Lunstad et al., 2010; Uchino, 2004, 2009; Uchino et al., 2012; Taylor et al., 2011), la relation entre le soutien reçu et la santé s'est avérée inconsistante, des associations non significatives, voire négatives, étant souvent rapportées (Bolger et Amarel, 2007; Uchino, 2009).

Cependant, tel que certains auteurs le suggèrent (p. ex. Haber et al., 2007), les mesures de soutien social perçu risquent d'être davantage assujetties à l'influence des différences individuelles dans les processus de traitement de l'information (p. ex. influence de l'attitude, de l'état émotionnel, de la mémoire, du jugement, etc.) (Lakey et Drew, 1997; Sarason et al., 1990), comparativement aux mesures de soutien social reçu, qui demandent aux participants de se souvenir d'exemples spécifiques de comportements de soutien plutôt que donner des impressions

générales (Barrera, 1986). En ce sens, Haber et ses collègues (2007) suggèrent que les mesures de soutien reçu reflètent plus précisément le soutien réel fourni par l'entourage que les mesures de soutien perçu.

Il est important de préciser que dans les deux cas, les mesures les plus utilisées actuellement (Barrera et al., 1981; Rueger et al., 2016) sont basées sur des questionnaires auto-rapportés, comportant donc des possibles biais dans les réponses (p. ex. en raison de la désirabilité sociale, le rappel des informations, etc.). Cette prédominance des mesures auto-rapportées peut-être entre autres expliquée par des facteurs logistiques, tels que l'utilisation de moins de ressources (p. ex. temps, argent) pour leur administration et par conséquent la possibilité d'avoir de plus grands échantillons, comparativement aux mesures objectives (p. ex. observations indépendantes de comportements concrets de soutien) qui sont coûteuses et complexes à réaliser.

Dans un contexte où idéalement les recherches sur le soutien social visent une amélioration de cette ressource pour les personnes qui rapportent une quantité ou qualité de soutien insuffisante, comme c'est le cas de notre étude, il serait intéressant de se demander si le soutien social perçu par les participants est corrélé avec le soutien social qu'ils reçoivent effectivement. Si c'est le cas, alors les modifications apportées au soutien social offert par leur entourage (et donc le soutien que les participants reçoivent réellement) pourraient avoir un effet sur leur perception du soutien qu'ils reçoivent et donc sur leur bien-être. En d'autres mots, le soutien reçu peut avoir un effet positif uniquement s'il modifie le soutien perçu et est, donc perçu positivement (Haber et al., 2007).

Toutefois, la littérature sur les corrélations soutien *reçu*-soutien *perçu* est présentement rudimentaire et inconsistante, et les recherches existantes ne trouvent que des corrélations



relativement faibles entre ces concepts (Haber et al., 2007). En ce sens, plusieurs facteurs doivent être considérés dans l'évaluation du soutien social afin de mieux expliquer les liens entre le soutien perçu et le soutien reçu et ultimement contribuer au développement théorique du domaine, tels que les caractéristiques individuelles des bénéficiaires et des prestataires de soutien, les caractéristiques des relations prestataire-bénéficiaire, l'agencement entre les besoins des bénéficiaires et le soutien qui leur est offert, ainsi que les facteurs associés au contexte social et culturel plus large des interactions impliquant du soutien (Badr et al., 2001; Haber et al., 2007; Lakey et al., 1996; Melrose et al., 2015).

### ***Les variables-contrôle***

Dans la présente étude, nous n'avons pas considéré plusieurs facteurs qui pourraient influencer la perception que les adolescents ont du soutien social reçu de leur entourage, et qui pourraient donc moduler les résultats obtenus. Notamment, cette étude ne tient pas compte de la variabilité culturelle des participants, en contrôlant par exemple des facteurs tels que leur région d'origine ou leur confession religieuse). Effectivement, tel que préalablement discuté, la culture peut influencer l'expression et l'interprétation du soutien social (Kim et al., 2008; Taylor et al., 2004; Wu et al., 2021). Ainsi, nos résultats peuvent avoir été influencés par les potentielles différences culturelles qui existent entre les adolescents ayant participé à notre étude et les acteurs de soutien de leur entourage. Spécifiquement dans le cas d'adolescents issus de l'immigration, nous pouvons penser que leur identité multiculturelle risque de complexifier la relation entre leurs référents culturels et leur perception du soutien social. Les études futures bénéficieraient d'inclure des variables permettant de prendre en compte les aspects culturels qui prédominent chez les adolescents issus de l'immigration et leurs sources de soutien.

Dans la présente étude, nous n'avons pas non plus tenu compte des comportements de recherche de soutien des participants. Effectivement, nous pouvons nous demander si la tendance de nos participants à chercher ou non du soutien pourrait avoir influencé les niveaux de soutien qu'ils percevaient dans leur entourage. Plus précisément, est-ce possible que les jeunes ayant rapporté le moins de soutien soient ceux qui sont le moins portés à chercher du soutien ? Considérant que certaines études ont rapporté des corrélations positives entre les comportements de recherche de soutien et la perception de soutien (p. ex. Norberg et al., 2006), cet aspect mériterait d'être exploré dans les études futures.

Par ailleurs, la littérature suggère que plusieurs facteurs peuvent influencer la tendance des jeunes à chercher du soutien, tels que leur sexe et âge, leur style d'attachement, leur motivation et leurs habiletés sociales (Barbee et al., 1990; Eschenbeck et al., 2018; High et Scharp, 2015; Li et Yang, 2009). De plus, comme c'est le cas pour la perception et l'expression du soutien social, la culture peut également influencer la propension des individus à chercher du soutien (Kim et al., 2006; Taylor et al., 2004; Zheng et al., 2021). Effectivement, les personnes vivant dans des cultures occidentales souvent plus individualistes (Kitayama et Uskul, 2011; Kitayama et al., 2000) sont plus susceptibles de rapporter avoir besoin et recevoir du soutien social que les individus issus de cultures collectivistes, qui sont plus soucieux de ne pas déranger leur entourage social afin de préserver les liens (Kim et al, 2006; Taylor et al, 2004). D'ailleurs, comparativement aux normes généralement présentes dans les cultures individualistes, où le soutien social est souvent perçu de façon transactionnelle (des individus qui échangent différentes formes d'assistance) et utilisé comme une stratégie adaptative lors de situations stressantes, dans les cultures collectivistes le soutien social est souvent transmis de façon implicite et non reliée à des problèmes spécifiques (p. ex. se souvenir des personnes proches ou

être en compagnie de personnes proches sans parler de ses problèmes) (Kim et al., 2008; Taylor et al., 2004, 2007).

Notons que le concept de soutien social implicite qui prédomine dans les cultures collectivistes est similaire au concept de soutien *perçu*, les deux étant basés sur la perception des individus qu'un réseau de soutien existe plutôt que l'utilisation explicite de ce soutien en lien avec une situation difficile particulière (Kim et al., 2008). En ce sens, afin de mieux comprendre la perception du soutien social chez les adolescents issus de l'immigration, il serait intéressant d'inclure dans les études futures des variables mesurant les comportements de recherche de soutien et bonifier les mesures du soutien (p. ex. le CASSS), en ajoutant des types de soutien culturellement spécifiques, comme le soutien implicite, le tout en distinguant différents indicateurs culturels des participants.

Une autre variable que nous n'avons pas contrôlée dans la présente étude, mais qui serait pertinente à considérer dans les études futures est l'âge lors de l'immigration. En effet, en plus des différences qui peuvent exister entre les adolescents des trois générations que nous avons considérées, certains auteurs suggèrent que l'âge à l'immigration peut contribuer à une distinction plus précise des générations d'immigration (p. ex. Rumbaut, 2004). Effectivement, les individus ayant immigré en bas âge (p. ex. avant 6 ans) qui ont vécu une partie considérable de leur enfance et donc de leurs années de socialisation dans le pays d'accueil, peuvent avoir plus de points communs avec ceux de la deuxième génération, eux-mêmes socialisés dans le pays d'accueil, qu'avec les individus de la première génération qui ont immigré plus tard dans leur vie. Ces précisions ont conduit à la proposition qu'une sous-division des générations d'immigration est nécessaire (p. ex. génération 1.5 ou 1.75) pour mieux refléter la réalité des immigrants en fonction de leur âge d'immigration.

En outre, plusieurs recherches ont statué sur l'influence du statut socioéconomique sur la perception du soutien social, suggérant la présence d'une corrélation positive entre ces deux variables (Gallo et al., 2005; Gazzaz et al., 2021; Yan et al., 2021; Zou et al., 2020). Précisément, les adolescents issus de milieux désavantagés sur le plan socioéconomique perçoivent généralement moins de soutien dans leur entourage, alors que ceux provenant de milieux aisés financièrement rapportent souvent plus de soutien. En ce sens, il est intéressant de rappeler que tel qu'indiqué par les Indices de Milieu Socioéconomique (IMSE), deux écoles sur quatre ayant participé à notre étude accueillaient des élèves issus de milieux plutôt favorisés, alors que les deux autres écoles accueillent des élèves issus de milieux plutôt défavorisés. Ainsi, les plus hauts niveaux de soutien rapporté par les jeunes de première et troisième génération comparativement à ceux de deuxième génération pourraient, du moins partiellement, être expliqués par le fait qu'ils fréquentaient une école située en milieu relativement favorisé. Dans un contexte où nous ne connaissons pas le statut socioéconomique de chaque individu ayant pris part à cette étude, ces interprétations demeurent hypothétiques.

D'autre part, notons que dans la perspective du paradoxe immigrant, plusieurs études suggèrent que le faible statut socioéconomique souvent caractéristique des études sur les adolescents issus de l'immigration n'indique pas toujours une moindre adaptation psychosociale ou psychologique (García Coll et Marks, 2012). Par conséquent, ces variations rapportées dans les corrélations entre le statut socioéconomique et l'adaptation des jeunes (García Coll et Marks, 2012, Sam et al., 2008) nous amènent à nous demander si de telles variations pourraient également être présentes en lien avec la perception du soutien social. L'inclusion du statut socioéconomique dans les études futures sur le soutien social est donc nécessaire afin de mieux comprendre cet aspect.

En ce qui concerne notre volet qualitatif, il faut noter que les questions d'entretien élaborées aux fins du projet plus large dans lequel s'inscrit cette étude n'ont pas été créées spécifiquement pour les objectifs de recherche que nous avons visés, et donc, plusieurs aspects qui pourraient aider à mieux expliquer les résultats quantitatifs ont été peu ou pas abordés par les participants. Par exemple, les participants ont souvent discuté du soutien social de leurs parents, en les traitant comme une seule entité et sans faire de distinction entre leur père et leur mère. Or, les résultats quantitatifs étaient différents pour le soutien social perçu de la part de la mère et du père, aspect pour lequel nous n'avons pas pu développer pleinement notre explication qualitative. Un autre exemple est le soutien social offert par la communauté, pour lequel nous avons trouvé des différences générationnelles significatives dans l'étude quantitative, mais qui n'a pas été abordé dans les entretiens, limitant ainsi notre compréhension des facteurs qualitatifs qui pourraient expliquer ces différences.

### ***Les forces***

À notre connaissance, la présente étude est la première à comparer le soutien social entre trois générations d'immigration, tout en utilisant une mesure multidimensionnelle, incluant différents types et sources de soutien, ainsi qu'une méthode mixte, permettant une représentation riche de la façon dont le soutien social est perçu par les adolescents issus ou non de l'immigration. En outre, l'étude du soutien social en tant que variable dépendante a permis d'acquérir des connaissances intéressantes sur les facteurs susceptibles d'affecter négativement cette ressource, en particulier chez ceux qui en ont le plus besoin, comme les adolescents de deuxième génération. Enfin, comme les participants à cette étude ont été recrutés dans des écoles avec des indicateurs socioéconomiques variés (c.-à-d. élèves appartenant autant à des milieux plutôt favorisés que plutôt défavorisés), nos résultats offrent une perspective rare de la réalité des

populations immigrantes, qui sont souvent étudiées dans des contextes de défavorisation. La taille considérable de notre échantillon quantitatif renforce également la représentativité de nos résultats, ainsi que leur généralisation prudente, alors que le devis mixte permet d'obtenir un regard sur la complexité des différentes facettes du soutien social perçu par les adolescents.

## **CONCLUSION**

Les adolescents issus de l'immigration sont exposés à des défis particuliers liés au processus d'acculturation, notamment le fait de naviguer à travers de multiples registres culturels et d'ajuster leurs attitudes, comportements et identités en conséquence. Le soutien social représente une ressource essentielle leur permettant de faire face à ces défis, contribuant ainsi à leur bien-être individuel et social. Les résultats de notre étude révèlent que les adolescents de deuxième génération présentent un désavantage en matière de soutien social perçu autant de la part de leur famille que de l'école. Or, leurs besoins semblent se retrouver éclipsés par ceux des élèves de première génération, qui bénéficient actuellement de la majorité des interventions visant leur intégration au Québec.

Dans un contexte où près de la moitié des élèves montréalais sont issus de l'immigration de deuxième génération, notre étude représente un appel urgent à mieux comprendre leur réalité unique et complexe afin de pouvoir répondre de manière adaptée à leurs besoins en termes de soutien social, favorisant ainsi leur bien-être et l'utilisation optimale de leurs forces, notamment leur réservoir multiculturel de ressources cognitives, comportementales et sociales, au bénéfice de la société.

## **Références**

- Agirdag, O., Van Avermaet, P. et Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), 1-50. <https://doi.org/10.1177/016146811311500305>
- Alegria, M., Canino, G., Shrout, P. E., Woo, M., Duan, N., Vila, D., . . . Meng, X. L. (2008). Prevalence of mental illness in immigrant and non-immigrant U.S. Latino groups. *American Journal of Psychiatry*, 165, 359–369. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2007.07040704>
- Almeida, J., Molnar, B. E., Kawachi, I., et Subramanian, S. V. (2009). Ethnicity and nativity status as determinants of perceived social support : Testing the concept of familism. *Social Science et Medicine*, 68(10), 1852-1858. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.02.029>
- Amato, P. R., et Boyd, L. M. (2013). Children and divorce in world perspective. Dans A. Abela et J. Walker (dir.). *Contemporary issues in family studies: Global perspectives on partnerships, parenting and support in a changing world* (1<sup>re</sup> ed., p.227-2430). Wiley-Blackwell
- Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Mc Andrew, M., et Tardif-Grenier, K. (2019). L’impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l’immigration (projet no 2017-PO-202761). Fond de recherche, société et culture du Québec. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/isabellearchambault\\_resume\\_prs\\_2016-2017\\_reussite-immigrants.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/isabellearchambault_resume_prs_2016-2017_reussite-immigrants.pdf)
- Armand, F. (2013). Accompagner les milieux scolaires : les enjeux de la prise en compte de la



- diversité linguistique en contexte montréalais francophone. Dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 137-152). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Audet, G., et Borri-Anadon, C. (2019). Apprendre à enseigner dans une société plurielle : défis éducatifs et finalités. *Éducation Canada*, 59, 3, 2019.
- <https://www.edcan.ca/articles/enseigner-societe-plurielle/?lang=fr>
- Badr, H., Acitelli, L. K., Duck, S., et Carl, W. J. (2001). Weaving social support and relationships together. Dans B. Sarason et S. Duck (dir.), *Personal relationships: Implications for clinical and community psychology* (p. 1–14). West Sussex, UK: Wiley
- Bakhshaei, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud: dynamiques familiales, communautaires et systémiques [thèse de doctorat, Université de Montreal]*. Papyrus.
- <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10117>
- Bankston III, C.L., et Zhou, M. (1996). The ethnic church, ethnic identification, and the social adjustment of Vietnamese adolescents. *Review of Religious Research*, 38(1), 18-37.
- <https://doi.org/10.2307/3512538>
- Barbee, A. P., Gulley, M. R., et Cunningham, M. R. (1990). Support Seeking in Personal Relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(4), 531-540.
- <https://doi.org/10.1177/0265407590074009>
- Barrera, M. Jr., (1981). Social support in the adjustment of pregnant adolescents. Dans B. H. Gottlieb (dir.), *Social networks and social support* (pp. 69–96). Beverly Hills, LA: Sage.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures and models.

*American Journal of Community Psychology*, 14, 413–455.

<http://dx.doi.org/10.1007/BF00922627>.

Barrera, M. Jr., (2000). Social support research in community psychology. Dans J. Rappaport et E. Seidman (dir.), *Handbook of community psychology* (p. 215–246). New York, NY: Plenum.

Benet-Martínez, V., Leu, J., Lee, F., et Morris, M. (2002). Negotiating biculturalism: Cultural frame switching in biculturals with “oppositional” vs. “compatible” cultural identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 492–516.

<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.002>

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>

Berry, J. W. (2006). Acculturative stress. Dans P. T. P. Wong et L. C. J. Wong (dir.), *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (p. 287-298). Spring Publications. <https://doi.org/10.1007/b137168>

Berry, J. W., et Hou, F. (2016). Immigrant acculturation and wellbeing in Canada. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 57(4), 254. <https://doi.org/10.1037/cap0000064>

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., et Vedder, P. (2022). *Immigrant Youth in Cultural Transition : Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts* (Classic Edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003309192>

- Birman, D., et Trickett, E. J. (2001). Cultural Transitions in first-generation immigrants :  
Acculturation of Soviet Jewish refugee adolescents and parents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 456-477. <https://doi.org/10.1177/0022022101032004006>
- Birman, D. (2006). *Measurement of the "acculturation gap" in immigrant families and implications for parent-child relationships*. Dans M. H. Bornstein et L. R. Cote (dir.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (p. 113-134). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bolger, N., et Amarel, D. (2007). Effects of social support visibility on adjustment to stress: Experimental evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 458-475. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.3.458>.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., et 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>
- Brault, M. C., Janosz, M. et 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>
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brunori, L. 1999. Le groupe fraternel, *Enfances et Pys*, 9, 16-23. Éditions Érès.

- Buriel, R., Love, J. A., et De Ment, T. L. (2006). The relation of language brokering to depression and parent-child bonding among Latino adolescents. Dans M. H. Bornstein et L. R. Cote (dir.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (p. 249–270). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Camhi-Rayer, B., Gourgouihon, C., Aufeuve, C., Weislo, E., et Fghoul, K. (2012). Travail social et développement de connaissances et compétences interculturelles, Pôle ressources Recherche et Intervention sociale, Provence Alpes Côte d'Azur.
- Cauce, A. M., et Srebnik, D. S. (1990). Returning to social support systems: A morphological analysis of social networks. *American Journal of Community Psychology*, 18, 609-616.
- Cervantes, R. C., Padilla, A. M., Napper, L. E., et Goldbach, J. T. (2013). Acculturation-related stress and mental health outcomes among three generations of Hispanic adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 35(4), 451-468.  
<https://doi.org/10.1177/0739986313500924>
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832–1843.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00381>
- Chao, R. K., et Tseng, V. (2002). Parenting of Asians. Dans M. H. Bornstein (dir.), *Handbook of parenting: Social conditions and applied parenting* (2<sup>e</sup> éd., vol. 4., p. 59 –93). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Charette, J., et Kalubi, J.-C. (2016). Collaborations école-famille-communauté: l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec. *Education Sciences & Society*, 2, 127-149.  
[https://ojs.francoangeli.it/\\_ojs/index.php/ess/article/view/3929/117](https://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/ess/article/view/3929/117)

Charette, J. et Kalubi, J.-C. (2017). Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte migratoire et représentations sociales. *Diversité urbaine*, 17, 73–94.

<https://doi.org/10.7202/1047978ar>

Charette, J., et Borri-Anadon, C. (2022). Intégration et inclusion: interconnexions et oppositions dans deux domaines éducatifs au Québec. *Periferia*, 14(2), 62-88.

<https://doi.org/10.12957/periferia.2022.65376>

Cheng, C. Y., Sanchez-Burks, J., et Lee, F. (2008). Connecting the dots within: Creative performance and identity integration. *Psychological Science*, 19, 1178–1184.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02220.x>

Cho, Y.-B., et Haslam, N. (2010). Suicidal ideation and distress among immigrant adolescents: The role of acculturation, life stress, and social support. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(4), 370-379.

<https://doi.org/10.1007/s10964-009-9415-y>

Choi, Y., He, M., et Harachi, T. W. (2008). Intergenerational cultural dissonance, parent–child conflict and bonding, and youth problem behaviors among Vietnamese and Cambodian immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(1), 85-96.

<https://doi.org/10.1007/s10964-007-9217-z>

Chu, P. S., Saucier, D. A., et 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>

Chun, K. M. (2006). Conceptual and measurement issues in family acculturation research. Dans M. H. Bornstein et L. R. Cote (dir.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (p. 63-78). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Clarke, V., et Braun, V. (2013). Successful qualitative research: A practical guide for

- beginners. *Successful qualitative research*, 1-400. Sage.
- Close, C., Kouvonen, A., Bosqui, T., Patel, K., O'Reilly, D., et Donnelly, M. (2016). The mental health and wellbeing of first generation migrants: a systematic-narrative review of reviews. *Globalization and health*, 12(1), 1-13.  
<https://doi.org/10.1186/s12992-016-0187-3>
- Cohen, S., et Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310 –357. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59, 676 – 684.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>
- Colarossi, L. G., et Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19-30.  
<https://doi.org/10.1093/swr/27.1.19>
- Collins, W. A., et Steinberg, L. (2008). Adolescent development in interpersonal context. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Child and adolescent development: An advanced course* (p. 551-590). John Wiley et Sons.
- Cresswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). *Advanced Mixed Methods Research Designs*. Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research.
- Creswell, J. W., et Plano Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Cutrona, C. E., et Russell, D. W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. Dans B. R. Sarason, I. G. Sarason et G. R. Pierce (dir.),

*Wiley series on personality processes. Social support: An interactional view* (p. 319-366).

John Wiley et Sons.

Dalmasso, P., Borraccino, A., Lazzeri, G., Charrier, L., Berchiolla, P., Cavallo, F., et Lemma, P.

(2018). Being a young migrant in Italy: The effect of perceived social support in adolescence. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 20(5), 1044-1052.

<https://doi.org/10.1007/s10903-017-0671-8>

Dionne-Charest, A. (2019, 16 août). *Qu'est-ce que l'interculturalisme?* LaPresse.

<https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2019-08-16/qu-est-ce-que-l-interculturalisme>

Del Valle, J., Bravo, A., et López, M. (2010). Parents and peers as providers of support in adolescents' social network: A developmental perspective. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 16-27.

<https://doi.org/10.1002/jcop.20348>

Derluyn, I., Broekaert, E., et Schuyten, G. (2008). Emotional and behavioural problems in migrant adolescents in Belgium. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17(1), 54-62.

<https://doi.org/10.1007/s00787-007-0636-x>

Dimitrova, R., Özdemir, S. B., Farcas, D., Kosic, M., Mastrotheodoros, S., Michałek, J., et Stefenel, D. (2017). Is there a paradox of adaptation in immigrant children and youth across Europe? A literature review. Dans R. Dimitrova (dir.), *Well-being of youth and emerging adults across cultures: Novel approaches and findings from Europe, Asia, Africa and America* (p. 261-298). Springer

Dubow, E. F., et Ullman, D. G. (1989). Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(1), 52-

64. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1801\\_7](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1801_7)

- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment*. SAGE Publications, Inc.
- Dunn, J., Slomkowski, C., et Beardsall, L. (1994). Sibling relationships from the preschool period through middle childhood and early adolescence. *Developmental Psychology*, 30(3), 315-324. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.3.315>
- Eschenbeck, H., Schmid, S., Schröder, I., Wasserfall, N., et Kohlmann, C.-W. (2018). Development of Coping Strategies From Childhood to Adolescence. *European Journal of Health Psychology*, 25(1), 18-30. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000005>
- Espiritu, Y. L. (2009). Emotions, sex, and money: The lives of Filipino children of immigrants. Dans N. Foner (dir.), *Across generations: Immigrant families in America* (p. 47-71). New-York University Press.
- Falk, G., et Falk, U. A. (2005). *Youth culture and the generation gap*. Algora Publishing.
- French, D. C., Rianasari, M., Pidada, S., Nelwan, P., et Buhrmester, D. (2001). Social support of Indonesian and U.S. children and adolescents by family members and friends. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(3), 377-394. <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0015>
- Frey, C. U., et Rothlisberger, C. (1996). Social support in healthy adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(1), 17-31. <https://doi.org/10.1007/BF01537378>
- Frideres, J. S. (2005). Ethnogenèse. L'origine ethnique des immigrants et le développement des clivages sociaux qui y sont associés. *Canadian Issues-Thèmes canadiens*, 65-68.
- Furman, W., et Buhrmester, D. (1985). *Children's perceptions of the personal relationships in their social networks*. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.6.1016>
- Gallo, L. C., Bogart, L. M., Vranceanu, A. M., et Matthews, K. A. (2005). Socioeconomic status,



- resources, psychological experiences, and emotional responses: a test of the reserve capacity model. *Journal of personality and social psychology*, 88(2), 386.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.2.386>
- Ganem, R. et Hassan, G. (2014). Identité, fratrie et immigration : Étude exploratoire sur les contributions des relations fraternelles à la construction identitaire de jeunes adultes immigrants au Québec. *Enfances, Familles, Générations*, 19, 108-126.  
<https://doi.org/10.7202/1023773ar>
- García Coll, C.G., et A. K. Marks (2012.). *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* (p. 79-107). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13094-004>
- Garcia Coll, C.G., Patton F, Kerivan Marks A., et al (2012). Understanding the immigrant paradox in youth. Dans A.S. Masten, K. Liebkind, et D.J. Hernandez (dir.), *Realizing the Potential of Immigrant Youth*. Cambridge: University Press.
- Garcia-Reid, P., Reid, R. J., et 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>
- Gazzaz, A. Z., Carpiano, R. M., et Aleksejuniene, J. (2021). Socioeconomic status, social support, and oral health-risk behaviors in Canadian adolescents. *Journal of Public Health Dentistry*, 81(4), 316-326. <https://doi.org/10.1111/jphd.12478>
- Ghosh, R. et Guzder, J. (2011). Re-bordering immigrant and refugee identities in Quebec's multicultural society: the case of South Asian (SA) youth. *Canadian and International Education/Education canadienne et internationale*, 40(2), 12-13.
- Gibbons et Poelker (2019). Adolescent Development in a Cross-Cultural Perspective. Dans K.D.

- Keith (dir.), *Cross-cultural psychology: contemporary themes and perspectives*, 247-279.  
John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119519348.ch9>
- Gibson, M.A. (1988). *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*. Ithaca: Cornell University press.
- Gottlieb, B. H. (2000). Selecting and planning support interventions. Dans S. Cohen, L.G. Underwood et B. H. Gottlieb (dir.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (p. 195-220), Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0006>
- Gottlieb, B. H., et Bergen, A. E. (2010). Social support concepts and measures. *Journal of Psychosomatic Research*, 69(5), 511-520.  
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.10.001>
- Gouvernement du Canada (2022). *Le Canada accueille un nombre record de nouveaux arrivants en 2022*. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/nouvelles/2022/12/le-canada-accueille-un-nombre-record-de-nouveaux-arrivants-en-2022.html>
- Gouvernement du Canada (2023). *Avis – Renseignements supplémentaires sur le Plan des niveaux d’immigration 2023-2025*. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/nouvelles/avis/renseignements-supplementaires-niveaux-immigration-2023-2025.html>
- Green, G., Rhodes, J., Hirsch, A. H., Suárez-Orozco, C., et Camic, P. M. (2008). Supportive adult relationships and the academic engagement of Latin American immigrant youth. *Journal of School Psychology*, 46(4), 393-412. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.001>

- Grundel, M., et Maliepaard, M. (2012). Knowing, understanding and practicing democratic citizenship : An investigation of the role of religion among Muslim, Christian and non-religious adolescents. *Ethnic and Racial Studies*, 35(12), 2075-2096.  
<https://doi.org/10.1080/01419870.2011.632019>
- Haber, M. G., Cohen, J. L., Lucas, T., et Baltes, B. B. (2007). The relationship between self-reported received and perceived social support : A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 39(1-2), 133-144. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9100-9>
- Haines, V. A., Hurlbert, J. S., et Beggs, J. J. (1996). Exploring the determinants of support provision: Provider characteristics, personal networks, community contexts, and support following life events. *Journal of Health and Social Behavior*, 37(3), 252.  
<https://doi.org/10.2307/2137295>
- Hannum, J. W., et Dvorak, D. M. (2004). Effects of family conflict, divorce, and attachment patterns on the psychological distress and social adjustment of college freshmen. *Journal of College student development*, 45(1), 27-42. <https://doi.org/10.1353/csd.2004.0008>
- Hao, L., et Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 71(3), 175-198. <https://doi.org/10.2307/2673201>
- Harker, K. (2001). Immigrant generation, assimilation, and adolescent psychological well-being. *Social Forces*, 79(3), 969-1004. <https://doi.org/10.1353/sof.2001.0010>
- Harris, K. M., & Chen, P. (2022). The acculturation gap of parent–child relationships in immigrant families: A national study. *Family Relations*.  
<https://doi.org/10.1111/fare.12760>

- Harter, S. (1985). *Manual for the Social Support Scale for Children*. University of Denver.
- High, A. C., et Scharp, K. M. (2015). Examining Family Communication Patterns and Seeking Social Support Direct and Indirect Effects Through Ability and Motivation. *Human Communication Research*, 41(4), 459-479. <https://doi.org/10.1111/hcre.12061>
- Hilario, C. T., Vo, D. X., Johnson, J. L., et Saewyc, E. M. (2014). Acculturation, gender, and mental health of Southeast Asian immigrant youth in Canada. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 16(6), 1121-1129. <https://doi.org/10.1007/s10903-014-9978-x>
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., et Layton, B. (2010). Social relationships and mortality: A meta-analysis. *PLoS Medicine*, 7, e1000316. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000316>
- Hombrados-Mendieta, M. I., Gomez-Jacinto, L., Dominguez-Fuentes, J. M., Garcia-Leiva, P., et Castro-Travé, M. (2012). Types of social support provided by parents, teachers, and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology*, 40(6), 645-664. <https://doi.org/10.1002/jcop.20523>
- Hong, Y. Y., Morris, M. W., Chiu, C. Y., & Benet-Martinez, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American psychologist*, 55(7), 709. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.7.709>
- Horowitz, L. M., Krasnoperova, E.N., Tatar, D. G., Hansen, M. B., Person, E. A., Galvin, K. L., et Nelson, K. L. (2001). The way to console may depend on the goal: Experimental studies of social support. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(1), 49-61. <https://doi.org/10.1006/jesp.2000.1435>
- House, J. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.
- Huurre, T., Eerola, M., Rahkonen, O., et Aro, H. (2007). Does social support affect the

- relationship between socioeconomic status and depression? A longitudinal study from adolescence to adulthood. *Journal of affective disorders*, 100(1-3), 55-64.
- <https://doi.org/10.1016/j.jad.2006.09.019>
- Imbert, P. (2020). Francophones, Multiculturalism and Interculturalism in Canada, Quebec and Europe. Dans Mielusel, R., et Pruteanu, S. E. (dir.). *Citizenship and Belonging in France and North America: Multicultural Perspectives on Political, Cultural and Artistic Representations of Immigration*, 33-53. Cham: Palgrave Macmillan.
- Jones, C. J., et Trickett, E. J. (2005). Immigrant adolescents behaving as culture brokers: A study of families from the former Soviet Union. *The Journal of social psychology*, 145(4), 405-428. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.4.405-428>
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., et 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>
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Lavoie, A., et Lafortune, G. (2014). Le bénévolat et la résilience socioscolaire, In F. Kanouté et G. Lafortune (Eds.), *L'intégration des familles d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires* (pp. 139-158). Les Presses de l'Université de Montréal, <https://doi.org/10.4000/books.pum.5420>
- Katsiaficas, D., Suárez-Orozco, C., Sirin, S. R., et Gupta, T. (2013). Mediators of the relationship between acculturative stress and internalization symptoms for immigrant origin youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19(1), 27-37.
- <https://doi.org/10.1037/a0031094>

- Kim, H. S., Sherman, D. K., Ko, D., et Taylor, S. E. (2006). Pursuit of Comfort and Pursuit of Harmony : Culture, Relationships, and Social Support Seeking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(12), 1595-1607. <https://doi.org/10.1177/0146167206291991>
- Kim, H. S., Sherman, D. K., et Taylor, S. E. (2008). Culture and social support. *American Psychologist*, 63(6), 518-526. <https://doi.org/10.1037/0003-066X>
- Kitayama, S., Markus, H. R., et Kurokawa, M. (2000). Culture, emotion, and well-being: Good feelings in Japan and the United States. *Cognition et Emotion*, 14(1), 93-124. <https://doi.org/10.1080/026999300379003>
- Kitayama, S., et Uskul, A. K. (2011). Culture, mind, and the brain: Current evidence and future directions. *Annual review of psychology*, 62, 419-449. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120709-145357>
- Lafortune, G. (2014). Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. *Diversité urbaine*, 14(2), 51-75. <https://doi.org/10.7202/1035425ar>
- Lahaie, J.-P. (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'Île de Montréal : Inscriptions au 8 novembre 2019*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (CGTSIM). <https://www.cgtsim.qc.ca/fr/publications>
- Lakey, B., et Drew, J. B. (1997). A social-cognitive perspective on social support. Dans G. R. Pierce, B. Lakey, I. G. Sarason, et B. R. Sarason (dir.), *Sourcebook of theory and research on social support and personality*. New York: Plenum
- Lakey, B., McCabe, K. M., Fisicaro, S. A., et Drew, J. B. (1996). Environmental and personal

- determinants of support perceptions: Three generalizability studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1270–1280. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.6.1270>
- Lakey, B., et Cohen, S. (2000). Social support theory and measurement. Dans S. Cohen, L.G. Underwood et B.H. Gottlieb (dir.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (p. 29-52). Oxford University Press.
- Lazarus. R. S., et Folkman. S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer publishing company.
- Leman, M. (1999). Le *multiculturalisme canadien*. Gouvernement du Canada, <https://publications.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/CIR/936-f.htm>
- Leonardo, J. B. (2016). Beyond Assimilation : Contributions of Sociodemographic Factors and Social Supports to Disparities in Depressive Symptoms Between Immigrant and Native Adolescents. *Youth et Society*, 48(6), 834-855. <https://doi.org/10.1177/0044118X13520560>
- Lew, J. (2004). The “other” story of model minorities: Korean American high school dropouts in an urban context. *Anthropology et Education Quarterly*, 35(3), 303-323. <https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.3.303>
- Li, P., S. (2000). *La diversité culturelle au Canada : la construction sociale des différences raciales*. Gouvernement du Canada. [https://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/sjc-csj/sjp-jsp/dr02\\_8-rp02\\_8/tm-toe.html](https://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/sjc-csj/sjp-jsp/dr02_8-rp02_8/tm-toe.html)
- Li, M., et Yang, Y. (2009). Determinants of problem solving, social support seeking, and avoidance : A path analytic model. *International Journal of Stress Management*, 16, 155-176. <https://doi.org/10.1037/a0016844>

- Li, Z., Wei, A., Palanivel, V., et Jackson, J. C. (2021). A data-driven analysis of sociocultural, ecological, and economic correlates of depression across nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 52(8-9), 822-843. <https://doi.org/10.1177/00220221211040243>
- Lipski, D. M., Sifers, S. K., et Jackson, Y. (2014). A study of the psychometric properties of the Social Support Scale for Children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(2), 255-264. <https://doi.org/10.1007/s10862-013-9383-0>
- Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Knight, W. G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, J. D., . . . Saxe, G. N. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child et Adolescent Psychiatry*, 43, 24 –36.  
<https://doi.org/10.1097/00004583-20040100000012>
- Malecki, C. K., et Elliott, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 36(6), 473-483. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199911\)36:6<473::AID-PITS3>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199911)36:6<473::AID-PITS3>3.0.CO;2-0)
- Malecki, C. K., et Demary, M. (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., et Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252.  
<https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>



- Marks, A. K., Ejesi, K., et García Coll, C. (2014). Understanding the U.S. immigrant paradox in childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 8(2), 59-64.  
<https://doi.org/10.1111/cdep.12071>
- Matlin, S. L., Molock, S. D., et Tebes, J. K. (2011). Suicidality and depression among African American adolescents: The role of family and peer support and community connectedness. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 108-117.  
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01078.x>
- Maynard, A. E. (2004). Sibling interactions. Dans U. P. Gielen et J. Roopnarine (dir.), *Advances in applied developmental psychology. Childhood and adolescence: Cross-cultural perspectives and applications* (p. 229-252). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Mascary, S. (2017). *La prise en compte de l'interculturel en milieu scolaire: regards, enjeux et stratégies*. [Thèse, Université du Québec à Montréal]
- McAndrew, M., Audet, G., et Bakhshaei, M (2016). Immigration and Diversity in Quebec's Schools: An Assessment, Dans S. Gervais, C. Kirlkey, et R. Jarrett, et (dir.), *Quebec Questions: Quebec Studies for the 21st Century* (p.297-315). Oxford University, Second edition.
- McAuliffe, M. and A. Triandafyllidou (2021). *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration (IOM), Geneva. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022>
- McMahon, S. D., Felix, E. D., et Nagarajan, T. (2011). Social support and neighborhood stressors among African American youth: Networks and relations to self-worth. *Journal of Child and Family Studies*, 20(3), 255-262. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9386-3>

- McQueen, A., Getz, J. G., et Bray, J. H. (2003). Acculturation, substance use, and deviant behavior: Examining separation and family conflict as mediators. *Child Development*, 74(6), 1737-1750. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00635.x>
- Melrose, K. L., Brown, G. D. A., et Wood, A. M. (2015). When is received social support related to perceived support and well-being? When it is needed. *Personality and Individual Differences*, 77, 97-105. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.047>
- Miller, R. L., et Collette, T. (2019). Multicultural identity development: Theory and research. Dans K.D. Keith (dir.), *Cross-cultural psychology: contemporary themes and perspectives*, 614-631. John Wiley et Sons.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2013). Une école un avenir. Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle\\_UneEcoleAvenir\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (2015). Rapport d'évaluation : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/14\\_00124\\_Rapport\\_pol\\_integracion\\_scolaire\\_edu\\_interculturelle\\_2013.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/14_00124_Rapport_pol_integracion_scolaire_edu_interculturelle_2013.pdf)
- Ministère de l'éducation du Québec (2022). Guide de soutien au milieu scolaire 2022-2023 – Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire\\_2022-2023.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2022-2023.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (2023). *Identité pluriculturelles* [vidéos]. YouTube.

[https://www.youtube.com/playlist?list=PL7xK7\\_BJ0pSX0BVoBPy2N87mbxgxLJEU5](https://www.youtube.com/playlist?list=PL7xK7_BJ0pSX0BVoBPy2N87mbxgxLJEU5)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Portrait statistique des élèves issus de l'immigration 2011-2012* (publication n° 14-00280).

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/14-00280\\_portrait\\_stat\\_eleve\\_issu\\_immigration\\_2011\\_2012.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/14-00280_portrait_stat_eleve_issu_immigration_2011_2012.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2020). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2019-2020*.

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices-defavorisation-2019-2020.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2019-2020.pdf)

Mok, A., et Morris, M. W. (2009). Cultural chameleons and iconoclasts: Assimilation and reactance to cultural cues in biculturals' expressed personalities as a function of identity conflict. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 884-889.

<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.04.004>

Mossière, G., et Le Gall, J. (2014). Immigration et intégration chez de jeunes croyants pratiquants montréalais : Repenser la condition de minoritaire. *Diversité urbaine*, 12(2), 13-34. <https://doi.org/10.7202/1022848ar>

Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250–260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>

Nguyen, H. H. (2006). Acculturation in the United States. Dans Sam, D. L., et Berry, J. W. (dir.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (p. 311-330), Cambridge University Press.

Nguyen, A. M. D., et Benet-Martínez, V. (2007). Biculturalism unpacked: Components,

- measurement, individual differences, and outcomes. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 101-114. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00029.x>
- Nolten, P. W. (1994). *Conceptualization and measurement of social support: The development of the Student Social Support Scale* [these, University of Wisconsin-Madison].
- Norberg, A. L., Lindblad, F., & Boman, K. K. (2006). Support-seeking, perceived support, and anxiety in mothers and fathers after children's cancer treatment. *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 15(4), 335-343. <https://doi.org/10.1002/pon.960>
- Olsson, I., Hagekull, B., Giannotta, F., et Åhlander, C. (2016). Adolescents and social support situations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(3), 223-232. <https://doi.org/10.1111/sjop.12282>
- Oppedal, B., et Roysamb, E. (2004). Mental health, life stress and social support among young Norwegian adolescents with immigrant and host national background. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(2), 131-144. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2004.00388.x>
- Organisation de coopération et de développement économiques (2018). *La résilience des élèves issus de l'immigration: Les facteurs qui déterminent le bien-être. Examens de l'OCDE sur la formation des migrants*. <https://doi.org/10.1787/20776845>
- Organisation des Nations Unies, Département des affaires économiques et sociales (2020). *International Migration 2020 Highlights* (ST/ESA/SER.A/452). <https://www.un.org/en/desa/international-migration-2020-highlights>
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>th</sup> ed.). Armand Colin.

- Parke, R. D., Dennis, J., Flyn, M. L., Morris, K. L., Leidy, M. S., et Schofield, T. J. (2006).  
Fathers: Cultural and ecological perspectives. Dans T. Luster et L. Okagaki, *Parenting: An Ecological Perspective*, (27, p. 103–144), Hillsdale: Lawrence Erlbaum
- Phinney, J.S., Berry, J.W., Vedder, P., and Liebkind, K. (2022). The Acculturation experience: Attitudes, Identities, and Behaviors of Immigrant Youth. Dans J.W. Berry, J.S. Phinney, D.L. Sam, et P. Vedder, *Immigrant Youth in Cultural Transition : Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts* (Classic Edition). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003309192>
- Piet., G. et Grandjean, G. (2012). *L'école du vivre-ensemble*. Paris, France : Armand Colin.
- Procidano, M. E., et Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/BF00898416>
- Pyke, K. (2000). “The normal American family” as an interpretive structure of family life among grown children of Korean and Vietnamese immigrants. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 240 –255. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00240.x>
- Portes, A., et Hao, L. (1998). E Pluribus Unum : Bilingualism and Loss of Language in the Second Generation. *Sociology of Education*, 71(4), 269. <https://doi.org/10.2307/2673171>
- Portes, A., et Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *The annals of the American academy of political and social science*, 530(1), 74-96. <https://doi.org/10.1177/0002716293530001006>
- Rahm, J., Lachaine, A., Martel-Reny, M.-P., & Kanouté, F. (2013). Le rôle des organismes communautaires dans la réussite scolaire et le développement identitaire des jeunes issus de l’immigration. *Diversité urbaine*, 12(1), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1019213ar>

- Repke, L., et Benet-Martínez, V. (2017). Conceptualizing the Dynamics between Bicultural Identification and Personal Social Networks. *Frontiers in Psychology*, 8.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00469>
- Roffman, J., Suárez-Orozco, C., et Rhodes, J. (2003). Facilitating positive development in immigrant youth: The role of mentors and community organizations. Dans F. A. Villarruel, D. F. Perkins, L. M. Borden et J. G. Keith (dir.), *Community Youth Development: Programs, Policies, and Practices* (p. 90-117). SAGE Publications, Inc.  
<http://doi.org/10.4135/9781452233635.n5>
- Rook, K. (1992). Detrimental aspects of social relationships: Taking stock of an emerging Walen et Lachman: Social support and strain literature. Dans H. O. Veiel et U. Baumann (dir.), *The meaning and measurement of social support* (p. 157–169). New York: Hemisphere.
- Rosenbaum, E., et Rochford, J. A. (2008). Generational patterns in academic performance: The variable effects of attitudes and social capital. *Social Science Research*, 37(1), 350-372.  
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2007.03.003>
- Ross, H., et Milgram, J. (1982). Important variables in adult sibling relationships: A qualitative study. Dans M. E. Lamb et B. Sutton Smith (dir.) *Sibling Relationships: Their nature and significance across the lifespan* (1<sup>st</sup> ed., p. 225-249). Psychology Press.  
<https://doi.org/10.4324/9781315802787>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., et Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47-61. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>

- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycocock, C., et Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 142(10), 1017-1067.  
<https://doi.org/10.1037/bul0000058>
- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00232.x>
- Salas-Wright, C. P., Vaughn, M. G., Schwartz, S. J., et Córdova, D. (2016). An “immigrant paradox” for adolescent externalizing behavior? Evidence from a national sample. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51(1), 27-37. <https://doi.org/10.1007/s00127-015-1115-1>
- Sam, D. L. (2006). Adaptation of children and adolescents with immigrant background: Acculturation or development? Dans M. H. Bornstein et L. R. Cote (dir.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (p. 97-111). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sam, D. L., Vedder, P., Liebkind, K., Neto, F., et Virta, E. (2008). Immigration, acculturation and the paradox of adaptation in Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 138-158. <https://doi.org/10.1080/17405620701563348>
- Sam, D. L., et Berry, J. W. (Eds.) (2016). *Cambridge handbook of acculturation psychology* (2nd ed.). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Sam, D. L., Vedder, P., Ward, C., et Horenczyk, G. (2022). Psychological and sociocultural

- adaptation of immigrant youth. Dans J. W. Berry,, , J. S., Phinney, D. L. Sam,, et P. Vedder (Eds.), *Immigrant youth in cultural transition* (Classic Edition, 119-143). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003309192>
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., et Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of personality and social psychology*, *44*(1), 127. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>
- Sarason, B. R., Sarason, I. G., et Pierce, G. R. (1990). Traditional views of social support and their impact on assessment. Dans B. R. Sarason, I. G. Sarason, et G. R. Pierce (dir.), *Social support: An interactional view* (p. 9–25). New York: Wiley.
- Scholte, R. H. J., van Lieshout, C. F. M., et 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>
- Scholte, R. H. J., et van Aken, M. A. G. (2006). Peer relations in adolescence. Dans S. Jackson et L. Goossens (dir.), *Handbook of adolescent development* (p. 175-199). Psychology Press.
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., et Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *American Psychologist*, *65*(4), <https://doi.org/237-251>. [10.1037/a0019330](https://doi.org/10.1037/a0019330)
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Baezconde-Garbanati, L., Benet-Martínez, V., Meca, A., Zamboanga, B. L., ... et Szapocznik, J. (2015). Longitudinal trajectories of bicultural identity integration in recently immigrated Hispanic adolescents: Links with mental health and family functioning. *International Journal of Psychology*, *50*(6), 440-450. <https://doi.org/10.1002/ijop.12196>
- Schwarzer, R., et Leppin, A. (1991). Social support and health: A theoretical and empirical



- overview. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 99–127.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0265407591081005>
- Scott, G., Ciarrochi, J., et Deane, F. P. (2004). Disadvantages of being an individualist in an individualistic culture: Idiocentrism, emotional competence, stress, and mental health. *Australian Psychologist*, 39(2), 143-154.
- Sirin, S. R., Gupta, T., Ryce, P., Katsiaticas, D., Suárez-Orozco, C., et Rogers-Sirin, L. (2013). Understanding the role of social support in trajectories of mental health symptoms for immigrant adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(5), 199-207.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.04.004>
- Sirin, S. R., Ryce, P., Gupta, T., et Rogers-Sirin, L. (2013). The role of acculturative stress on mental health symptoms for immigrant adolescents: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 49(4), 736-748. <https://doi.org/10.1037/a0028398>
- Sodhi, P. (2008). Bicultural identity formation of second-generation Indo-Canadians. *Canadian Ethnic Studies* 40(2), 187-199. <https://doi.org/10.1353/ces.2010.0005>.
- Song, L., Son, J., et Lin, N. (2014). Social Support. Dans J. Scott et P. Carrington (dir.), *The SAGE Handbook of Social Network Analysis* (p. 116-128). SAGE Publications Ltd.  
<https://doi.org/10.4135/9781446294413.n9>
- Spera, C., Wentzel, K. R., et Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth Adolescence*, 38(8), 1140-1152. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9314-7>
- Statistique Canada (2017). *Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du*

- Recensement de 2016*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025b-fra.htm?indid=14428-1etindgeo=0>
- Statistique Canada (2017a). *Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du Recensement de 2016* (publication n° 11-001-X). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025b-fra.htm?indid=14428-1etindgeo=0>
- Statistique Canada (2022). Profil du recensement, Recensement de la population de 2021 (publication no. 98-316-X2021001) <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>
- Statistique Canada (2023). *Statistiques sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle*. [https://www.statcan.gc.ca/fr/sujets-debut/immigration\\_et\\_diversite\\_ethnoculturelle](https://www.statcan.gc.ca/fr/sujets-debut/immigration_et_diversite_ethnoculturelle)
- Stefanek, E., Strohmeier, D., Fandrem, H., et Spiel, C. (2012). Depressive symptoms in native and immigrant adolescents: the role of critical life events and daily hassles. *Anxiety, Stress et Coping*, 25(2), 201-217. <https://doi.org/10.1080/10615806.2011.605879>
- Stevens, G. W. J. M., Walsh, S. D., Huijts, T., Maes, M., Madsen, K. R., Cavallo, F., et Molcho, M. (2015). An Internationally Comparative Study of Immigration and Adolescent Emotional and Behavioral Problems : Effects of Generation and Gender. *Journal of Adolescent Health*, 57(6), 587-594. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.07.001>
- Stroink, M. L., et Lalonde, R. N. (2009). Bicultural identity conflict in second-generation Asian Canadians. *The Journal of Social Psychology*, 149(1), 44-65. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.1.44-65>
- Suárez-Orozco, C., et Suárez-Orozco, M. M. (1995). *Transformations: Immigration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford University Press.

- Suárez-Orozco, C., Todorova, I. L. G., et Louie, J. (2002). Making up for lost time: The experience of separation and reunification among immigrant families. *Family Process*, 41(4), 625-643. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.00625.x>
- Suárez-Orozco, C., et Todorova, I. L. G. (2003). The social worlds of immigrant youth: The Social worlds of immigrant youth. *New Directions for Youth Development*, 2003(100), 15-24. <https://doi.org/10.1002/yd.60>
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., et Todorova, I. (2008). *Learning a new land: educational pathways of immigrant youth*. Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Bang, H. J., et Kim, H. Y. (2011). I felt like my heart was staying behind: Psychological implications of family separations et reunifications for immigrant youth. *Journal of Adolescent Research*, 26(2), 222-257. <https://doi.org/10.1177/0743558410376830>
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., & Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox: Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth et Society*, 41(2), 151-185. <https://doi.org/10.1177/0044118X09333647>
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., et Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 20. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850>
- Szapocznik, J., et Kurtines, W. M. (1993). Family psychology and cultural diversity: Opportunities for theory, research, and application. *American Psychologist*, 48(4), 400–407. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.4.400>

- Tardif-Grenier, K., Archambault, I., et Gervais, C. (2017). Portrait des élèves issus de l'immigration en milieu scolaire primaire défavorisé. *Éducation Comparée et Internationale*, 46(1), 4. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v46i1.9309>
- Tardif-Grenier, K., Olivier, É., et Archambault, I. (2019). Is there an immigrant paradox in Canadian elementary students' behavioral and social adjustment? *International Journal of School et Educational Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1631237>
- Tardif-Grenier, K., Gervais, C., et Côté, I. (2023). Exploring recent immigrant children's perceptions of interactions with parents before and after immigration to Canada. *Children's Geographies*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14733285.2023.2168179>
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-202. <https://doi.org/10.1007/BF00905728>
- Tartakovsky, E. (2007). A longitudinal study of acculturative stress and homesickness: High-school adolescents immigrating from Russia and Ukraine to Israel without parents. *Social Psychiatry et Psychiatric Epidemiology*, 42(6), 485-494. <https://doi.org/10.1007/s00127007-0184-1>
- Taylor, S. E., Sherman, D. K., Kim, H. S., Jarcho, J., Takagi, K., et Dunagan, M. S. (2004). Culture and Social Support : Who Seeks It and Why? *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(3), 354-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.3.354>
- Taylor, S. E. (2011). Social support: A review. Dans H. S. Friedman (dir.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of health psychology* (p. 189-214). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195342819.013.0009>

- Thoits, P.A. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 416-423. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.54.4.416>
- Thomas, M., et Choi, J. B. (2006). Acculturative stress and social support among Korean and Indian immigrant adolescents in the United States. *The Journal of Sociology et Social Welfare*, 33(2), 1-23.
- Turney, K., et Kao, G. (2012). Behavioral outcomes in early childhood: Immigrant paradox or disadvantage? In C. García Coll et A. K. Marks (Eds.), *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* (pp. 79-107). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13094-004>
- Uchino, B. N. (2004). *Social support and physical health: Understanding the health consequences of relationships*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Uchino, B. N. (2009). Understanding the links between social support and physical health: A life-span perspective with emphasis on the separability of perceived and received support. *Perspectives on Psychological Science*, 4, 236–255. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01122.x>.
- Uchino, B. N., Bowen, K., Carlisle, M., et Birmingham, W. (2012). Psychological pathways linking social support to health outcomes: A visit with the “ghosts” of research past, present, and future. *Social Science and Medicine*, 74, 949–957. <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.11.023>.
- Van Geel, M., et Vedder, P. (2011). The role of family obligations and school adjustment in explaining the immigrant paradox. *Journal of youth and adolescence*, 40, 187-196. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9468-y>

- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., et 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>
- Vedder, P., Boekaerts, M., et Seegers, G. (2005). Perceived social support and well-being in school: The role of students' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3), 269-278. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-4313-4>
- Viruell-Fuentes, E. A., Morenoff, J. D., Williams, D. R., et House, J. S. (2013). Contextualizing nativity status, Latino social ties, and ethnic enclaves : An examination of the 'immigrant social ties hypothesis'. *Ethnicity et Health*, 18(6), 586-609. <https://doi.org/10.1080/13557858.2013.814763>
- Walen, H. R., et Lachman, M. E. (2016). Social Support and Strain from Partner, Family, and Friends : Costs and Benefits for Men and Women in Adulthood: *Journal of Social and Personal Relationships*. <https://doi.org/10.1177/0265407500171001>
- Wolf, D. (1997). Family secrets: transnational struggles among children of Filipino immigrants. *Sociological perspectives*, 40(3), 457-482. <https://doi.org/10.2307/1389452>
- Wu, C., et Chao, R. K. (2011). Intergenerational cultural dissonance in parent-adolescent relationships among Chinese and European Americans. *Developmental Psychology*, 47(2), 493-508. <https://doi.org/10.1037/a0021063>
- Wu, D. C., Kim, H. S., et Collins, N. L. (2021). Perceived responsiveness across cultures : The role of cultural fit in social support use. *Social and Personality Psychology Compass*, 15(9). <https://doi.org/10.1111/spc3.12634>
- Yalcin-Siedentopf, N., Pichler, T., Welte, A. S., Hoertnagl, C. M., Klasen, C. C., Kemmler, G., ... et Hofer, A. (2021). Sex matters: stress perception and the relevance of resilience and

- perceived social support in emerging adults. *Archives of Women's Mental Health*, 24, 403-411. <https://doi.org/10.1007/s00737-020-01076-2>
- Yan, W., Yang, K., Wang, Q., You, X., et Kong, F. (2021). Subjective family socioeconomic status and life satisfaction in Chinese adolescents: the mediating role of self-esteem and social support. *Youth et Society*, 53(7), 1047-1065.  
<https://doi.org/10.1177/0044118X20941344>
- Zheng, S., Masuda, T., Matsunaga, M., Noguchi, Y., Ohtsubo, Y., Yamasue, H., et Ishii, K. (2021). Cultural differences in social support seeking : The mediating role of empathic concern. *PLOS ONE*, 16(12), e0262001. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262001>
- Zhou, M. (2009). Conflict, coping, and reconciliation: Intergenerational relations in Chinese immigrant families. Dans N. Foner (dir.), *Across generations: Immigrant families in America* (p. 21–46). New York University Press.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., et Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52(1), 30-41.  
[https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)
- Zou, R., Xu, X., Hong, X., et Yuan, J. (2020). Higher Socioeconomic Status Predicts Less Risk of Depression in Adolescence: Serial Mediating Roles of Social Support and Optimism. *Frontiers in Psychology*, 11, 1955. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01955>

## **Annexes**



**Annexe A – Certificat d’approbation éthique**



Le 06 mai 2020

À l'attention de :

Teodora Vigu

Étudiante, Université du Québec en Outaouais

**Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche**

**Projet #:** 2021-1127

**Titre du projet de recherche :** Qui soutient les adolescents issus de l'immigration ? : Différences selon le statut générationnel.

---

Votre projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par le CER de l'UQO. Suivant l'examen de la documentation reçue, nous constatons que votre projet de recherche rencontre les normes éthiques établies par l'UQO.

Un certificat d'approbation éthique qui atteste de la conformité de votre projet de recherche à la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQO est par conséquent émis en date du 06 mai 2020. Nous désirons vous rappeler que pour assurer la validité de votre certificat d'éthique pendant toute la durée de votre projet, vous avez la responsabilité de produire, chaque année, un rapport de suivi continu à l'aide du formulaire *F9 - Suivi continu*. Le prochain suivi devra être fait au plus tard le :

**06 mai 2021.**

Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat.

Si des modifications sont apportées à votre projet, vous devrez remplir le formulaire *F8 - Modification de projet* et obtenir l'approbation du CER avant de mettre en œuvre ces modifications. Finalement, lorsque votre projet sera terminé, vous devrez remplir le formulaire *F10 - Rapport final*.

Notez qu'en vertu de la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*, il est de la responsabilité des chercheurs d'assurer que leurs projets de recherche conservent une approbation éthique pour toute la durée des travaux de recherche et d'informer le CER de la fin de ceux-ci.

Nous vous souhaitons bon succès dans la réalisation de votre recherche.

**Le CER de l'UQO**



## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

---

**Projet # :** 2021-1127

**Titre du projet de recherche :** Qui soutient les adolescents issus de l'immigration ? : Différences selon le statut générationnel.

**Chercheur principal :**

Teodora Vigu  
Étudiante, Université du Québec en Outaouais

**Directrices de recherche:**

Aude Villatte; Kristel Tardif-Grenier  
Professeures, Université du Québec en Outaouais

**Date d'approbation du projet :** 06 mai 2020

**Date d'entrée en vigueur du certificat :** 06 mai 2020

**Date d'échéance du certificat :** 06 mai 2021

---

André Durivage  
Président du CER de l'UQO

**Annexe B – Formulaire de consentement**

### Projet Tout un village – Participants mineurs et parents

[date]

Madame, Monsieur,

Au cours de la présente année scolaire (2018-2019), nous poursuivons le projet de recherche **Tout un village** amorcé en 2017, en partenariat avec différentes commissions scolaires et l'école de votre enfant. Il s'agit d'un projet de recherche sur le soutien social et le bien-être psychologique des élèves. Au cours de la première phase du projet, les élèves du premier cycle du secondaire ont complété un questionnaire portant sur leur expérience scolaire, leur bien-être psychologique et leur soutien social. Parmi ces élèves, nous avons choisi un petit nombre de jeunes, dont votre enfant, pour participer à des entrevues individuelles. Bien que le projet porte sur les élèves issus de l'immigration, tous les élèves, qu'ils soient issus de l'immigration ou non peuvent participer aux entrevues car nous nous intéressons également aux élèves qui ne sont pas issus de l'immigration.

**Vous êtes donc sollicité aujourd'hui pour la participation de votre enfant à cette entrevue. Il est entendu que votre consentement est préalable à cette participation.** Nous vous invitons toutefois à prendre connaissance de ce formulaire avec votre enfant et à lui demander son avis concernant son éventuelle participation à cette étude. **Vous trouverez, ci-joint, un formulaire de consentement que nous vous demandons de compléter et de nous remettre.**

**Nous aimerions également sonder votre intérêt à participer à une entrevue portant sur le soutien social.** L'horaire et le lieu de la rencontre seraient établis en fonction de vos disponibilités. Vous trouverez les informations à ce sujet dans ce formulaire de consentement.

Si vous avez des questions sur le projet ou sur la participation de votre enfant, n'hésitez pas à communiquer avec nous. Dans l'attente de votre réponse, veuillez agréer, Madame, Monsieur, nos salutations distinguées.



Kristel Tardif-Grenier, ps. éd. Ph.D.  
Chercheuse principale  
Professeure au Département de  
psychoéducation et de psychologie  
Université du Québec en Outaouais (UQO)  
1-800-567-1283 poste 4094  
courriel: kristel.tardif-grenier@uqo.ca

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Parents des élèves de deuxième et troisième secondaire

### **Titre de la recherche:**

Projet Tout un village

Soutien social et bien-être psychologique : regards croisés d'adolescents issus de l'immigration et des acteurs de leur entourage social<sup>7</sup>.

**Chercheuse principale:** Kristel Tardif-Grenier, professeure agrégée, Département de Psychoéducation et Psychologie, Université du Québec en Outaouais (UQO).

### **Co-chercheuses :**

- Isabelle Archambault, professeure agrégée à l'École de Psychoéducation, Université de Montréal;
- Véronique Dupéré, professeure agrégée à l'École de Psychoéducation, Université de Montréal;
- Christine Gervais, professeure agrégée au Département de Sciences infirmières, UQO;
- Marie-Claude Salvas, professeure agrégée, Département de Psychoéducation et Psychologie, UQO;
- Aude Villatte, professeure agrégée, Département de Psychoéducation et Psychologie, UQO.

### **A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**

Ce projet de recherche vise à 1) documenter et explorer les perceptions des adolescents issus de l'immigration relativement au bien-être psychologique et au soutien social, 2) documenter et explorer les perceptions des acteurs du soutien social relativement aux obstacles et facilitateurs rencontrés dans leur rôle de soutien. **Cependant, tous les élèves, qu'ils soient issus de l'immigration ou non peuvent participer aux entrevues.**

Dans le cadre de ce projet, votre enfant sera invité à participer à une entrevue individuelle avec une professionnelle de recherche formée. Cette entrevue durera **au maximum 1h30 et aura lieu en dehors des heures de classe, dans le lieu et au moment qui convient à votre enfant.**

Votre enfant aura à répondre des questions ouvertes lui permettant d'exprimer son point de vue relativement :

- *à son bien-être psychologique;*
- *au soutien social dont il perçoit bénéficier.*

Cette entrevue sera enregistrée à l'audio.

**Votre enfant recevra en guise de compensation un chèque cadeau d'une valeur de 25\$ échangeable contre des billets de cinéma ou un repas au restaurant.**

---

<sup>7</sup> Ce projet est financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture et a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'UQO

Si vous le souhaitez, **vous pourriez également participer à une entrevue d'une durée maximale d'une heure et demie au moment qui vous convient et dans le lieu de votre choix.** Cette entrevue porterait sur vos perceptions relativement au soutien social. **Vous recevriez une compensation pour votre déplacement (s'il y a lieu) ainsi qu'un chèque cadeau échangeable dans une librairie d'une valeur de 25\$.**

**Confidentialité:** Tous les renseignements recueillis lors des entrevues demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale aura la liste des participants et des numéros qui seront attribués à chacun. **Aucune information** concernant des individus spécifiques ou permettant de les identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée ou divulguée. Ces renseignements personnels ne seront pas non plus communiqués à la direction ou à d'autres membres du personnel de l'école ou aux élèves. Ces informations seront détruites cinq ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier les participants pourront être conservées après cette date<sup>8</sup>.

À moins que vous ne consentiez à une utilisation secondaire tel que décrit plus bas, les données recueillies ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement. Les résultats de cette étude seront diffusés par le biais d'articles publiés dans des revues scientifiques, des conférences données dans le cadre de congrès scientifiques ainsi que des thèses de maîtrise et de doctorat dirigées par la chercheuse principale.

**Avantages et inconvénients:** En participant à cette recherche, les élèves et vous-même contribuerez à l'avancement des connaissances sur le soutien social et le bien-être psychologique des adolescents. Ces connaissances qui nous permettront d'identifier des pistes d'action à l'intention des établissements participants et contribueront également à soutenir les écoles dans les services offerts aux élèves. La participation de votre enfant à cette étude ne comporte pas de risques. De plus, il n'y a aucune obligation de votre part à participer à une entrevue.

**Droit de retrait:** La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Vous êtes donc entièrement libre d'accepter ou de refuser à ce qu'il/elle participe. Advenant cette éventualité, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale, au numéro indiqué ci-dessous. Si votre enfant se retire de la recherche, ses renseignements personnels seront détruits. En tout temps, votre enfant est libre de se retirer par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Votre enfant peut aussi refuser de répondre à une ou plusieurs questions, sans avoir à se justifier.

## **B) CONSENTEMENT D'UN DES PARENTS**

---

<sup>8</sup> Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant la participation de mon enfant à ce projet de recherche et en avoir discuté avec mon enfant, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement qu'il ou elle participe.

Après réflexion et un délai raisonnable,

**Je consens** librement à ce que mon enfant participe au projet de recherche. **Oui** \_\_\_\_ **Non** \_\_\_\_

Après réflexion et un délai raisonnable,

**Je consens** librement à ce que mon enfant complète une entrevue enregistrée à l'audio. Je comprends que cet enregistrement est un prérequis à sa participation au projet. **Oui** \_\_\_\_ **Non** \_\_\_\_

**Signature du parent, tuteur :** \_\_\_\_\_ **Date :** \_\_\_\_\_

**Nom et prénom du parent :** \_\_\_\_\_

**Nom et prénom de l'enfant :** \_\_\_\_\_

### **Utilisation secondaire des données recueillies**

Avec votre permission, nous aimerions pouvoir conserver les données recueillies à la fin du présent projet pour d'autres activités de recherche en psychoéducation et en psychologie, sous la responsabilité de Kristel Tardif-Grenier. Les données seront anonymisées, c'est-à-dire qu'il ne sera plus possible à quiconque de pouvoir les relier à l'identité de votre enfant. Nous nous engageons à respecter les mêmes règles d'éthique que pour le présent projet.

Il n'est pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer au présent projet de recherche. Si vous acceptez, vos données seront conservées pour une période de 5 ans après la fin du présent projet et ensuite détruites.

Après réflexion et un délai raisonnable,

**Je consens** à ce que les données de mon enfant soient conservées pour une utilisation secondaire pour d'autres activités de recherche en psychoéducation et en psychologie sous la responsabilité et la supervision de Kristel Tardif-Grenier. **Oui** \_\_\_\_ **Non** \_\_\_\_

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec **Kristel Tardif-Grenier (chercheuse principale)** au numéro de téléphone suivant: **1-800-567-1283 poste 4094** ou à l'adresse courriel suivante:



**kristel.tardif-grenier@uqo.ca**

Pour toute question concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec Monsieur André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais au 1-800-567-1283 (poste 1781).

**Consentement à l'entrevue avec le parent**

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'accepte de participer à une entrevue. Je comprends que **si je ne souhaite pas faire cette entrevue, mon enfant pourra quand même participer au projet.**

Après réflexion et un délai raisonnable,

**Je consens** librement à participer à une entrevue dans le cadre de **Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_**  
ce projet de recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable,

**Je consens** librement à ce que cette entrevue soit enregistrée à **Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_**  
l'audio. Je comprends que cet enregistrement est un prérequis à ma  
participation au projet.

## **Annexe C – Questionnaire sociodémographique**

## Questionnaire sociodémographique

### Âge

Quel âge as-tu?

Choix de réponse

- 1) 11
- 2) 12
- 3) 13
- 4) 14
- 5) 15
- 6) 16

### Sexe

De quel sexe es-tu?

Choix de réponse

- 1) Garçon
- 2) Fille
- 3) Autre

### Niveau scolaire

Quel est ton niveau scolaire?

Choix de réponse

- 1) Secondaire 1
- 2) Secondaire 2

### Pays d'origine des participants et de leurs parents

Dans quel pays es-tu né(e)? \_\_\_\_\_

Quel est le pays de naissance de ta mère? \_\_\_\_\_

Quel est le pays de naissance de ton père? \_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

### Âge à l'immigration

Si tu n'es pas né(e) au Canada, à quel âge es-tu arrivé au pays? \_\_\_\_\_

**Annexe D – Le *Child and Adolescent Social Support Scale* (CASSS)**

## **Le Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS)**

Malecki, C. K. et Demary, M. (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>

Consigne générale: Dans les prochaines pages, on te demandera de compléter des phrases au sujet d'une certaine forme de soutien ou d'aide que tu pourrais recevoir soit d'un parent, d'un professeur...

Choix de réponse:

- 0) Jamais
- 1) Presque jamais
- 2) Parfois
- 3) La plupart du temps
- 4) Presque toujours
- 5) Toujours
- 7) Ne s'applique pas

### **Soutien social de la mère**

Ma mère...

- 1. Me démontre qu'elle est fière de moi.
- 2. Me comprends.
- 3. M'écoute lorsque je parle.
- 4. Fait des suggestions lorsque je ne sais pas quoi faire.
- 5. Me donne de bons conseils.
- 6. M'aide à résoudre des problèmes en me donnant des informations.
- 7. Me dit que j'ai fait du bon travail lorsque je fais quelque chose de bien.
- 8. Me dit gentiment quand je fais des erreurs.
- 9. Me récompense quand j'ai fait quelque chose correctement.
- 10. M'aide à participer à mes activités.
- 11. Prend le temps de m'aider à prendre des décisions.
- 12. Me procure plusieurs des choses (ou objets) dont j'ai besoin.

### **Soutien social du père**

Mon père...

- 1. Me démontre qu'il est fier de moi.
- 2. Me comprends.
- 3. M'écoute lorsque je parle.
- 4. Fait des suggestions lorsque je ne sais pas quoi faire.
- 5. Me donne de bons conseils.
- 6. M'aide à résoudre des problèmes en me donnant des informations.
- 7. Me dit que j'ai fait du bon travail lorsque je fais quelque chose de bien.

8. Me dit gentiment quand je fais des erreurs.
9. Me récompense quand j'ai fait quelque chose correctement.
10. M'aide à participer à mes activités.
11. Prend le temps de m'aider à prendre des décisions.
12. Me procure plusieurs des choses (ou objets) dont j'ai besoin.

### **Soutien social des frères et sœurs**

Mon (mes) frère(s) et/ou ma (mes) sœurs...

1. Comprend mes sentiments.
2. Me défend si d'autres me maltraitent.
3. Passe du temps avec moi quand je me sens seul(e).
4. Me donne des idées quand je ne sais pas quoi faire.
5. Me donne de bons conseils.
6. M'expliquent les choses que je ne comprends pas.
7. Me dit s'il ou elle aime ce que je fais.
8. Me dit gentiment quand je fais des erreurs.
9. Me dit gentiment la vérité sur ma façon de faire les choses.
10. M'aide quand j'en ai besoin.
11. Partage ses choses avec moi.
12. Prend du temps pour m'aider à résoudre mes problèmes.

### **Soutien social des amis proches**

Mes amis proches...

1. Comprennent mes sentiments.
2. Me défendent si d'autres me maltraitent.
3. Passent du temps avec moi quand je me sens seul(e).
4. Me donnent des idées quand je ne sais pas quoi faire.
5. Me donnent de bons conseils.
6. M'expliquent les choses que je ne comprends pas.
7. Me disent s'ils aiment ce que je fais.
8. Me disent gentiment quand je fais des erreurs.
9. Me disent gentiment la vérité sur ma façon de faire les choses.
10. M'aident quand j'en ai besoin.
11. Partagent leurs choses avec moi.
12. Prennent du temps pour m'aider à résoudre mes problèmes.

### **Soutien social des autres élèves de la classe**

Mes compagnons de classe...

1. Me traitent bien.

2. Aiment la plupart de mes idées et opinions.
3. Sont attentifs à moi.
4. Me donnent des idées quand je ne sais pas quoi faire.
5. Me donnent des informations afin que je puisse apprendre de nouvelles choses.
6. Me donnent de bons conseils.
7. Me disent que j'ai fait du bon travail lorsque je fais quelque chose de bien.
8. Me disent gentiment quand je fais des erreurs.
9. Remarquent quand j'ai travaillé fort.
10. Me demandent de me joindre à eux dans le cadre d'activités.
11. Passent du temps pour faire des choses avec moi.
12. M'aident avec certains projets en classe.

### **Soutien social des enseignants**

Mes enseignants...

1. Se soucient de moi.
2. Me comprennent.
3. M'écoutent lorsque je parle.
4. Me donnent de bons conseils.
5. M'aident à résoudre des problèmes en me donnant des informations.
6. M'expliquent les choses que je ne comprends pas.
7. Me disent si je réussis les tâches ou pas.
8. Me disent que j'ai fait du bon travail lorsque je fais quelque chose de bien.
9. Me disent gentiment quand je fais des erreurs.
10. Prennent le temps de m'aider à prendre des décisions.
11. Passent du temps avec moi quand j'ai besoin d'aide.
12. S'assurent que j'aie les choses (ou objets) nécessaires pour l'école.

### **Soutien social du personnel scolaire**

Les adultes à mon école...

1. Se soucient de moi.
2. Me comprennent.
3. M'écoutent lorsque je parle.
4. Me donnent de bons conseils.
5. M'aident à résoudre des problèmes en me donnant des informations.
6. M'expliquent les choses que je ne comprends pas.
7. Me disent si je réussis les tâches ou pas.
8. Me disent que j'ai fait du bon travail lorsque je fais quelque chose de bien.
9. Me disent gentiment quand je fais des erreurs.
10. Prennent le temps de m'aider à prendre des décisions.
11. Passent du temps avec moi quand j'ai besoin d'aide.
12. S'assurent que j'aie les choses nécessaires pour l'école.

## **Soutien social de la communauté ethnique religieuse**

Des gens de ma communauté religieuse et/ou ethnique...

1. Se soucient de moi.
2. Me comprennent.
3. M'écoutent lorsque je parle.
4. Me donnent de bons conseils.
5. M'aident à résoudre des problèmes en me donnant des informations.
6. M'expliquent les choses que je ne comprends pas.
7. Me disent si je réussis les tâches ou pas.
8. Me disent que j'ai fait du bon travail lorsque je fais quelque chose de bien.
9. Me disent gentiment quand je fais des erreurs.
10. Prennent le temps de m'aider à prendre des décisions.
11. Passent du temps avec moi quand j'ai besoin d'aide.
12. S'assurent que j'aie les choses nécessaires pour l'école.

*Note* : Les items sont repartis selon le type de soutien social ainsi :

Soutien émotionnel: Item 1, Item 2, Item 3

Soutien informatif: Item 4, Item 5, Item 6

Soutien appréciatif: Item 7, Item 8, Item 9

Soutien instrumental: Item 10, Item 11, Item 12



**Annexe E – Canevas de l’entrevue qualitative**



## Canevas d'entrevue – Élèves ciblés

---

Bonjour, je m'appelle \_\_\_\_\_ et je suis auxiliaire de recherche à l'Université du Québec en Outaouais. Peut-être te rappelles-tu du questionnaire que tu as rempli à l'ordinateur pour le projet de recherche *Tout un village* ? Tu as été choisi ainsi que d'autres élèves pour faire une entrevue parce que nous voulons comprendre la signification de certains résultats que nous avons trouvés. Comme tu le sais peut-être, ce projet s'intéresse au bien-être, au soutien et à l'immigration.

Je suis donc ici pour te poser des questions sur différents aspects de ton quotidien. Cela devrait durer au maximum 1 heure 30. Pour être certaine que je n'oublie rien de ce que tu vas me dire, je vais enregistrer l'entrevue avec cet appareil [montrer l'appareil]. À part moi, seule la chercheuse responsable du projet aura accès à cet enregistrement.

Acceptes-tu de faire l'entrevue avec moi aujourd'hui ?

En tout temps durant l'entrevue, tu peux choisir d'arrêter ou choisir de ne pas répondre à une question, sans avoir à te justifier. Si durant l'entrevue tu as envie de revenir en arrière pour préciser un élément ou ajouter une information, n'hésite pas à le faire.

Es-tu prêt ?

---

### [Questions de mise en relation]

1. Quel âge as-tu ?

2. En quelle année es-tu ?

3. Quel est ton pays de naissance ? Celui de tes parents ?

- [si le jeune est né dans un autre pays que le Canada, lui demander à quel âge il est arrivé au Canada]

4. Comment trouves-tu ton école ?

- *Qu'est-ce que tu aimes le plus de cette école ?*

- *Qu'est-ce que tu aimes le moins de cette école ?*

### [Questions sur le bien-être psychologique]

---

<sup>9</sup> Les éléments en italique sont des questions de relance pour aider le jeune à développer sa réponse, au besoin.

**Peut-être te rappelles tu que dans le questionnaire que tu as rempli, nous t'avons posé beaucoup de questions pour savoir comment tu te sens. Les prochaines questions vont porter sur ce sujet.**

5. Comment se définit, selon toi, le bien-être chez un jeune du secondaire ?

- *Quand tu vas bien, qu'est-ce qu'il y a de différent ?*
- *Quand tu ne vas pas bien, qu'est-ce qu'il y a de différent ?*
- *Quand tes amis vont bien, qu'est-ce qu'il y a de différent ?*
- *Quand tes amis ne vont pas bien, qu'est-ce qu'il y a de différent ?*

6. Dans ta vie de tous les jours, qu'est-ce qui contribue à ton bien-être, qui te fait sentir bien, heureux, détendu ?

- À l'école ?
  - *Avec tes amis? Ton copain ou ta copine ? Des jeunes qui ne sont pas tes amis? Ta réussite scolaire? Tes profs?*
- À l'extérieur de l'école ?
  - *Avec ton père ? Ta mère ? Tes frères/sœurs ? Des amis qui ne sont pas de ton école ? Ton travail ? Des gens de ta communauté religieuse ou de ton pays d'origine ?*

**Tout le monde, peu importe son âge, connaît dans sa vie certains moments où il se sent plus stressé ou ne se sent pas bien. Dans ce projet, on aimerait en savoir plus sur ce type d'événement ou situation et comprendre ce qui aide les jeunes de ton âge à faire face à ces événements.**

7. Dans ta vie de tous les jours, qu'est-ce qui te rend un peu stressé ou un peu triste ?

- À l'école ?
  - *Avec tes amis? Ton copain ou ta copine ? Des jeunes qui ne sont pas tes amis? Ta réussite scolaire? Tes profs?*
  - Pourquoi cela t'a stressé ou rendu triste ?
- À l'extérieur de l'école ?
  - *Avec ton père ? Ta mère ? Tes frères/sœurs ? Des amis qui ne sont pas de ton école ? Ton travail ? Des gens de ta communauté religieuse ou de ton pays d'origine ?*
  - Pourquoi cela t'a stressé ou rendu triste ?

8. Depuis le début de l'année, est-ce qu'il t'est arrivé des situations qui t'ont rendu très stressé ou très triste ?

- À l'école ?
  - *Avec tes amis? Ton copain ou ta copine ? Des jeunes qui ne sont pas tes amis? Ta réussite scolaire? Tes profs?*
  - Pourquoi cela t'a stressé ou rendu triste ?
- À l'extérieur de l'école ?

- Avec ton père ? Ta mère ? Tes frères/sœurs ? Des amis qui ne sont pas de ton école ? Ton travail ? Des gens de ta communauté religieuse ou de ton pays d'origine ?

- Pourquoi cela t'a stressé ou rendu triste ?

---

[Questions sur le soutien social]

**Les prochaines questions vont porter sur les choses que tu fais pour te sentir mieux lorsque tu vis un moment plus difficile.**

9. Si tu vivais une situation qui te stresse un peu ou te rend un peu triste, par exemple [*nommer un des exemples que le jeune a donné plus tôt*], que ferais tu pour te sentir mieux ?

- Qu'est ce qui t'aide dans ce genre de situation ?
- Pourquoi choisis tu cette stratégie ?
- As-tu déjà fait quelque chose pour te sentir mieux, mais qui a plutôt nuit ou empiré la situation ?

10. Si tu vivais une situation qui te stresse beaucoup ou te rend très triste, par exemple [*nommer un des exemples que le jeune a donné plus tôt*], que ferais tu pour te sentir mieux ?

- Qu'est ce qui t'aide dans ce genre de situation ?
- Pourquoi choisis tu cette stratégie ?
- As-tu déjà fait quelque chose pour te sentir mieux, mais qui a plutôt nuit ou empiré la situation ?

11. Certaines personnes vont chercher à résoudre leurs difficultés ou vivre leurs émotions seules alors que d'autres personnes vont plutôt solliciter les gens autour d'eux et à vouloir parler de leurs difficultés. (*si le jeune ne semble pas comprendre la question, on peut lui expliquer que certaines personnes vont parfois chercher de l'aide des autres, parfois régler le problème seules*).

- Que penses-tu de cela ?
- Où tu te situes par rapport à cela ?
- Pourquoi ?

12. Qu'est-ce que c'est pour toi le soutien ?

13. Est-ce qu'il t'arrive de donner du soutien à des gens ?

- À qui ?
- Pour quelle(s) raison(s) ?
- Qu'est-ce que tu as fait, concrètement, pour donner du soutien ?

14. Est-ce que tu reçois du soutien de ton entourage ?

- De qui ?
- Pour quelle(s) raison(s) ?

15. Selon toi, dans quelles situations il est normal d'avoir besoin de soutien ?

16. Vers qui irais-tu chercher du soutien si tu vivais une situation qui te stresse un peu ou te rend un peu triste, par exemple [*nommer un des exemples que le jeune a donné plus tôt*] ?

- Comment cette personne pourrait-elle t'aider, concrètement ?

17. Advenant que cette personne ne soit pas disponible, vers qui te tournerais-tu ?

- Comment cette personne pourrait-elle t'aider, concrètement ?

18. Qui serait la personne la moins susceptible d'être capable de te soutenir si tu vivais un événement qui te stresse ou te rend triste ?

- Pourquoi ?

19. Est-ce que tu trouves ça difficile de demander du soutien ?

- Pourquoi ?

20. Est-ce qu'il y a des gens de ton entourage de la part de qui tu aimerais recevoir davantage de soutien ?

- À l'école ? [*Avec tes amis? Ton copain ou ta copine ? des gens qui ne sont pas tes amis? Tes profs? Des adultes de ton école ?*]
- À l'extérieur de l'école ? [*Avec ton père ? Ta mère ? Tes frère/sœurs ? Des amis qui ne sont pas de ton école ? Des gens de ta communauté religieuse ou de ton pays d'origine ?*]

21. Est-ce qu'il y a des gens dans ton entourage qui souhaitent t'aider, mais qui s'y prennent mal ?

- Des gens qui font des actions pour toi, pensant t'aider, mais qui te nuisent ou te font sentir moins bien.

22. Selon toi, comment le soutien que tu reçois de [*nommer les sources de soutien que le jeune a mentionnées*] contribue à ton bien-être ?

23. Y a-t-il autre chose que tu souhaites ajouter et que nous n'aurions pas abordé.

**Nous avons terminé notre entrevue !**

**Je te remercie pour ta participation et pour les précieuses informations que tu nous as fournies.**

*[Remettre une carte Tel-Jeunes et expliquer comment l'organisme peut lui venir en aide]*

*[Remettre la compensation prévue]*