

Université du Québec en Outaouais

Effet modérateur du statut générationnel dans la relation entre les écarts de valeurs famille-école
et l'engagement scolaire ainsi que le sentiment d'appartenance

Mémoire présenté
Comme exigence partielle
De la maîtrise en psychoéducation

MARIE-LAURE RULLEAU
7 octobre 2024

Université du Québec en Outaouais
Département de psychoéducation et de psychologie

Ce mémoire intitulé

**Effet modérateur du statut générationnel dans la relation entre les écarts de valeurs
famille-école et l'engagement scolaire ainsi que le sentiment d'appartenance**

Présenté par
Marie-Laure Rulleau

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Marie-Claude Salvas
Présidente du jury

Kristel Tardif-Grenier
Directrice de recherche

Jonathan Smith
Membre externe du Jury

Résumé

Les élèves issus de l'immigration constituent une population bien présente et en croissance dans les écoles québécoises. Il est donc primordial de mieux comprendre les différents facteurs associés à leur réussite éducative, tels que l'engagement scolaire et le sentiment d'appartenance. Tous les élèves, qu'ils soient issus ou non de l'immigration, peuvent percevoir des écarts entre les valeurs de leur famille et celles de l'école. Pour ceux qui sont issus de l'immigration, le décalage pourrait toutefois être plus important compte tenu du fait que leurs parents sont nés et ont été socialisés à l'étranger et qu'ils ont des repères distincts. Ces écarts de valeurs famille-école peuvent teinter l'engagement scolaire et le sentiment d'appartenance des élèves. En effet, la perception de ces écarts peut varier selon le statut générationnel d'immigration de l'élève, c'est-à-dire qu'il soit de première génération (élèves et parents nés à l'étranger), de deuxième génération (élèves nés au Canada et parents nés à l'étranger) ou de troisième génération (élèves et parents nés au Canada). Le statut générationnel peut amener des différences au niveau de la langue parlée à la maison, du niveau de défavorisation, etc.

Souhaitant documenter les différences qui existent entre ces groupes, ce mémoire a donc pour premier objectif d'établir des associations entre des domaines d'écarts et des variables de la réussite éducative, c'est-à-dire le sentiment d'appartenance et l'engagement scolaire (objectif 1). Ensuite, le deuxième objectif, préliminaire et descriptif, vise à documenter les différences dans la perception des écarts de valeurs selon le statut générationnel des élèves (objectif 2). Finalement, le troisième objectif du mémoire est d'explorer la présence possible d'un effet modérateur du statut générationnel dans la relation entre les écarts de valeurs et le sentiment d'appartenance ainsi que l'engagement scolaire (objectif 3). Pour ce faire, il s'appuie sur les données issues d'une étude transversale réalisée durant l'année scolaire 2017-2018 dans huit écoles secondaires

québécoises. Ces données ont été recueillies auprès de 1 598 adolescents (filles = 57%, âge moyen = 16,1 ans). Les résultats de ce mémoire mettent en lumière que les élèves qui perçoivent le plus d'écart de valeurs famille-école sont ceux de deuxième génération, suivis de ceux de première génération et finalement des élèves de troisième génération ou plus. Les résultats suggèrent aussi l'existence d'un effet modérateur des écarts de valeurs sur l'engagement comportemental et le sentiment d'appartenance uniquement chez les élèves de troisième génération. Aussi, les résultats suggèrent des associations entre des variables de la réussite éducative (engagement affectif, cognitif, comportemental et sentiment d'appartenance) et certains domaines d'écarts, c'est-à-dire les différences hommes-femmes, la perception de ce qu'est une vie réussie et les méthodes pédagogiques utilisées. Les implications pour la pratique, la recherche future ainsi que les forces et les limites de ce mémoire sont abordées dans la discussion.

Mots-clés : écarts de valeurs, statut générationnel, engagement scolaire, sentiment d'appartenance, immigration, adolescence

Table des matières

Résumé	i
Table des matières	iii
Liste des tableaux	v
Liste des figures	vi
Liste des abréviations	vii
Remerciements	viii
Introduction générale	9
<i>La réussite éducative et la mission de l'école québécoise</i>	9
<i>Portrait de l'immigration au Québec</i>	10
<i>Des modèles pour mieux comprendre les interactions entre les milieux de vie des élèves</i>	11
Objectif et présentation du mémoire	17
Article scientifique	19
Contexte théorique	19
<i>L'importance de l'engagement scolaire et du sentiment d'appartenance pour rendre compte de la réussite éducative des élèves</i>	20
<i>Portrait des élèves québécois issus de l'immigration</i>	25
<i>Des écarts de valeurs famille-école lors d'une période cruciale du développement</i>	35
Objectifs et hypothèses de recherche	44
Méthodologie	46
<i>Échantillon et procédures</i>	46
<i>Instruments de mesure</i>	47
<i>Variable modératrice</i>	48
<i>Variables indépendantes</i>	49
<i>Variables de contrôle</i>	49
<i>Stratégie d'analyse</i>	50
Résultats	51
<i>Matrices de corrélations</i>	51
<i>Régression selon les domaines d'écarts</i>	53
<i>Analyses de covariances (ANCOVA)</i>	54
<i>Modèles de modération</i>	55
Discussion	59

<i>Des différences selon les domaines d'écart de valeurs</i>	59
<i>Les écarts de valeurs et la réussite éducative des élèves issus de l'immigration</i>	61
<i>La résilience des élèves de première génération</i>	62
<i>Les élèves de deuxième génération : l'adaptation aux différents milieux de vie et les écarts de valeurs perçus...</i>	64
<i>Élèves de troisième génération ou plus : moins d'écarts perçus, mais des relations plus fortes avec la réussite éducative</i>	66
Implication des résultats pour la pratique	67
Forces et limites de cette étude	68
Implication des résultats pour la recherche future	70
Discussion générale	71
<i>Résultats</i>	72
<i>Des interventions en milieu scolaire qui considèrent les écarts possibles entre l'école et les familles</i>	73
<i>Des retombées potentiellement positives pour les familles</i>	74
<i>Intervention en milieu communautaire</i>	75
<i>Conclusion</i>	76
Références	78
Annexes	91
<i>Annexe 1</i>	91
<i>Annexe 2</i>	92
<i>Annexe 3</i>	93

Liste des tableaux

Tableau 1. - <i>Analyses univariées - Matrice des corrélations entre les variables à l'étude (N= 1 298)</i>	52
Tableau 2. - <i>Régression – Domaines d'écarts</i>	54
Tableau 3. - <i>Analyse de covariances - Écarts entre les statuts générationnels d'immigration au niveau des écarts de valeurs</i>	55
Tableau 4. - <i>Effet de modération du statut générationnel des élèves dans la relation entre les écarts de valeurs famille-école et l'engagement comportemental</i>	56
Tableau 5. - <i>Effet de modération du statut générationnel des élèves dans la relation entre les écarts de valeurs famille-école et le sentiment d'appartenance</i>	58

Liste des figures

Figure 1 - <i>Interaction entre le statut générationnel et les écarts de valeurs sur l'engagement comportemental</i>	57
Figure 2 - <i>Interaction entre le statut générationnel et les écarts de valeurs sur le sentiment d'appartenance</i>	58

Liste des abréviations

ANCOVA : Analyse de la covariance

ICS : Intervenants communautaires scolaires

IMSE : Indices de milieu Socioéconomique

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

URSS : Union des républiques socialistes soviétiques

SEQ : *Student Engagement Questionnaire*

SPSS : *Statistical Product and Service Solutions*

Remerciements

Avant tout, un énorme merci à ma directrice de recherche Kristel Tardif-Grenier, qui a rendu la rédaction de ce mémoire possible. Tes conseils, ta patience ainsi que ton immense disponibilité n'ont pas de prix et ont rendu cette expérience enrichissante. Je tiens également à te remercier pour les nombreuses opportunités de recherche que tu m'as fournies à travers les années, qui m'ont permis d'apprendre à aimer la recherche.

Je souhaiterais aussi remercier Corinne Hébert pour son soutien logistique qui m'a sans aucun doute permis de passer à travers mes analyses SPSS. Sans toi, la section résultat aurait été infiniment plus difficile à rédiger. Merci également à Isabelle Archambault de m'avoir permis d'utiliser les données utilisées dans ce mémoire. Merci à Jonathan Smith et Marie-Claude Salvas, les membres de mon comité, pour leurs nombreux conseils constructifs m'ayant beaucoup appris.

Un immense merci à mes parents, François-Marie et Laurence, pour votre soutien sans équivoque et vos nombreux conseils. Vous êtes des modèles et m'avez permis de persévérer à travers mes études. Depuis toujours, vous m'avez encouragée à être curieuse et à avoir un esprit critique. Je veux aussi remercier mes sœurs, Caroline et Marine, pour leur écoute et leur soutien tout au long de mes études.

Je souhaite également remercier mon grand-père, qui m'a transmis sa curiosité et sa passion face à l'être humain. Merci de m'avoir inspirée en croyant toujours en moi ainsi qu'en étant un exemple de grande rigueur de travail, dont j'ai été témoin toute mon enfance.

Finalement, merci au GRES et à l'IUJD pour leur soutien financier qui m'a permis de mieux me concentrer sur mes études et de présenter mes résultats, une expérience m'ayant beaucoup appris.

Introduction générale

Ce mémoire par article vise à explorer les associations entre certains domaines d'écart de valeurs (par ex. les différences entre les hommes et les femmes, l'importance de la religion, etc.) et l'engagement scolaire ainsi que le sentiment d'appartenance. Ensuite, ce mémoire permet également de documenter les différences dans la perception des écarts de valeurs famille-école selon le statut générationnel d'immigration d'élèves du secondaire. Plus précisément, il vise à documenter l'existence possible d'un effet modérateur du statut générationnel sur la relation unissant les écarts de valeurs avec l'engagement scolaire et le sentiment d'appartenance. Ce mémoire comporte trois parties et débute par une introduction générale offrant quelques précisions à propos de la mission de l'école québécoise ainsi que le rôle de cette dernière dans la socialisation des élèves. L'introduction générale fournit aussi une brève description du modèle écosystémique suivi du modèle intégratif risque-résilience qui s'en inspire (Bronfenbrenner, 1979; Suárez-Orozco et al., 2018). La deuxième partie de ce mémoire consiste en un article intitulé « Perception des élèves des écarts de valeurs entre l'école et leurs parents et la réussite éducative au secondaire : effet du statut générationnel », qui sera soumis à la « Revue européenne de psychologie appliquée ». Finalement, la troisième partie de ce mémoire prend la forme d'une discussion générale au travers de laquelle le rôle des acteurs du milieu scolaire dans l'intervention en lien avec les écarts de valeurs est exploré. Les retombées de cette étude pour les familles et les intervenants du milieu communautaire y sont aussi soulevées.

La réussite éducative et la mission de l'école québécoise

La réussite éducative est un concept qui dépasse la performance scolaire des élèves en englobant aussi les dimensions sociales, affectives et personnelles lorsqu'on considère la réussite

des élèves (Rienzo, 2023). La réussite éducative peut se traduire par deux indicateurs clés : le sentiment d'appartenance et l'engagement scolaire. Il est important de noter que, bien qu'ils soient fortement apparentés, l'engagement scolaire et le sentiment d'appartenance sont deux concepts distincts (Allen et Boyle, 2022). Les définitions de ces concepts ainsi que ce qui les différencient seront présentées plus en détail dans le contexte théorique de l'article.

La mission de l'école québécoise s'articule autour de trois grands axes : instruire, qualifier et socialiser les élèves (Loi sur l'instruction publique, 2023). L'axe « instruire » fait référence à la transmission de savoirs et au développement de compétences. Le volet « qualification » se traduit par le fait de permettre à chaque élève de terminer l'école avec un diplôme d'études secondaires ou un équivalent lui permettant d'être un membre actif de la société. Enfin, le volet de la socialisation renvoie au rôle de l'école dans le développement socioaffectif de ses élèves, à la promotion des valeurs importantes à la démocratie et à l'apprentissage du vivre ensemble dans la société québécoise (Ministère de l'Éducation, 2023). Cela signifie donc que la mission de l'école québécoise ne se limite pas à l'acquisition de connaissances disciplinaires définies et s'inscrit dans un rôle plus global de soutien au développement d'habiletés qui permettront aux élèves de s'adapter à une diversité de situation tout au long de leur vie. Pour certains élèves, comme ceux en situation de défavorisation ou issus de l'immigration, le volet « socialisation » de la mission de l'école québécoise prend une certaine importance, car il permet à ces élèves d'être exposés aux valeurs et aux normes de la société québécoise. La section suivante présente un court portrait de l'immigration au Québec afin de mieux comprendre les réalités de cette population.

Portrait de l'immigration au Québec

En 2016, au Québec, 13,7% de la population était issue de l'immigration, alors que cette proportion s'élevait à moins de 6% en 1951 (Tremblay-Guérin et Turbide, 2016). En 2019, le

Québec a admis 40 565 personnes immigrantes, parmi lesquelles on compte 57% appartenant à la catégorie d'immigration économique et 23,9% à celle de regroupement familial (Beausoleil et al., 2019). Le reste de cette population appartenait à la catégorie des personnes réfugiées. Au niveau de la langue parlée, bon nombre de personnes immigrantes parlaient français à leur arrivée. En effet, 25,1% des personnes admises parlaient seulement français, 24,7% parlaient français et anglais, 29,6% parlaient seulement anglais et 20,6% ne parlaient ni anglais, ni français. Pour cette même année, 76,1% des personnes admises se sont installées à Montréal, 5,6% à Capitale-Nationale, 5% en Montérégie, 3,7% à Laval et 9,5% dans d'autres régions. Au niveau de l'âge, on constate qu'il s'agit d'une population plutôt jeune puisque 35,1% des personnes admises avaient entre 0 et 24 ans, 48,9% avaient entre 25 et 44 ans et 16% avaient 45 ans ou plus. La population issue de l'immigration au Québec est donc diversifiée. Pour les élèves immigrants, l'école est souvent l'un des premiers contacts avec la culture de leur pays d'accueil (Padilla, 2006). Pour ces élèves, il peut y avoir des écarts entre les valeurs dominantes à l'école et celles à la maison, qui sont souvent teintées par les valeurs du pays d'origine. Ainsi, on constate que les différents milieux de vie des élèves se côtoient et interagissent. Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner, présenté dans la section suivante, permet de mieux comprendre les interactions entre ces différents milieux de vie des élèves.

Des modèles pour mieux comprendre les interactions entre les milieux de vie des élèves

Selon le modèle écosystémique, chaque individu évolue dans six systèmes autour de lui qui interagissent entre eux et influencent leur développement (Bigras et al., 2016). Tout d'abord, le chronosystème qui représente l'évolution de l'individu à travers le temps et le macrosystème qui représente les valeurs, la culture et le contexte historique de la société à laquelle un individu appartient. Ensuite, l'exosystème qui consiste en un milieu dans lequel l'individu n'évolue pas

directement, mais qui l'affecte tout de même. Par exemple, le milieu de travail du parent d'un élève peut influencer le statut socio-économique de cet élève, même s'il ne fait pas partie de ce milieu.

Puis, le mésosystème représente les interrelations entre les différents microsystèmes dans lesquels un individu évolue, notamment les relations entre l'école et la famille. Le microsystème représente différents milieux dans lesquels l'individu évolue, comme l'école ou la famille. Finalement, l'ontosystème représente les caractéristiques de l'individu, telles que son genre ou son tempérament. Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) permet de comprendre les écarts de valeurs entre la famille et l'école puisqu'il décrit et explique les interactions qui lient les systèmes que fréquente l'élève. En effet, ce modèle tient compte de la perception de l'élève (ontosystème), mais également des différents microsystèmes comme l'école et la famille. Également, le mésosystème modélise les écarts de valeurs présents entre les microsystèmes de l'école et de la famille. Par conséquent, ce modèle tient compte des différentes caractéristiques et interactions des systèmes qui peuvent affecter l'élève ainsi que sa perception des écarts de valeurs famille-école de manière globale. Ce modèle est incontournable lorsqu'on s'attarde aux écarts de valeurs famille-école. Il permet de comprendre de manière plus globale comment les écarts de valeurs (mésosystème) entre deux microsystèmes de l'élève, la famille et l'école, influencent le développement de l'élève (ontosystème) et sa relation à l'école. Le modèle permet également de comprendre comment des systèmes qui peuvent sembler distants du quotidien de l'élève, tels que le macrosystème, peuvent tout de même influencer la réussite éducative de celui-ci.

La section suivante présente le modèle intégrateur risque-résilience de Suárez-Orozco et ses collègues (2018) qui s'appuie, entre autres, sur le modèle écosystémique de Bronfenbrenner

et le modèle risque-résilience de Masten (2001). Ce modèle a été construit afin d'établir un cadre conceptuel autour de l'adaptation positive des élèves issus de l'immigration en tenant compte des tâches développementales, acculturatives et de l'adaptation de ces élèves. Ce modèle peut être utilisé pour poser un regard plus large sur des facteurs et processus qui influencent l'adaptation des élèves issus de l'immigration et de leurs familles. Il permet également de tenir compte de l'influence des systèmes dans lesquels ils évoluent. Il s'articule en quatre niveaux : le contexte international, le contexte social et politique, les caractéristiques environnementales et les caractéristiques individuelles. Ces niveaux, du plus global au plus spécifique, seront présentés plus en détail dans la section suivante, à l'exception des caractéristiques individuelles, qui seront traitées plus en détail dans l'article.

Contexte international

Au niveau du contexte international, plusieurs facteurs, relevant du macrosystème, jouent un rôle dans l'adaptation psychologique des élèves issus de l'immigration en exerçant une influence sur le processus de migration. Par exemple, des phénomènes comme la mondialisation et son influence sur les marchés économiques ont un effet sur la décision des populations de migrer. Le manque d'emploi ou d'opportunité de changer de statut socio-économique peut pousser certains à prendre la décision d'immigrer (Suárez-Orozco et al., 2018). Lorsqu'une famille décide de s'installer dans un nouveau pays, elle peut amener avec elle des membres de la famille, notamment des enfants et des adolescents, qui devront quitter leur pays d'origine, souvent sans l'avoir souhaité, et s'adapter au nouveau pays. Dans le processus d'immigration, les élèves vont souvent passer d'un macrosystème à un autre (Bronfenbrenner, 1979). Par exemple, un élève peut passer d'une société collectiviste à une société plus individualiste, l'amenant ainsi à vivre des écarts de valeurs avec celles de sa société d'accueil.

Contexte social et politique

Les politiques d'immigration du pays d'accueil des immigrants, relevant aussi du macrosystème, influencent également l'adaptation des élèves issus de l'immigration. Des programmes enseignant la langue du pays d'accueil ou facilitant la reconnaissance des qualifications professionnelles des immigrants permettent aux parents des élèves issus de l'immigration de s'intégrer plus facilement au marché du travail. Le fait de parler la langue du pays d'accueil ou d'avoir un emploi permet aux personnes immigrantes de s'intégrer plus facilement au pays d'accueil et ainsi d'adopter sa culture plus aisément. Ainsi, lorsque les parents des élèves immigrants adoptent certaines des valeurs du pays d'accueil, cela peut réduire les écarts de valeurs perçus entre l'école et la famille. De la même manière, lorsque l'école reconnaît et fait preuve d'ouverture à l'égard des valeurs des familles, cela contribue à réduire les écarts de valeurs perçus et à maintenir l'harmonie. Par ailleurs, la déqualification professionnelle des parents d'élèves immigrants, à la suite de la non-reconnaissance fréquente des diplômes acquis dans leur pays d'origine et des difficultés pour ceux-ci à intégrer le marché du travail, exerce un effet sur le statut socio-économique des élèves. Or, un faible niveau socio-économique, surtout s'il perdure plusieurs années, peut accroître la perception d'écarts de valeurs avec l'école et avoir un effet négatif sur la réussite éducative des jeunes (Beiser, 2002; Betancourt et Lopez 1993; Duncan et Brooks-Gunn, 2000; Hauser-Cram et al., 2003; Van Zwieten et al., 2021). De plus, les élèves ayant un statut socio-économique plus faible peuvent percevoir des écarts de valeurs plus grands avec l'école.

Un autre défi évoqué dans ce modèle auquel font face plusieurs jeunes issus de l'immigration est la discrimination vécue dans leur pays d'accueil. C'est particulièrement le cas des jeunes pouvant être identifiés comme minorité visible, c'est-à-dire des personnes qui ne sont pas de race blanche, autres que les personnes autochtones (Statistique Canada, 2023). Les jeunes

faisant partie d'une minorité visible sont encore plus à risque que les autres de vivre de la discrimination (Liebkind et Jasinskaja-Lahti, 2000). Or, le niveau de discrimination perçu par les élèves issus de l'immigration peut influencer leur bien-être psychologique et leur rendement scolaire (Marks et al., 2014). La discrimination a en effet bien souvent des retombées négatives sur l'adaptation des jeunes issus de l'immigration, car elle peut interférer avec les efforts des jeunes pour s'adapter à la culture de leur société d'accueil (Suárez-Orozco et al., 2018).

L'environnement social

Tous les élèves, qu'ils soient issus ou non de l'immigration, évoluent dans plusieurs microsystèmes qui constituent leur environnement social, tels que l'école ou la famille. Cependant, ces environnements sociaux sont susceptibles de différer au plan de la culture et des valeurs, parfois avec des écarts plus ou moins prononcés selon l'environnement social dans lequel ils se trouvent et leur culture d'origine (Padilla, 2006). Bien que la pluriculturalité représente un apport bénéfique pour le développement, par exemple une meilleure flexibilité cognitive, elle peut également constituer un défi, particulièrement à l'adolescence (Bockelmann, 2021). Par exemple, elle peut parfois avoir un effet négatif sur les relations maître-élève ainsi que les relations sociales des jeunes (den Brok et Levy, 2005; Strohmeier et al, 2008). Par ailleurs, au sein d'une même famille, les jeunes qui fréquentent l'école adoptent souvent plus rapidement que leurs parents les valeurs du pays d'accueil, pouvant ainsi engendrer des conflits intergénérationnels (Motti-Stefanidi, 2018; Suárez-Orozco et al., 2018). Les conflits intergénérationnels sont définis comme un désaccord entre les parents et leurs enfants sur les valeurs culturelles (Choi et al., 2008; Marks et al., 2011).

L'école est un autre microsystème pouvant présenter des caractéristiques uniques influençant l'adaptation des jeunes issus de l'immigration. Ces jeunes peuvent vivre une expérience scolaire différente de leurs collègues en raison de certaines caractéristiques sur

lesquelles ils se distinguent, telles que le statut socio-économique et la langue parlée à la maison. Plusieurs éléments peuvent avoir un effet positif sur l'intégration de tous les élèves, mais particulièrement sur ceux issus de l'immigration, tels que la présence de services adaptés pour soutenir les élèves qui en ont besoin, l'établissement de liens collaboratifs avec les parents, de relations positives avec l'ensemble du personnel scolaire ainsi qu'avec les autres élèves et la sensibilisation du personnel à l'approche inclusive qui favorise des rapports égaux avec les familles (McAndrew et al., 2015). D'autres éléments peuvent avoir un effet négatif sur leur adaptation, comme le manque de ressources, les relations conflictuelles avec les enseignants et l'absence d'activités parascolaires.

Par ailleurs, Martinez-Taboada et al. (2018) soutiennent que l'école joue un rôle important dans le processus d'acculturation des jeunes. L'acculturation est le processus à travers lequel les personnes issues de l'immigration changent afin de s'adapter aux divers groupes culturels (Berry, 2006). L'école joue un rôle important en ce sens, puisqu'elle représente souvent la principale source de contact des jeunes avec leur culture d'accueil. Cependant, il peut y avoir des écarts de valeur entre les valeurs familiales, représentant plutôt le pays d'origine de l'élève, et celles de l'école, puisqu'elle représente souvent les valeurs du pays d'accueil (Padilla, 2006).

Comme mentionné ci-haut, la présence d'écarts de valeurs importants entre les différents microsystèmes du jeune peut constituer un défi important pour son adaptation. Il est donc particulièrement pertinent de s'attarder aux écarts de valeurs qui peuvent exister au sein des mésosystèmes dans lesquels évoluent les jeunes, surtout celui unissant ses deux milieux de vie les plus importants, soit l'école et la famille. En effet, selon le modèle écosystémique, le mésosystème permet la transmission d'informations et d'attitudes d'un microsystème à l'autre (Bronfenbrenner, 1979). Lorsque les valeurs entre les différents microsystèmes sont très

différentes, cela rend cette transmission plus difficile et peut créer une dissonance chez l'élève, qui pourrait potentiellement avoir un effet sur son développement et son adaptation.

Objectif et présentation du mémoire

Ce mémoire par article a donc pour premier objectif d'établir des associations entre des domaines d'écart et le sentiment d'appartenance ainsi que l'engagement scolaire. Le second objectif de ce mémoire est de documenter de manière préliminaire et descriptive les différences dans la perception des écarts de valeurs selon le statut générationnel des élèves. Le dernier objectif de ce mémoire est d'explorer la présence possible d'un effet modérateur du statut générationnel dans la relation entre les écarts de valeurs et les variables de la réussite éducative; le sentiment d'appartenance et l'engagement scolaire.

À la suite de la présente section d'introduction générale, l'article intitulé « *Perception des élèves des écarts de valeurs entre l'école et leurs parents et la réussite éducative au secondaire : effet du statut générationnel* » sera présenté. Il sera composé de quatre sections, soit le contexte théorique, la méthodologie, les résultats, la discussion. À partir des résultats de l'étude, la discussion générale présentera des pistes d'interventions concrètes pouvant fournir des leviers d'action aux intervenants scolaires et communautaires ainsi que les retombées de cette étude sur les familles et les jeunes.

Perception des élèves des écarts entre les valeurs entre l'école et leurs parents et la réussite éducative au secondaire : effet du statut générationnel

Marie-Laure Rulleau¹, Kristel Tardif-Grenier², Corinne Hébert³ et Isabelle Archambault⁴

Cet article sera soumis à la Revue européenne de psychologie appliquée

¹ Candidate à la maîtrise, Université du Québec en Outaouais

² Professeure titulaire, Université du Québec en Outaouais, département de psychoéducation et de psychologie

³ Candidate au doctorat en psychoéducation, Université de Montréal

⁴ Professeure titulaire, Université de Montréal, École de psychoéducation

Article scientifique

Contexte théorique

Les adolescents issus de l'immigration représentent une population en pleine croissance au Québec et semblent présenter des caractéristiques distinctes de celles de la population générale. En effet, sur le plan de la réussite éducative, ces élèves se différencient de leurs camarades de troisième génération ou plus, non seulement par leur engagement scolaire plus élevé, mais aussi par leur sentiment d'appartenance plus faible (Diemer et al., 2014; Ham et al., 2017). De plus, les élèves issus de l'immigration doivent composer avec certains défis, comme une probabilité plus élevée de grandir au sein d'un milieu défavorisé ou d'avoir une langue maternelle autre que la langue d'enseignement (Ministère de l'Éducation, 2008; Réseau Réussite Montréal, 2020). Un autre défi auquel fait face cette population est celui d'être plus susceptible de vivre des écarts de valeurs entre leur milieu familial et scolaire. Ces écarts sont particulièrement susceptibles d'être présents chez les jeunes issus de l'immigration, étant donné qu'ils évoluent dans un milieu familial dont la culture est influencée par la culture du pays d'origine de la famille (Padilla, 2006). De plus, les jeunes issus de l'immigration ne représentent pas un groupe homogène et il existe différents statuts générationnels. Les jeunes de première génération sont nés dans un autre pays et ont immigré au Canada, alors que ceux de deuxième génération sont nés au Canada et au moins un de leurs parents est né dans un autre pays. Les jeunes de troisième génération ou plus ainsi que leurs parents sont nés au Canada. Généralement, les jeunes de première génération doivent s'adapter à une culture différente de celle qu'ils ont connue durant une période plus ou moins longue dans leur pays d'origine (Suárez-Orozco et al., 2018). Pour leur part, les jeunes de deuxième génération sont nés au Canada et ont donc évolué dans la culture du pays d'accueil depuis leur naissance ou leur entrée dans le système éducatif québécois (garderie ou école). De

plus, leurs parents ont habituellement vécu un certain processus d'acculturation au fil des ans, les rendant souvent plus familiers avec la culture du pays d'accueil. Ainsi, les parents et les jeunes ont été davantage exposés à la culture de leur société d'accueil contrairement aux jeunes de première génération et par conséquent, on peut présumer que ces derniers percevront davantage d'écarts de valeurs entre leur famille et l'école (Motti-Stefanidi, 2018). Pour cette raison, il est possible de croire que les écarts de valeurs n'affecteront pas les élèves issus de l'immigration de la même manière selon la génération d'immigration à laquelle ils appartiennent. La présente étude s'appuie sur un devis quantitatif pour explorer l'existence d'un effet modérateur du statut générationnel sur la relation entre les écarts de valeurs et des indicateurs de réussite éducative chez les élèves issus de l'immigration. Un second objectif de ce projet est de documenter les associations entre différents domaines d'écarts de valeurs ainsi que l'engagement scolaire et le sentiment d'appartenance.

L'importance de l'engagement scolaire et du sentiment d'appartenance pour rendre compte de la réussite éducative des élèves

Bien qu'ils représentent deux construits distincts, l'engagement scolaire et le sentiment d'appartenance se chevauchent souvent puisqu'ils sont interreliés, mais ont néanmoins un apport unique à la réussite éducative des élèves (Allen et Boyle, 2022). D'abord, l'engagement scolaire est le résultat de l'interaction entre les caractéristiques des individus et celles propres à leurs environnements. Cela fait de l'engagement un construit malléable sur lequel on peut intervenir en modifiant des caractéristiques de l'environnement ayant un effet sur la réussite éducative des élèves sur lesquelles il est plus facile d'intervenir (ex. : les relations interpersonnelles des élèves) que sur les caractéristiques individuelles (ex. : le sexe) (Fredricks et al., 2004). Il existe une variété de définitions de l'engagement scolaire, ce qui illustre la complexité de ce construit. Appleton et al. (2008) recensent plus d'une dizaine de définitions relatives à ce concept. Par

exemple, Marks (2000) définit l'engagement comme le processus psychologique qui requiert de l'intérêt, de l'attention, de l'effort et de l'investissement de la part de l'élève pour apprendre.

Libbey (2004) définit plutôt l'engagement comme la propension à laquelle les élèves sont motivés d'apprendre et de bien faire à l'école.

La définition largement retenue de l'engagement scolaire est celle proposée par Fredricks et al. (2004) selon laquelle l'engagement scolaire comporte trois dimensions; soit une dimension affective, une dimension cognitive et une dimension comportementale. Selon cette définition multidimensionnelle, l'engagement affectif se traduit par les dispositions affectives de l'élève à l'égard de sa classe, de ses enseignants, des autres élèves, des matières ainsi que plus généralement, de son école. L'engagement affectif fait référence au fait que l'élève se sent bien en classe, qu'il aime l'école et qu'il est intéressé par celle-ci. L'engagement comportemental est défini comme la participation de l'élève à la vie scolaire, que ce soit au niveau social, scolaire ainsi que dans des activités parascolaires. Il se traduit donc par des comportements tels que poser des questions en classe, respecter les règles de l'école et participer à des activités sportives ou sociales. Finalement, l'engagement cognitif est le niveau d'investissement d'un élève face à ses apprentissages. Il se manifeste généralement par les techniques d'autorégulation utilisées par l'élève pour comprendre des concepts complexes et maintenir son attention ainsi que les stratégies ou la planification utilisées par l'élève pour réviser et comprendre la matière. Selon Archambault (2006), cette conceptualisation permet d'étudier des tendances chez les élèves avant que subvienne une rupture ou un décrochage. En effet, des fléchissements au niveau des différentes dimensions de l'engagement peuvent être un signe avant-coureur d'un éventuel décrochage. La définition tridimensionnelle de l'engagement scolaire permet également de mettre en lumière les différences existant selon le sexe et d'illustrer des trajectoires différenciées.

En effet, un élève peut être très engagé sur le plan comportemental, mais peu au niveau affectif. Finalement, cette définition fournit des pistes d'interventions claires propres à chacune des sous-dimensions de l'engagement scolaire telles qu'elles se présentent chez les élèves.

L'engagement scolaire est lié à la réussite éducative de tous les élèves, qu'ils soient issus ou non de l'immigration. Lei et al. (2018) ont réalisé une méta-analyse à partir de 69 études menées entre 2003 et 2015 (196 473 participants au total) sur plusieurs continents (ex. : Amérique du Nord, Afrique, Asie et Europe). Les résultats de cette méta-analyse montrent que les trois dimensions de l'engagement scolaire sont associées à un rendement scolaire plus élevé. Cela étant dit, l'engagement comportemental est ressorti comme étant celui qui est le plus fortement lié au rendement scolaire. Il vaut d'ajouter qu'une autre étude, menée encore une fois par Archambault (2009), a montré que l'engagement comportemental était associé à une persévérance scolaire accrue. La prochaine section présente la définition du sentiment d'appartenance afin de bien pouvoir différencier ces deux construits à la fois reliés et distincts.

Le sentiment d'appartenance

Plusieurs définitions du sentiment d'appartenance au milieu scolaire ont été développées par des chercheurs. Dans une recension des écrits sur le sentiment d'appartenance, St-Amand et al. (2017) ont identifié quatre attributs communs à bon nombre de ces définitions. Le premier attribut est la présence chez l'élève d'émotions positives telles que l'attachement à l'école, le soutien perçu, ainsi que le sentiment d'être utile et la fierté relativement au milieu scolaire. Le deuxième attribut est le maintien de relations positives entre l'élève et ses pairs ou ses enseignants. Le troisième attribut est la présence d'une volonté à s'impliquer dans le groupe auquel l'élève appartient, comme la classe de l'élève. Finalement, le dernier attribut est l'harmonisation avec le groupe auquel l'élève s'identifie, composé de l'enseignant et des autres élèves, et avec lequel il doit percevoir qu'il partage certaines similitudes avec ses membres. Une définition largement

acceptée du sentiment d'appartenance qui regroupe ces attributs est celle de Goodenow et Grady (1993), qui définit le sentiment d'appartenance tel le niveau auquel un élève se sent accepté, inclus, respecté et soutenu par son environnement social à l'école, particulièrement par les adultes de l'école, soit les enseignants et autres membres du personnel.

Le sentiment d'appartenance est un élément important qui influence l'expérience scolaire des élèves. En effet, il est lié au bien-être de ces derniers, notamment par le biais de son effet sur les comportements et l'estime de soi (Arslan, 2022; Arslan et al., 2020). Plusieurs études ont montré que le sentiment d'appartenance est lié positivement au rendement scolaire des élèves (Arslan, 2022; Pittman et Richmond, 2007). Par ailleurs, selon une méta-analyse réalisée à partir de 82 études totalisant 208 796 élèves âgés de 12 à 18 ans répartis sur tous les continents, le sentiment d'appartenance serait négativement corrélé à l'absentéisme et au décrochage scolaire ($r = -0,16$) (Korpershoek et al., 2020). Ces auteurs ont également trouvé des corrélations positives entre le sentiment d'appartenance et la motivation, l'engagement et la performance scolaire. Tous ces éléments montrent l'importance du sentiment d'appartenance à l'école dans le parcours scolaire des élèves. Il est crucial de comprendre et de prendre en compte les facteurs qui sont associés à l'engagement scolaire et au sentiment d'appartenance vu leur influence sur la réussite éducative des élèves.

La grande diversité des facteurs associés à l'engagement scolaire et au sentiment d'appartenance

Plusieurs facteurs sont liés à la fois à l'engagement scolaire et au sentiment d'appartenance des élèves, qu'ils soient issus ou non de l'immigration. Par exemple, la qualité de la relation maître-élève a un rapport avec ces deux dimensions. La chaleur dans la relation maître-élève, c'est-à-dire une relation caractérisée par une bonne communication et des interactions positives, est, selon certaines études longitudinales, associée à un engagement plus élevé, particulièrement

la dimension de l'engagement affectif (Furrer et Skinner, 2003; Hughes et al., 2008). En effet, lorsque l'élève perçoit qu'il a une relation chaleureuse avec son enseignant, cela l'amène à participer davantage en classe et à ressentir plus d'émotions positives relativement aux activités proposées. Dans le même ordre d'idées, le soutien prodigué par l'enseignant, c'est-à-dire lorsque ce dernier agit à titre de modèle et encourage les élèves à développer des interactions positives entre eux, favorise le sentiment d'appartenance chez l'élève (Osterman, 2000). Par ailleurs, le sexe est lié à l'engagement scolaire et au sentiment d'appartenance et il importe de tenir compte de cette variable lorsque l'on s'intéresse à la réussite éducative. En effet, les garçons sont généralement moins engagés à l'école que les filles (Janosz et al., 2008). Plus précisément, l'engagement affectif et comportemental sont plus élevés chez les filles que chez les garçons, notamment en raison du niveau de valeur différent qu'ils et elles accordent aux disciplines scolaires (Archambault et al., 2009; Wigfield et Eccles, 2002). En ce qui concerne le sentiment d'appartenance, une méta-analyse, menée auprès d'adolescents de 12 à 18 ans, suggère que les filles ont un plus grand sentiment d'appartenance à leur milieu scolaire que les garçons (Allen et al., 2018).

Lorsqu'on s'attarde spécifiquement aux facteurs associés à l'engagement scolaire, il ressort entre autres un lien entre l'âge et l'engagement scolaire des élèves, qui est plus élevé pendant les premières années de scolarisation et tend ensuite à diminuer, alors que les apprentissages deviennent de plus en plus abstraits et les exigences se complexifient et que les possibilités de s'investir dans des activités alternatives (ex. : sorties entre amies) augmentent (Archambault et al., 2009; Marks, 2000). Dans un autre ordre d'idées, un niveau élevé d'éducation chez les parents est associé à un plus grand engagement chez leurs enfants (Archambault et al., 2009; Skinner et al., 2008). Selon Fullarton (2002), cette relation s'expliquerait par le fait que les

parents davantage scolarisés encourageraient leurs enfants à s'engager dans les différentes activités scolaires, et valoriseraient l'école.

En ce qui a trait aux facteurs spécifiques au développement du sentiment d'appartenance à l'école chez les élèves, le fait de tisser des relations sociales de qualité permet à l'élève de développer un sentiment d'appartenance à son milieu et de s'y sentir bien (St-Amand, 2015). De plus, certaines pratiques pédagogiques utilisées par l'enseignant comme le recours au dialogue et à l'apprentissage coopératif permettraient aux élèves de développer un plus grand sentiment d'appartenance. En effet, des pratiques comme celles-ci favorisent les interactions, la cohésion et les relations positives entre les élèves (Osterman, 2000). Aussi, un faible sentiment d'appartenance à l'école est fortement lié à l'exclusion sociale perçue chez tous les élèves (Ham et al., 2017). Ces auteurs ont également mis en lumière que les élèves issus de l'immigration, en situation de défavorisation et parlant une langue différente à la maison étaient plus susceptibles d'éprouver un faible sentiment d'appartenance.

En somme, l'engagement et le sentiment d'appartenance sont des indicateurs clés témoignant de la réussite éducative de tous les élèves. Or, certains élèves ont des parcours distincts qui teintent leur vécu scolaire. Cela peut notamment être le cas des élèves issus de l'immigration, qui représentent une part très importante de la population scolaire québécoise. Il est donc essentiel de comprendre comment le vécu de ces jeunes s'actualise au niveau de leur engagement et de leur sentiment d'appartenance à l'école, ainsi que les facteurs qui y contribuent.

Portrait des élèves québécois issus de l'immigration

Lorsqu'on se concentre sur les élèves issus de l'immigration, c'est-à-dire ceux de première génération (nés à l'extérieur du Canada) et de deuxième génération (nés au Canada tout en ayant au moins un de leurs parents nés à l'extérieur du Canada), on constate qu'ils représentent une population en croissance au Canada depuis une vingtaine d'années (Statistique Canada, 2017).

Les élèves de troisième génération ou plus sont des élèves nés au Canada et dont les deux parents sont également nés au Canada. La présence des élèves issus de l'immigration est particulièrement marquée et croissante à Montréal. Par exemple, en 1998, près de 46% des élèves fréquentant les écoles publiques de Montréal étaient issus de l'immigration alors que ce pourcentage se situait à 67% en 2019 (Réseau Réussite Montréal, 2020). Cette présence importante et grandissante des élèves issus de l'immigration n'est pas exclusive à la métropole. En effet, pour l'année 2021-2022, les élèves issus de l'immigration représentaient 69,6% des élèves inscrits au Centre de Services Scolaire de Laval (Centre de Services Scolaire de Laval, 2023). Le fait que les élèves issus de l'immigration constituent plus de la moitié des effectifs d'élèves dans certaines régions du Québec est une des raisons démontrant l'importance de s'intéresser aux défis, aux forces et aux enjeux présents chez cette population.

Les régions d'origine des élèves québécois issus de l'immigration sont diversifiées. En effet, parmi tous les élèves montréalais, les pays de naissance étaient ainsi répartis en 2020: Algérie (3%), Haïti (2%), États-Unis (2%), Chine (1%), France (1%), Maroc (1%) et autres (90%) (Réseau Réussite Montréal, 2020). Par ailleurs, en 2019, 43% des élèves montréalais avaient une langue maternelle autre que le français ou l'anglais (Lahaie, 2020). Durant cette même année, les langues les plus parlées parmi les élèves montréalais étaient l'arabe (12%), l'espagnol (5%), le créole (3%), le chinois (3%) et le tagalog (1%) alors que les autres langues parlées excluant le français et l'anglais constituaient 18% (Lahaie, 2020). De plus, 26% des élèves ne parlaient ni le français ni l'anglais à la maison en 2019. Ces jeunes, notamment en raison de la langue, mais aussi d'autres caractéristiques, font face à des défis uniques dont il importe de tenir compte.

L'adaptation psychosociale et scolaire des adolescents issus de l'immigration

Différents facteurs peuvent exercer une influence positive sur le développement des élèves issus de l'immigration alors que d'autres facteurs constituent des défis auxquels cette population

fait face, en plus des défis typiques de l'adolescence (Motti-Stefanidi, 2018). En effet, les adolescents sont confrontés à diverses tâches développementales telles qu'apprendre à gérer leur autonomie grandissante, à s'affranchir de l'autorité parentale ou à développer leurs valeurs personnelles et leurs intérêts (Hurrelmann, 2018).

Certaines caractéristiques propres aux élèves issus de l'immigration ont un effet sur leur adaptation psychosociale et scolaire. Par exemple, le statut socio-économique est un facteur important pour l'adaptation de tous les jeunes, mais encore plus chez les jeunes issus de l'immigration. En effet, les politiques du pays d'accueil influencent le statut socio-économique des familles des jeunes issus de l'immigration et font en sorte que les personnes immigrantes sont plus susceptibles de se trouver en situation de défavorisation que leurs pairs natifs du Canada. En effet, selon Statistique Canada (2022), en 2020 au Canada, le taux de pauvreté chez les personnes issues de l'immigration était de 16,1% comparativement à 8% chez les personnes nées au Canada. Ce taux a tendance à diminuer à mesure que le nombre d'années de résidence au Canada augmente, mais il demeure cependant plus élevé chez les personnes issues de l'immigration que chez les personnes non issues de l'immigration. Au Québec, en 2019, près de 52% des élèves de première génération habitaient dans une zone défavorisée de Montréal (Réseau Réussite Montréal, 2020). Cette situation est en partie attribuable au fait qu'au Québec, les acquis éducationnels et professionnels du pays d'origine des personnes immigrantes ne sont souvent pas reconnus, les amenant à vivre une situation de pauvreté plus ou moins transitoire (Dubois, 2019; LaRochelle-Côté et Hango, 2016). Plusieurs études associent le fait d'évoluer dans une situation de défavorisation à des difficultés sur le plan de la réussite éducative (Li et Lerner, 2011; Liu et al., 2022; Van Zwieten et al., 2021). Par contre, il est important de comprendre que les élèves issus de l'immigration possèdent souvent un capital social important

en raison du niveau de scolarisation de leurs parents qui est fréquemment élevé (Tremblay-Guérin et Turbide, 2016). En effet, le taux de personnes détentrices d'un diplôme ou certificat universitaire était de 37,1% en 2016 chez les personnes issues de l'immigration au Québec alors qu'il était de 21,3% chez les personnes non issues de l'immigration (Tremblay-Guérin et Turbide, 2016). Le sexe peut également jouer un rôle dans le développement des jeunes issus de l'immigration, comme c'est le cas au sein de la population générale. Par exemple, les filles issues de l'immigration ont généralement une réussite éducative plus favorable que les garçons (Rumbaut, 2005; Suárez-Orozco et Qin-Hilliard, 2004). Finalement, la langue parlée est également un facteur important dans l'adaptation des jeunes issus de l'immigration. Plusieurs études, dont certaines avec un devis longitudinal, montrent que la maîtrise de la langue d'accueil favorise la réussite éducative des élèves issus de l'immigration en leur permettant de développer un plus fort sentiment de compétence, d'être plus actifs dans les apprentissages et de mieux assimiler les consignes et exigences des enseignants (Danzer et al., 2022; Suárez-Orozco et al., 2009).

Le statut générationnel des élèves : une caractéristique importante à prendre en compte

Les caractéristiques des élèves issus de l'immigration peuvent différer selon qu'ils soient de première ou de deuxième génération. Par exemple, les données du recensement canadien de 2021 montrent que les jeunes de première génération sont plus susceptibles de se trouver en situation de défavorisation socioéconomique que leurs pairs de deuxième génération (Schimmele et al., 2023). Il convient de mentionner que ces jeunes ont plus de chances d'avoir une langue maternelle autre que le français que leurs pairs immigrants de deuxième génération puisqu'ils sont nés à l'extérieur du Québec. En effet, McAndrew et Ledent (2012) ont montré à partir de données populationnelles que 21,5% des élèves immigrants de première génération avaient le

français comme langue maternelle, comparativement à 55,1% chez les élèves immigrants de deuxième génération.

En ce qui concerne la réussite éducative, Duong et al. (2016) ont réalisé une méta-analyse, à partir de 53 études réalisées auprès de 101 002 élèves américains. Les résultats de cette méta-analyse suggèrent que les élèves de deuxième génération se démarquaient légèrement de manière positive de ceux de première génération au niveau des tests standardisés (tels que les examens ministériels) et qu'ils obtenaient de meilleures notes que les élèves de troisième génération ou plus. Dans les études réalisées au Québec, on observe également des différences au niveau de la réussite éducative des élèves issus de l'immigration selon leur statut générationnel. En effet, lorsqu'on compare le taux de diplomation, 40% des élèves de première génération obtiennent leur diplôme au moment prévu contre 55% chez les élèves de deuxième génération (McAndrew et Ledent, 2012). Archambault et al. (2017) ont réalisé une étude auprès de 2 291 élèves du secondaire. Les résultats ont montré que les élèves de première génération avaient une attitude plus positive envers l'école ainsi que des relations plus chaleureuses et moins conflictuelles avec leurs enseignants que les élèves de deuxième génération. Également, dans cette étude, les élèves de première génération ont rapporté aimer davantage l'école, être plus engagés sur le plan comportemental et se sentir plus compétents en mathématiques que leurs pairs de deuxième génération.

Tel que décrit précédemment, plusieurs études montrent que l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration semble différer en fonction de leur statut générationnel. En effet, le statut générationnel est associé à certaines caractéristiques reliées à la réussite éducative chez les jeunes, telles que le niveau de défavorisation ou la langue parlée à la maison. Au-delà du rendement scolaire, la réussite éducative peut entre autres être définie par l'engagement scolaire

et le sentiment d'appartenance de l'élève à son milieu et la section suivante abordera la réussite éducative chez les élèves issus de l'immigration.

L'engagement scolaire et le sentiment d'appartenance chez les élèves issus de l'immigration

Comme mentionné plus haut, les élèves issus de l'immigration se distinguent sur certains aspects de leurs pairs non issus de l'immigration. La section suivante dresse un portrait de l'engagement scolaire et du sentiment d'appartenance de ces élèves ainsi que des facteurs qui y sont associés. Il sera notamment question des différences chez les élèves de première et deuxième génération en comparaison à leurs pairs de troisième génération ou plus.

Il n'existe pas de consensus sur les différences générationnelles en termes de réussite éducative chez les élèves issus de l'immigration. Certaines études concluent que les élèves issus de l'immigration ont une réussite éducative équivalente ou supérieure à celle de leurs pairs non issus de l'immigration, alors que d'autres avancent l'inverse. Certaines études mettent en effet en lumière des différences entre les jeunes de première, de deuxième et de troisième génération ou plus. Une étude menée en Grèce a comparé les trajectoires d'engagement et de rendement scolaires d'élèves de première et deuxième génération âgés entre 13 et 15 ans ($n = 1\ 057$, 50% provenant d'Albanie et de l'ancienne URSS) à celles d'élèves immigrants de troisième génération ou plus (Motti-Stefanidi et al., 2015). Il en est ressorti que les élèves immigrants de première et deuxième génération commençaient l'école avec un engagement comportemental plus faible que les élèves de troisième génération ou plus. Les auteurs expliquent cette tendance par le fait que le système scolaire en Grèce offre très peu de soutien aux élèves face aux barrières de la langue ainsi qu'aux autres besoins particuliers des élèves. L'absence d'un tel soutien désavantage donc les élèves issus de l'immigration. D'autres études menées aux États-Unis parviennent à des conclusions contraires, soit que les élèves de première génération ont un engagement comportemental plus élevé que leurs pairs de deuxième et de troisième génération

ou plus (Diemer et al., 2014; Rosenbaum et Rochford, 2008). Une autre étude également menée aux États-Unis auprès de 517 élèves du secondaire suggère que les élèves de première génération ont un plus grand engagement comportemental et se conforment notamment mieux aux règles que leurs pairs de deuxième génération et plus (Diemer et al., 2014). Les résultats d'une étude australienne portant sur le sentiment d'appartenance abondent dans le même sens. Au Québec, Archambault et al. (2019) ont mis en lumière que les élèves de première génération ont un engagement scolaire plus élevé que ceux de troisième génération ou plus.

Ces disparités dans les études sont en partie expliquées par le phénomène du « paradoxe immigrant » ayant été documenté dans différents pays, en particulier ceux d'Amérique du Nord (Marks et al., 2014). Selon une explication théorique de ce phénomène, les élèves de première génération se démarquent positivement au niveau de leur réussite éducative (ex. : rendement scolaire, engagement scolaire, attitudes envers l'école) comparativement aux élèves de deuxième génération (Greenman, 2013; Marks et al., 2014; Tardif-Grenier et al., 2021). Les élèves de deuxième génération ont pour leur part une réussite éducative plus optimale que ceux de troisième génération ou plus (Perreira et al., 2006; Suarez-Orozco et al., 2009; Tardif-Grenier et al., 2021). Le paradoxe réside dans le fait que les élèves d'implantation moins ancienne dans leur pays d'accueil réussissent mieux en dépit des nombreux défis supplémentaires avec lesquels ils doivent conjuguer et qui mobilisent leurs ressources adaptatives.

Cependant, le phénomène du paradoxe immigrant n'est pas observé dans tous les pays. Par exemple, en Europe, les élèves de première et de deuxième génération ont généralement une réussite éducative moins éloquente que leurs pairs non issus de l'immigration, alors qu'aux États-Unis et au Canada, c'est la tendance inverse qui est observée (OCDE, 2015). Contrairement à l'Europe, l'immigration au Canada est une immigration sélectionnée,

comportant beaucoup moins de personnes réfugiées (Tardif-Grenier et al., 2021). Cette immigration est souvent composée de parents ayant un capital social élevé, ce qui peut avoir un effet positif sur la réussite éducative de leurs enfants, en dépit de certains facteurs de risque (McAndrew et al., 2015).

En somme, plusieurs études suggèrent que l'engagement scolaire chez les élèves de première génération est plus élevé que celui des élèves non-immigrants. Bien que les populations issues de l'immigration ne soient pas homogènes et que les différences observées dépendent beaucoup du contexte dans lequel elles évoluent, certains facteurs chez les élèves issus de l'immigration sont communément associés à un plus ou moins grand engagement scolaire.

Facteurs associés à l'engagement scolaire et au sentiment d'appartenance des élèves issus de l'immigration

Il est important de considérer que les élèves issus de l'immigration peuvent avoir un profil différent de celui des jeunes non issus de l'immigration, et ce, à différents niveaux tels que la famille, l'école ou les caractéristiques individuelles.

Au niveau des facteurs reliés à la famille, le capital social familial réfère aux actions sociales posées afin d'atteindre certains buts, comme le fait que les parents établissent des attentes scolaires élevées envers les enfants ou offrent du soutien aux enfants pour promouvoir leurs comportements positifs ainsi que leur réussite éducative (Pong et al., 2005). Le niveau de scolarité des parents, qui est souvent plus élevé chez les personnes immigrantes, est un facteur qui favorise ce type de comportement témoignant d'un capital élevé (Tremblay-Guérin et Turbide, 2016). Des études menées aux États-Unis et en Allemagne ont montré que les élèves dont les parents avaient un niveau de scolarité plus élevé rapportaient également un niveau d'engagement affectif et comportemental plus élevé (Göbel et Preusche, 2019; Plunkett et al., 2009). Bon nombre de parents issus de l'immigration valorisent grandement l'éducation

puisqu'ils y voient une manière d'améliorer leur statut socio-économique dans leur pays d'accueil. Cette valorisation se traduit souvent par des attentes élevées envers l'éducation de leurs enfants, amenant potentiellement ces derniers à avoir une attitude plus positive face à l'école (Sikora et Pokropek, 2021).

Plusieurs facteurs du milieu scolaire sont liés à l'engagement scolaire et au sentiment d'appartenance chez les élèves issus de l'immigration. Par exemple, des auteurs ont réalisé une étude aux États-Unis auprès de 204 élèves de 8 à 11 ans de première, deuxième et troisième génération (Brown et Chu, 2012). Dans cette étude, les élèves percevant de la discrimination venant de leurs enseignants rapportaient également un moins grand sentiment d'appartenance à l'école. D'autres études montrent que lorsque les élèves du secondaire perçoivent faire l'objet de discrimination dans leur milieu scolaire, ils tendent également à rapporter un engagement scolaire moins élevé, plus particulièrement la dimension affective (Göbel et Preusche, 2019; Wang, 2021).

Au niveau de la relation enseignant-élève, celle-ci prend une importance particulière auprès des élèves de première génération, leur permettant d'entrer en contact avec les normes culturelles de leur pays d'accueil dans un contexte sécurisant, car ils peuvent se référer à un adulte de confiance pour valider ou poser des questions (Tardif-Grenier et al., 2021). Dans une étude comparative réalisée dans 41 pays, Chiu et al. (2012) ont montré que des relations positives avec les enseignants et une favorable du climat en classe sont associées à un plus grand sentiment d'appartenance chez tous les élèves. Ces auteurs ont toutefois mis en lumière que les élèves de première et de deuxième génération percevaient leurs relations avec les enseignants comme étant plus négatives comparativement à leurs pairs non issus de l'immigration.

Finalement, plusieurs facteurs individuels sont également associés à l'engagement scolaire et au sentiment d'appartenance des élèves issus de l'immigration, notamment le statut générationnel et la langue maternelle. En effet, dans une étude longitudinale réalisée auprès de 9116 élèves de 12 à 18 ans aux États-Unis, Greenman (2013) a trouvé qu'il existe des différences générationnelles en ce qui a trait aux attitudes et aux comportements que les élèves adoptent face à l'école. Les élèves de première et de deuxième génération auraient des attitudes plus positives par rapport à l'école que leurs pairs non issus de l'immigration, ce qui influencerait favorablement leur engagement scolaire ainsi que leur rendement scolaire. Cependant, c'est la tendance inverse qui a été rapportée en ce qui a trait au sentiment d'appartenance à l'école (De Bortoli, 2018; Ham et al., 2017).

Un autre facteur associé à la réussite éducative des élèves issus de l'immigration est leur langue maternelle. En effet, certaines études suggèrent que les élèves ayant une langue maternelle différente de la langue d'enseignement dans leur pays d'accueil ont un rendement, un sentiment d'appartenance et une persévérance scolaire moins élevés que leurs pairs ayant pour langue maternelle la langue d'enseignement (Chiu et al., 2012; Danzer et al., 2022; Glick et White, 2003; Ham et al., 2017; Suárez-Orozco et al., 2009). Les élèves de première génération sont plus susceptibles d'avoir un moins bon niveau de maîtrise de la langue du pays d'accueil que les élèves de deuxième et troisième génération qui y ont été exposés davantage. Dans une moindre mesure, les élèves de deuxième génération peuvent aussi avoir un moins grand niveau de maîtrise de la langue du pays d'accueil s'ils évoluent dans un milieu familial où ce n'est pas la langue qui est utilisée au quotidien.

En somme, plusieurs facteurs individuels, familiaux et scolaires sont associés à la réussite éducative. En plus de tous ces facteurs et défis avec lesquels les élèves issus de l'immigration

doivent conjuguer, plusieurs élèves issus de l'immigration peuvent vivre des écarts au plan des valeurs entre leur milieu familial et leur milieu scolaire.

Des écarts de valeurs famille-école lors d'une période cruciale du développement

L'adolescence est une période où les choix identitaires prennent de l'importance (Fumeaux et al., 2013). En effet, l'adolescent commence et continue à définir son identité en choisissant les valeurs ainsi que les groupes auxquels il aspire à ressembler, ce qui guidera sa construction identitaire tout au long de sa vie. Durant cette période, il existe une pression accrue entre les multiples cultures auxquelles l'adolescent est exposé, c'est-à-dire la culture familiale et d'autres cultures comme celle de ses pairs ou du milieu scolaire. Dans ce contexte, l'adolescent peut percevoir la présence d'écarts entre les différentes cultures présentes dans les milieux qu'il fréquente. La dissonance maison-école (*home-school dissonance*) se traduit par la présence de différences entre les valeurs et les attentes à la maison et celles à l'école (Arunkumar et al., 1999).

Les différences entre les valeurs à la maison et à l'école peuvent être d'une ampleur telle que, dans certains cas, cela amène les jeunes à vivre un conflit entre les valeurs familiales et celles de l'école (Kumar, 2006). La culture influence les attentes que les adultes ont envers les jeunes. Le fait qu'il y ait des différences culturelles entre la maison et l'école peut faire en sorte que les élèves qui naviguent entre deux cultures doivent conjuguer avec des attentes différentes, selon le milieu dans lequel ils se trouvent. Il importe toutefois de souligner que la présence de discontinuités culturelles entre deux milieux de vie ne mène pas toujours à un sentiment de dissonance chez l'élève. En effet, un élève peut être conscient de la présence d'un écart entre les valeurs familiales et celles de l'école sans percevoir cet écart négativement, et ces écarts peuvent enrichir la construction identitaire de l'adolescent. Il est également à noter qu'au-delà des écarts

objectifs entre deux cultures, la perception de ces écarts par le jeune peut influencer son vécu de manière plus significative que les écarts réels.

Tous les élèves, qu'ils soient issus de l'immigration ou non, vivent un certain niveau d'écarts de valeurs entre la maison et l'école (Arunkumar et al., 1999). Ces écarts peuvent être plus marqués pour certaines populations. Par exemple, les élèves issus de milieux défavorisés socioéconomiquement peuvent percevoir des écarts entre les attentes à l'école et celles de leur famille. En effet, les enseignants peuvent valoriser la poursuite d'études supérieures alors que des élèves peuvent venir d'un milieu qui valoriserait plutôt le fait d'accéder au marché du travail rapidement. Les jeunes issus de l'immigration sont également susceptibles de percevoir des écarts entre leurs milieux de vie. En effet, les parents immigrants conservent souvent des valeurs de la culture dominante dans leur pays d'origine qui peuvent différer de manière plus ou moins marquée de celles dominantes dans leur pays d'accueil et qui sont identifiées au sein de l'école (Padilla, 2006). La culture dominante à l'école est souvent influencée par les adultes de ce milieu et le corps professoral des milieux scolaires québécois est en grande majorité constitué de femmes ayant un diplôme d'études universitaires, ce qui teinte possiblement leurs référents et attentes (Couturier et Hurteau, 2018). Dans ce contexte, la culture dominante est définie comme celle dont les valeurs, le langage et les normes sont imposés aux autres cultures à travers le pouvoir économique ou politique (Scott et Marshall, 2005). De surcroît, ils sont plus à risque de se retrouver en situation de défavorisation, tel qu'il a été expliqué précédemment, ce qui pourrait également accentuer la perception d'écarts de valeurs par ces élèves (Betancourt et Lopez 1993; Hauser-Cram et al., 2003).

Les différents domaines d'écarts de valeurs

La culture définit les attitudes, croyances, normes, rôles, définitions et valeurs partagées par ses membres. Lorsque ces éléments sont organisés autour d'un thème précis, ils constituent

des ensembles culturels [*cultural syndrome*] (Triandis, 1996). Les ensembles culturels ont surtout été étudiés dans les milieux organisationnels et représentent un assortiment de croyances, d'attitudes, de normes et de valeurs qui affectent la manière dont les individus voient la société et les interactions sociales. Plusieurs domaines d'ensembles culturels ont été identifiés, par exemple la différenciation des genres, la distance avec le pouvoir, l'orientation vers la performance, l'orientation vers le futur, et le collectivisme ou l'individualisme (House et al., 2010; Javidan et House, 2001; Sully de Luque et Sommer, 2000; Triandis, 1996). Ces ensembles culturels peuvent être en opposition les uns avec les autres et cette-tension peut être ressentie notamment par les jeunes issus de l'immigration qui fréquentent les écoles québécoises. Par exemple, un jeune issu d'une culture collectiviste pourrait vivre un écart lorsqu'il est exposé à la culture plus individualiste qui domine dans les sociétés nord-américaines.

Dans le cadre de l'étude actuelle, six domaines d'écarts ont été considérés, soit : l'importance accordée à la religion, les différences hommes-femmes, la conception de ce qu'est une vie réussie, l'autonomie qu'on devrait accorder aux jeunes, l'autorité que devraient avoir les parents envers leurs enfants ainsi que les méthodes pédagogiques. Ces domaines d'écarts retenus peuvent être mis en relation avec plusieurs des ensembles culturels présentés ci-haut. Tout d'abord, l'écart de valeurs au sujet des différences hommes-femmes fait référence à l'ensemble culturel de la différenciation des genres. Ce domaine a été retenu, car les élèves venant d'une culture où il y a une plus grande distinction dans les rôles attribués selon le genre pourraient percevoir un écart avec le milieu scolaire québécois où l'égalité des genres est souvent valorisée. Ensuite, la conception de ce qu'est une vie réussie est fortement liée à l'ensemble culturel d'orientation vers le futur qui se traduit par l'emphase mise des comportements orientés vers les bénéfices dans le futur comme la planification ou le retardement de la gratification, une

orientation très valorisée en Amérique du Nord (House et al., 2010). Le niveau d'autonomie des jeunes est une valeur liée à l'ensemble culturel individualiste valorisant la poursuite de buts personnels ainsi que l'autonomie et l'indépendance des individus, par opposition au collectivisme valorisant plutôt le groupe (Sully de Luque et Sommer, 2000). L'autorité que devraient avoir les parents envers leurs enfants est en lien avec l'ensemble culturel de la distance face au pouvoir. Dans des sociétés où il y a une distance entre le pouvoir plus faible, tel qu'en Amérique du Nord, on s'attend à ce que l'autorité soit partagée plutôt que hiérarchique et concentrée chez une figure d'autorité (ex. : parent, enseignant). Finalement, les écarts au niveau des méthodes pédagogiques peuvent être mis en relation avec l'ensemble culturel de l'orientation vers la performance. En effet, les méthodes pédagogiques utilisées vont différer en fonction que l'on soit dans une culture où on valorise plus ou moins les performances individuelles. Bien que les études sur les ensembles culturels ne recensent pas les écarts au niveau de l'importance de la religion et de la spiritualité, cet écart a été inclus dans la présente étude puisqu'il s'agit d'un enjeu important dans le contexte québécois ayant été identifié par plusieurs chercheurs comme un sujet de tensions dans les écoles québécoises (Hassani, 2018; Tremblay, 2011).

Ainsi, la grande variété d'ensembles culturels fait en sorte que plusieurs domaines d'écarts puissent s'opposer lorsque des cultures différentes se rencontrent. La section suivante fait état des différentes études traitant des conséquences associées à ces écarts.

Les écarts de valeurs : des conséquences réelles pour les élèves

Peu d'études ont été réalisées sur les écarts de valeurs famille-école, aussi appelés la dissonance famille-école, chez les élèves issus de l'immigration. Cependant, quelques études ont été menées auprès des élèves ayant un faible statut socio-économique; des élèves également susceptibles de percevoir des écarts entre les valeurs de leur famille et celles de l'école (Kamanzi et al., 2007; Kanouté, 2006). Par exemple, Hauser-Cram et al. (2003) ont réalisé une étude

s'intéressant aux liens entre les écarts de valeurs et la perception enseignante du rendement auprès de 105 élèves de maternelle en situation de défavorisation. Les perceptions des enseignants des compétences des élèves ainsi que des écarts entre les valeurs éducatives avec les parents de l'élève étaient évaluées à l'aide de deux questionnaires séparés et remplis par les enseignants. Des tests de français et de mathématiques évaluaient les compétences scolaires réelles des élèves. Les résultats de cette étude suggèrent que les enseignants percevaient plus négativement le rendement et les compétences des élèves pour lesquels ils percevaient de plus grands écarts de valeurs avec les valeurs éducatives des parents. Le fait que les enseignants rapportaient leur perception des écarts est une limite importante de l'étude puisque ceux-ci n'ont pas accès au milieu familial de l'élève et leur perception ne reflète pas nécessairement la réalité des écarts vécus par l'élève. Il aurait été souhaitable pour ce faire de s'appuyer sur la perception des élèves.

Il existe très peu d'études sur les écarts de valeurs famille-école qui sont spécifiques à l'engagement scolaire ainsi qu'au sentiment d'appartenance. Une étude américaine a été menée auprès de 271 élèves en situation de défavorisation (55% de garçons) âgés de 11 à 13 ans dont 57% afro-américains, 24% européens et 18% d'Amérique latine. L'étude a évalué les écarts de valeurs éducatives entre la famille et l'enseignant, tels que perçus par les enseignants (Tyler et al., 2008). Ces écarts touchaient cinq dimensions : la discipline, le rôle parental dans l'éducation, les méthodes éducatives utilisées pour les mathématiques, l'écriture et l'apprentissage de la langue. Les résultats suggèrent que les écarts de valeurs perçus par les enseignants avaient une corrélation négative avec l'engagement comportemental, mais pas avec l'engagement cognitif ou affectif. Une étude ayant été réalisée auprès d'élèves du secondaire parvient à des conclusions similaires (Brown-Wright et al., 2013). En effet, plus ces élèves ressentaient de l'inconfort en

lien avec les écarts de valeurs perçus, plus ils adoptaient des comportements perturbateurs en classe, une des dimensions de l'engagement comportemental. En ce qui concerne le sentiment d'appartenance, des études menées auprès d'adolescents, dont une étude longitudinale menée sur trois ans ($n = 558$), montrent que les écarts de valeurs étaient associés négativement au sentiment d'appartenance (Kumar et al., 2006; Tyler et al., 2016). D'ailleurs, l'étude longitudinale suivait des élèves de 10 à 12 ans sur trois ans. Dans cette étude, l'association négative entre les écarts de valeurs et le sentiment d'appartenance était présente lorsque les élèves étaient en cinquième et sixième année (Kumar et al., 2006).

Ces études mettent en lumière que les écarts de valeurs sont liés au sentiment d'appartenance. Très peu d'études portent sur les conséquences des écarts de valeurs chez les élèves issus de l'immigration spécifiquement. La prochaine section fait état des connaissances sur le sujet.

Les écarts de valeurs : quand est-il pour les élèves issus de l'immigration?

Les conséquences des écarts de valeur entre la famille et l'école sont multiples. Elles touchent en effet la performance scolaire, les dynamiques familiales et les relations avec les enseignants. En ce qui concerne la relation entre les écarts de valeurs famille-école et la réussite éducative des élèves issus de l'immigration, une étude réalisée en Espagne auprès de 132 adolescents immigrants (45% de filles) dont 67% provenaient d'Amérique latine, 24% du Maghreb et 9% d'Europe de l'Est a permis de documenter que plus les jeunes perçoivent des écarts de valeurs famille-école élevés, plus leur performance scolaire, et leur adaptation à l'école peuvent être faibles (Martinez-Taboada et al., 2018).

De plus, une étude réalisée aux États-Unis auprès de 547 dyades parents-jeunes adolescents originaires d'Amérique latine montre une relation négative entre le niveau d'écarts

de valeurs famille-école perçues par les adolescents et leur rendement scolaire (Partovi et al., 2022).

Du côté des études qualitatives, une seule étude sur les écarts de valeurs famille-école a été recensée. Cette étude a été réalisée aux États-Unis auprès de neuf familles (30 participants au total) provenant d’Afrique (George-Mwangi, 2019). Les jeunes ayant participé à cette étude étaient de deuxième génération. Les entrevues familiales et individuelles semi-structurées ont permis de recenser quatre thèmes en lien avec les conséquences des écarts de valeurs famille-école que percevaient ces familles. Les thèmes ressortis étaient les relations difficiles entre l’école et les parents ainsi que les tensions entre les parents et les adolescents.

Au Québec, une seule étude a été réalisée sur les écarts de valeurs famille-école. L’étude d’Hébert et al. (2024) a été réalisée à partir des mêmes données que celles utilisées dans l’étude actuelle. Cependant, les objectifs de cette étude varient de ceux de l’étude actuelle puisqu’ils portaient sur les associations entre les écarts de valeurs et la relation maître-élève en fonction des différences générationnelles. En effet, Hébert et al. (2024) ont réalisé une étude transversale auprès de 1 551 élèves âgés de 14 à 18 ans, suggérant que plus les élèves percevaient une grande diversité d’écarts de valeurs famille-école, plus ils percevaient un niveau de conflit élevé dans la relation maître-élève. Or, la qualité des relations entre les élèves et leurs enseignants est liée au sentiment d’appartenance au milieu scolaire (Chiu et al., 2012; Osterman, 2000). Bien que la relation maître-élève soit une variable importante à considérer lorsqu’on s’intéresse à la réussite éducative, elle diffère du sentiment d’appartenance et de l’engagement scolaire. L’étude actuelle permettra donc d’avoir une meilleure compréhension des associations entre les écarts de valeurs et deux concepts cruciaux pour la réussite éducative : le sentiment d’appartenance et l’engagement scolaire.

Tel que mentionné plus haut, les jeunes issus de l'immigration représentent une population hétérogène et certaines caractéristiques des élèves diffèrent selon leur statut générationnel, notamment au plan de leur réussite éducative et potentiellement des écarts de valeurs entre la famille et l'école. La section suivante s'attardera à ces différences.

Le rôle du statut générationnel : différences potentielles au plan des écarts de valeurs

Peu d'études portent sur les différences générationnelles en ce qui a trait aux écarts de valeurs école-famille. Elles ont majoritairement été réalisées auprès d'élèves de deuxième génération. Par exemple, une étude qualitative sur les écarts de valeurs famille-école a mis en valeur certains thèmes sur lesquels les élèves percevaient des écarts. Les jeunes expliquaient que les attentes de leurs parents et celles des enseignants étaient très différentes, notamment au niveau de la réussite scolaire et des choix de carrières possibles (George-Mwangi, 2019).

Une autre étude qualitative a été réalisée en Australie auprès d'élèves du primaire de deuxième génération et de leur famille (Kearney et al., 2011). La collecte de données a été réalisée sur quatre mois à l'aide d'observations, de photographies, de vidéos et d'entrevues réalisées avec les enfants, leurs enseignants et leurs parents. Deux domaines d'écarts de famille-école sont ressortis : les attentes envers les rôles et les responsabilités ainsi que les méthodes de communications. Un autre élément où les valeurs n'étaient pas alignées était l'importance de la religion. En effet, celle-ci prenait une grande place à la maison alors que ce n'était pas le cas à l'école. Au niveau des méthodes de communication, celles utilisées par les familles étaient axées sur le non verbal et les membres de la famille pouvaient alterner entre leur langue maternelle et l'anglais. À l'école, le code de vie encourageait l'utilisation de l'anglais comme langue principale. D'ailleurs, certaines études montrent que les différences culturelles au niveau du

langage et des codes sociaux transmis par le langage ont un effet sur l'expérience scolaire des élèves (Cairney, 2000; Lovelace et Wheeler, 2006).

Malgré ces études sur les écarts de valeurs famille-école chez les élèves de deuxième génération ainsi que celles ayant mis en lumière les liens entre ces écarts et la réussite éducative des élèves, peu d'études comparant les écarts de valeurs selon la génération d'immigration des élèves ont été réalisées à ce jour (Hill et Torres, 2010; Padilla, 2006). Or, compte tenu des différences générationnelles présentées plus haut en termes d'ampleur des écarts et de réussite éducative, il est envisageable que la perception d'écarts de valeurs soit liée différemment à la réussite éducative en fonction du statut générationnel de l'élève. Cependant, à notre connaissance, il n'existe aucune étude portant sur ce sujet.

Les écarts de valeurs entre l'école et la famille, tels que perçus par les élèves, représentent un élément peu étudié et pourtant central, particulièrement chez les adolescents qui sont en pleine période de développement de leur identité et qui peuvent vivre des défis particuliers à naviguer au sein de différents systèmes de valeurs.

À la lumière de cette recension, il ressort que les écarts de valeurs sont liés à l'engagement scolaire en général (Brown-Wright et al., 2013; Tyler et al., 2008) et au sentiment d'appartenance des élèves (Kumar et al., 2006; Tyler et al., 2016). Par contre, très peu d'études ont porté sur les effets des écarts de valeurs famille-école chez les élèves issus de l'immigration spécifiquement. Les études qui portent sur ceux-ci rapportent des liens négatifs entre les écarts de valeurs et le rendement scolaire (Martinez-Taboada et al., 2018), mais n'ont pas exploré la relation entre les écarts de valeurs et des indicateurs plus spécifiquement liés à la réussite éducative tels que l'engagement scolaire et le sentiment d'appartenance. De plus, très peu

d'études ont examiné les différences générationnelles en matière d'écarts de valeurs (Hébert et al., 2024).

Également, les études recensées comportent plusieurs limites, ce qui fait que les connaissances sur la relation entre les écarts de valeurs, le statut générationnel et la réussite éducative chez les élèves issus de l'immigration sont limitées. D'abord, les études réalisées sur les écarts de valeurs famille-école prenant compte du statut générationnel portaient seulement sur les élèves de deuxième génération, alors que les élèves de première génération sont ceux qui sont le plus susceptibles de percevoir des écarts plus importants (George-Mwangi, 2019; Kearney et al., 2011). Ces études s'appuyaient sur des devis qualitatifs. Bien que ce type de devis soit d'une grande importance pour comprendre le vécu des élèves et amène beaucoup de richesse, il ne permet pas de documenter le caractère plus universel de ces expériences. Parmi les études quantitatives, plusieurs études réalisées comportaient des petits échantillons et ne portaient pas sur les différences générationnelles (Brown-Wright et al., 2013; Hauser-Cram et al., 2003; Martinez-Taboada et al., 2018; Tyler et al., 2008). Ensuite, les rares études ayant été réalisées sur les effets des écarts de valeurs ont été menées aux États-Unis et leurs conclusions peuvent ne pas s'appliquer à d'autres contextes (Tardif-Grenier et al., 2021). Finalement, certaines études s'appuyaient sur le point de vue des enseignants qui ont un accès limité au milieu familial des élèves, ne permettant pas de comprendre l'influence des écarts de valeurs selon le point de vue des élèves qui connaissent les deux milieux (Hauser-Cram et al., 2003; Tyler et al., 2008).

Objectifs et hypothèses de recherche

L'engagement scolaire et le sentiment d'appartenance sont deux variables décisives pour la réussite éducative des jeunes issus de l'immigration en Amérique du Nord pouvant varier selon le statut générationnel d'immigration (Greenman, 2013; Marks et al., 2014; Perreira et al.,

2006; Suarez-Orozco et al., 2009; Tardif-Grenier et al., 2021). Très peu d'études quantitatives se sont intéressées aux écarts de valeurs chez les jeunes issus de l'immigration et encore moins aux différences au niveau des écarts de valeurs en fonction du statut générationnel d'immigration. La présente étude vise donc à combler certaines des limites énoncées ci-haut en produisant de nouvelles connaissances sur les différences générationnelles relativement à la relation entre les écarts de valeurs et la réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Elle s'appuie sur un devis transversal ayant été réalisé auprès de 1 598 élèves provenant de huit écoles québécoises ayant répondu à un questionnaire en ligne durant l'année scolaire 2017-2018. La présente étude cherche à répondre à trois objectifs de recherche. Le premier objectif vise à vérifier s'il existe des associations entre les domaines d'écarts de valeurs et les indicateurs de la réussite éducative. Le deuxième objectif vise à documenter les différences, selon le statut générationnel de l'élève, au niveau de la perception des écarts de valeurs. Le troisième objectif vise à explorer la présence possible d'un effet modérateur du statut générationnel dans la relation entre les écarts de valeurs et le sentiment d'appartenance ainsi que l'engagement scolaire. Cette étude permettra de mieux comprendre les relations entre les écarts de valeurs et l'expérience scolaire des élèves québécois issus de l'immigration.

Différentes hypothèses peuvent être émises concernant les trois objectifs de ce mémoire. En ce qui concerne le premier objectif, considérant que la majorité des études réalisées sur le sujet portent sur les élèves de deuxième génération, il est possible d'émettre l'hypothèse que ceux-ci percevront plus d'écarts de valeurs que leurs pairs de première ou de troisième génération (George-Mwangi, 2019; Kearney et al., 2011). Pour le deuxième objectif, puisque certaines études documentent l'existence d'un lien entre la perception d'écarts de valeurs famille-école et la réussite éducative, l'existence de liens entre ces variables est anticipée (Hill et

Torres, 2010; Martinez-Taboada et al., 2018; Padilla, 2006; Partovi et al., 2022). Étant donné qu'aucune étude ne porte sur les écarts de valeurs et chaque dimension de l'engagement scolaire, il est difficile d'émettre des hypothèses spécifiques sur les liens entre ces variables. Finalement, pour le troisième objectif de recherche, il n'existe pas d'études portant spécifiquement sur tous les domaines d'écarts de valeurs et les indicateurs de la réussite éducative. Aucune hypothèse ne peut donc être émise pour cet objectif de recherche.

Méthodologie

Échantillon et procédures

L'échantillon utilisé dans le cadre de l'étude actuelle provient d'un projet plus large portant sur l'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration (Archambault et al., 2019). Les données ont été recueillies au cours de l'année scolaire 2017-2018 dans huit écoles secondaires publiques situées dans différentes régions du Québec ; Montréal ($n = 3$), Laval ($n = 2$), Québec ($n = 2$) et Trois-Rivières ($n = 1$) (tableau 1). Les écoles étaient diversifiées en termes d'indices de défavorisation et de génération d'immigration. En effet, les indices de milieu socio-économique (IMSE) des écoles choisies variaient d'un à dix, sur une échelle où la valeur de dix représente le niveau de défavorisation le plus élevé (Ministère de l'Éducation, 2024b). En ce qui concerne la répartition des élèves selon la génération d'immigration selon les écoles, on comptait entre 8% et 50% d'élèves de première génération, entre 4% et 59% pour ceux de deuxième génération et entre 6% et 87% pour ceux de troisième génération ou plus (voir annexe 1).

Au total, ce sont 1 598 élèves, âgés de 15 à 18 ans, qui ont rempli un questionnaire en ligne auto-rapporté durant les heures de classe. L'échantillon était constitué de 43% de garçons. En ce qui concerne le statut générationnel des élèves, les élèves de première génération

représentaient 29%, ceux de 2^e génération 33%, et ceux de 3^e génération ou plus 38% de l'échantillon. La majorité des élèves était inscrite en 4^e (51%) et en 5^e secondaire (45%). Les élèves de secondaire 3 représentaient 1% de l'échantillon alors que 3% des élèves étaient inscrits dans d'autres programmes (ex. : accueil, cheminement particulier, formation métier spécialisé et formation professionnelle et technique). L'échantillon était composé d'élèves de différents programmes tels que le programme régulier (39%), l'adaptation scolaire (0,3%), le programme enrichi (28%), sports-études (9%) et le programme international (14%).

Instruments de mesure

En se référant à Hinton (2004), une échelle est considérée comme ayant une fiabilité faible lorsque $\omega \geq 0,50$, modérée lorsque $\omega \geq 0,50 ; 0,70$, élevée lorsque $\omega \geq 0,70 ; 0,90$ et excellente lorsque $\omega \geq 0,90$. L'annexe 2 présente en détails les questions des échelles sur l'engagement scolaire, le sentiment d'appartenance et les écarts de valeurs.

Variables dépendantes

Engagement scolaire.

L'engagement scolaire est composé de trois dimensions qui sont mesurées séparément : affective, cognitive et comportementale (Fredricks et McColskey, 2012). Le *Student Engagement Questionnaire* (SEQ) a été utilisé. Plusieurs études menées auprès d'élèves québécois ont eu recours à ce questionnaire (Archambault et al., 2009; Archambault et al., 2017).

Engagement affectif.

Pour la dimension de l'engagement affectif, les élèves devaient répondre à six items tels que « *Ce que nous apprenons en classe est intéressant* » à l'aide d'une échelle de Likert à cinq points (1= *Fortement en désaccord* à 5= *Tout à fait d'accord*). Cette échelle a un excellent indice de cohérence interne ($\omega = 0,84$).

Engagement cognitif.

Pour la dimension de l'engagement cognitif, sept items tels que « *Je prends le temps de planifier mon temps d'étude* » ont été utilisés. Les élèves répondaient à l'aide d'une échelle de Likert à cinq points (1= *Tout à fait en désaccord* à 5= *Tout à fait d'accord*). Cette échelle a un excellent indice de cohérence interne ($\omega = 0,88$).

Engagement comportemental.

Pour la dimension de l'engagement comportemental, les élèves répondaient à quatre items tels que « *As-tu répondu à un enseignant en n'étant pas poli ?* » à l'aide d'une échelle de Likert à quatre points (4= *Jamais* à 1= *Très souvent*). Cette échelle a un indice de cohérence interne acceptable ($\omega = 0,62$).

Sentiment d'appartenance

Afin de mesurer le sentiment d'appartenance des élèves à l'école, le *Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif* développé et validé par Janosz et al. (1998, 2007) a été utilisé. L'échelle comportait cinq items tels que « *Je me sens vraiment à ma place dans cette école* ». Les élèves répondaient à l'aide d'une échelle Likert à cinq points (1= *Fortement en désaccord* à 5= *Tout à fait d'accord*). Cette échelle a un excellent indice de cohérence interne ($\omega = 0,88$).

Variable modératrice

Statut générationnel de l'élève

Le statut générationnel a été obtenu à partir de trois questions auto-rapportées par l'élève portant sur son pays de naissance ainsi que celui de ses parents. Les élèves de première génération sont ceux qui sont nés hors Canada (génération =1). Les élèves de deuxième génération sont ceux dont le pays de naissance est le Canada et qui ont au moins un parent né hors Canada (génération = 2). Finalement, les élèves de troisième génération ou plus sont ceux nés au Canada dont les deux parents sont également nés au Canada (génération = 3).

Variables indépendantes

Écarts de valeurs famille-école

Afin de mesurer la perception des élèves des différents écarts de valeurs famille-école, une échelle élaborée aux fins de l'étude et composée de six questions a été utilisée. Les élèves devaient préciser la nature des écarts perçus entre la famille et l'école en cochant s'ils percevaient ou non des écarts concernant les domaines suivants : « sur l'autorité que doivent avoir les parents envers leurs enfants », « sur l'autonomie et la liberté que l'on devrait accorder aux jeunes », « sur les différences entre les hommes et les femmes », « sur les activités et les méthodes pédagogiques (meilleure manière d'enseigner et d'apprendre) », « sur l'importance de la religion », « sur ce qu'est une vie réussie » (1= *oui*, 0= *non*). La somme des réponses des élèves à chaque item a été calculée et varie de 0 à 6. Cette échelle représente la somme des différents domaines d'écarts de valeurs perçus par les élèves ayant répondu au questionnaire.

Variables de contrôle

Relation chaleureuse avec les enseignants

Pour mesurer la dimension de la chaleur dans la relation maître-élève, une version francophone de l'échelle *Student-Teacher Relationship Scale* a été utilisée (Pianta, 2001), à l'instar de plusieurs études au Québec (Archambault et al., 2017; Giguère, et al., 2011). L'échelle comportait six items tels que « *Je me sens proche des profs et je leur fais confiance* ». Les élèves devaient répondre à l'aide d'une échelle Likert à cinq points (1= *Tout à fait en désaccord* à 5= *Tout à fait d'accord*). Cette échelle a un très bon indice de cohérence interne ($\omega = 0,78$).

Sexe

Les élèves devaient répondre à la question « Je suis » (1= *garçon* ou 2= *filles*).

Langue parlée à la maison

Les élèves devaient mentionner les langues parlées à la maison en cochant parmi plusieurs choix (anglais, arabe, créole, espagnol, français, italien, mandarin ou autre). Dans le

cadre de cette étude, les données ont été dichotomisées et une nouvelle variable a été créée : langue parlée à la maison (0= *français* ou 1= *autre langue*).

Niveau de scolarité des parents

Les élèves devaient indiquer le plus haut niveau de scolarité obtenu par chacun de leurs parents à partir des six réponses suivantes : 1= *primaire*, 2= *secondaire*, 3= *collégial*, 4= *baccalauréat*, 5= *maitrise* et 6= *doctorat*. Par la suite, cette variable a été calculée en faisant la moyenne du niveau de scolarité des deux parents.

Indice de milieu socio-économique

Cette information a été obtenue en ajoutant l'IMSE déterminé par le ministère de l'éducation pour chaque école dans l'année dans laquelle la collecte de données a été réalisée (Ministère de l'Éducation, 2024b).

Stratégie d'analyse

Le logiciel SPSS version 29 a été utilisé pour effectuer l'ensemble des analyses. Pour commencer, des analyses descriptives ont été réalisées, incluant la moyenne, la fréquence et les écarts-types. Ensuite, divers tests statistiques ont été menés afin de s'assurer que l'échantillon respectait les postulats permettant de procéder aux analyses. En effet, des matrices de corrélations (tableau 2) ont été examinées pour vérifier que les variables à l'étude ne présentaient pas de multicolinéarité ou de corrélations trop faibles limitant la possibilité de les utiliser dans le modèle. Les valeurs extrêmes ont également été calculées avec la distance de Cook, de Mahalanobis et les résidus standardisés. Finalement, la normalité, la linéarité et l'homoscédasticité des résidus de régression ont également été vérifiées.

Après avoir mené ces analyses pour s'assurer que les postulats étaient respectés, des analyses de variances (ANCOVA) (tableau 3) ont été effectuées afin de répondre au premier objectif de recherche, c'est-à-dire de déterminer s'il existe des différences au niveau des écarts

de valeurs famille-école selon la génération des élèves. Les variables de contrôle suivantes ont été incluses en un seul bloc lors de la réalisation des analyses de variances : le niveau de scolarité des parents, l'indice de milieu socio-économique, le genre, la langue parlée à la maison et le niveau de conflit perçu dans la relation maître-élève.

Par la suite, la macro PROCESS développée (pour une utilisation dans SPSS) par Andrew Hayes (2013) a été utilisée afin de répondre au second objectif de recherche, soit de tester l'effet modérateur du statut générationnel sur la relation entre les écarts de valeurs et les trois dimensions de l'engagement scolaire ainsi que le sentiment d'appartenance. Des analyses de modération ont effectivement été utilisées pour répondre à cet objectif. Ces relations ont été testées en contrôlant pour le niveau de scolarité des parents, l'IMSE, le genre, la langue parlée à la maison et le niveau de conflit perçu dans la relation maître-élève. Les variables de contrôle ont été entrées simultanément dans chaque modèle.

Résultats

Matrices de corrélations

Le tableau 1 présente les corrélations entre les différentes variables incluses dans le modèle.

Tableau 1. - Analyses univariées - Matrice des corrélations entre les variables à l'étude (N= 1 298)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Genre (1 = garçon, 2 = filles)	–									
2. Langue parlée (0= français; 1 = autre langue)	,01	–								
3. Indice de milieu socio-économique	-,06*	,02	–							
4. Chaleur relation maître-élève	,10**	-,07**	-,01	–						
5. Niveau scolarité parents	-,05	,08**	-,14**	,07*	–					
6. Engagement affectif	,10**	,05	,03	,44**	,08**	–				
7. Engagement cognitif	,23**	,13**	,00	,22**	,10**	,45**	–			
8. Engagement comportemental	,06*	-,11**	,01	,15**	-,01	,30**	,22**	–		
9. Sentiment d'appartenance	,07**	-,11**	-,06*	,39**	,04	,47**	,18**	,22**	–	
10. Somme des écarts de valeurs famille-école	-,02	,15**	-,00	-,04	-,05	-,03	-,01	-,09**	-,13**	–
M	–	–	7,13	2,53	3,47	2,96	3,57	3,47	3,13	–
SD	–	–	2,86	0,73	1,10	0,83	0,89	0,56	0,97	–
Min	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
Max	2,00	1,00	10,00	5,00	6,00	5,00	5,00	4,00	5,00	6,00

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

En se référant à Cohen (2013), une corrélation est considérée comme faible lorsque $r = 0,10$, comme modérée lorsque $r = 0,30$ et elle est considérée élevée lorsque $r \geq 0,50$. Les corrélations présentées dans le tableau 1 se situent donc entre un niveau faible ($r = 0,01$) et élevé ($r = 0,47$). Au niveau des variables dépendantes, c'est-à-dire l'engagement affectif, cognitif, comportemental et le sentiment d'appartenance, on retrouve une majorité de corrélations significatives avec les différentes variables de contrôle allant de faible ($r = 0,06^*$) à modérée ($r = 0,47^{**}$). Finalement, on retrouve des corrélations faibles, mais significatives, entre les écarts de valeurs famille-école et le sentiment d'appartenance ($r = -0,13^{**}$) et l'engagement comportemental ($r = -0,09^{**}$). Aucune corrélation significative n'est présente entre les écarts de valeurs et l'engagement affectif ou l'engagement cognitif. En ce qui concerne les corrélations entre les variables de contrôle et la somme des écarts de valeurs, on retrouve des corrélations positives seulement pour la langue parlée à la maison ($r = 0,15^{**}$).

Régression selon les domaines d'écarts

Le tableau 2 montre les régressions réalisées afin de tester le lien entre les différents types d'écarts de valeurs perçus par les élèves et les quatre variables dépendantes afin de répondre au troisième objectif de cette étude visant à vérifier s'il existe des associations entre les domaines d'écarts de valeurs et les indicateurs de la réussite éducative en contrôlant pour le genre, le niveau de conflit dans la relation maître-élève, le niveau de scolarité des parents, l'IMSE et la langue parlée à la maison. Les résultats suggèrent qu'il y a des liens significatifs entre certains domaines d'écarts et les quatre variables dépendantes testées. Les coefficients significatifs obtenus allaient de $\beta = -0,06$ à $\beta = -0,09$. Tel qu'illustré dans le tableau 2, les élèves percevant un écart de valeurs entre l'école et la maison au plan des activités et méthodes pédagogiques valorisées montraient également un moins grand engagement affectif à l'école, ainsi qu'un sentiment d'appartenance

moins élevé. De plus, les élèves qui percevaient des écarts famille-école au niveau des différences entre les hommes et les femmes rapportent un niveau d'engagement comportemental et un sentiment d'appartenance plus faibles. Finalement, la perception par les élèves d'écarts de valeurs concernant ce qu'est une vie réussie est associée à un moins grand sentiment d'appartenance à l'école chez ces élèves.

Tableau 2. - Régression – Domaines d'écarts

Présence d'écarts concernant	Engagement affectif	Engagement cognitif	Engagement comportemental	Sentiment d'appartenance
	β	β	β	β
L'autorité que les parents devraient avoir sur leurs enfants	-,01	-,02	,05	,01
L'autonomie et la liberté qu'on devrait accorder aux jeunes	-,01	-,05	,03	-,05
Les différences hommes-femmes	-,05	-,02	,08**	-,06**
Les activités et les méthodes pédagogiques (meilleure manière d'enseigner et d'apprendre)	-,06*	-,02	,04	-,09***
L'importance de la religion	,03	,07*	-,02	,02
Ce qu'est une vie réussie	,01	-,02	-,02	-,06*

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

Analyses de covariances (ANCOVA)

Tout d'abord, afin de réaliser les analyses de variances et les modèles de modération, trois variables factices (*dummy*) ont été créées afin de rendre compte du statut générationnel (1= première génération, 2= deuxième génération et 3= troisième génération ou plus). Ensuite, une autre variable a été transformée en trois variables factices afin de pouvoir comparer l'effet de modération entre les élèves de deuxième et de troisième génération ou plus (3= première génération, 2= deuxième génération et 1= troisième génération ou plus).

Le tableau 3 présente les ANCOVAs ayant été réalisées afin de répondre au premier objectif qui était d'évaluer s'il existait des différences au niveau de la perception des écarts de

valeurs entre trois groupes d'élèves selon le statut générationnel, en contrôlant pour le genre, l'IMSE, la langue parlée à la maison, le niveau de scolarité et le niveau de chaleur dans la relation maître-élève. Les résultats permettent de noter certaines différences entre les trois groupes au niveau de leur perception des écarts de valeurs. Le statut générationnel avait un effet significatif sur la perception des écarts de valeurs par les élèves $F(2,1300) = 4,87, p < 0,008$ et permet d'expliquer 3,5% de la variance au niveau des écarts de valeurs ($\Delta R^2 = 0,035$). Lorsqu'on s'attarde aux différences entre les trois groupes, seulement les élèves de deuxième et de troisième génération ou plus se différenciaient de manière significative au niveau des écarts de valeurs. En effet, les élèves de deuxième génération rapportaient un niveau d'écarts significativement plus élevé que ceux de troisième génération ou plus. Il n'y avait pas de différence significative entre les élèves de première et de deuxième génération ainsi qu'entre ceux de première et de troisième génération ou plus.

Tableau 3. - *Analyse de covariances - Écarts entre les statuts générationnels d'immigration au niveau des écarts de valeurs*

	Statut générationnel d'immigration	Moyenne	É.-T.	$F(2,1300)$
Écarts de valeurs	1 ^{re} génération	2,08	1,57	4,87**
	2 ^e génération	2,37	1,66	
	3 ^e génération	1,79	1,51	

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

Modèles de modération

Modèles de l'engagement scolaire

Afin de répondre en partie au deuxième objectif, les relations entre les écarts de valeurs et l'engagement affectif ainsi que l'engagement cognitif ont été testées. Aucune relation significative n'a été trouvée en testant ces deux relations.

La présence d'une relation entre les écarts de valeurs et l'engagement comportemental a été testée ainsi que l'effet de modération du statut générationnel dans cette relation (tableau 4).

Les résultats ont montré que la perception d'écarts de valeurs entre la famille et l'école était associée à une diminution de l'engagement comportemental ($\beta = -0,32, p < 0,001$) pour tous les élèves.

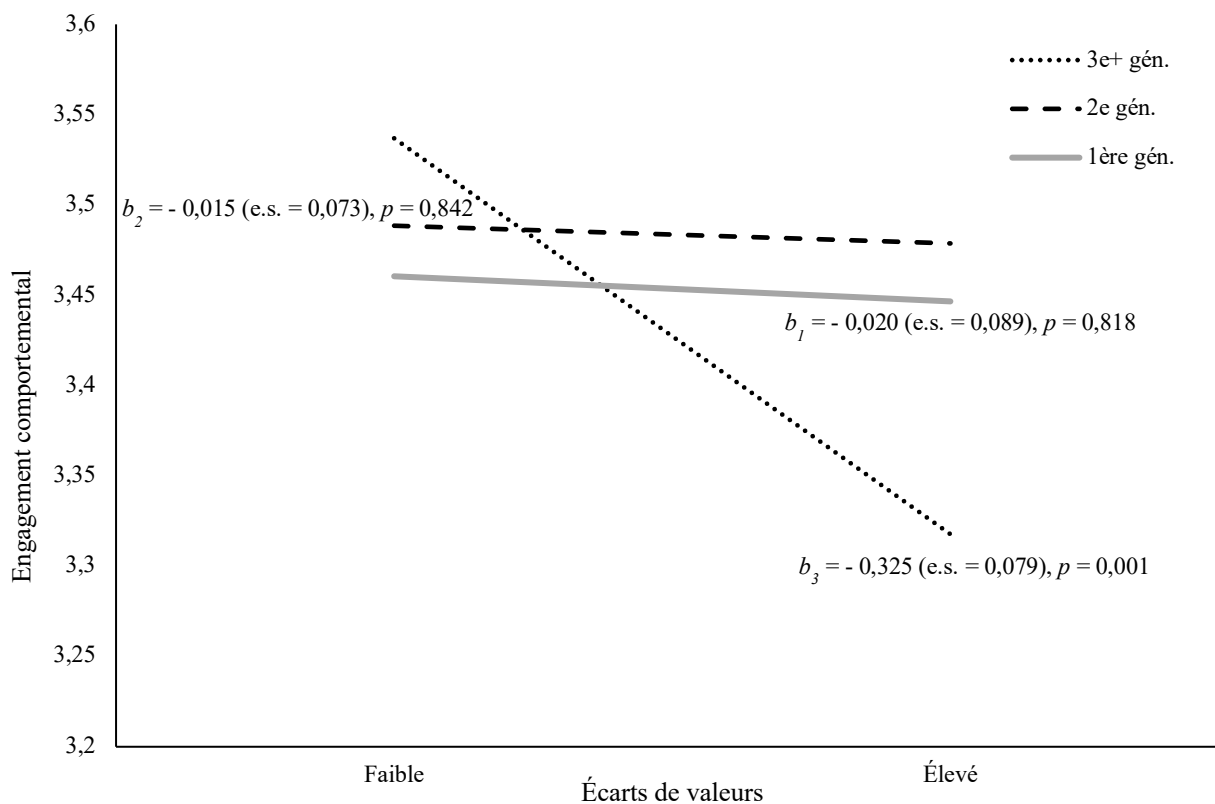
Au niveau des interactions obtenues dans le modèle, la perception des écarts de valeurs est associée à une diminution plus importante de l'engagement comportemental chez les élèves de troisième génération ou plus que chez les élèves de première génération ($\beta = 0,30, p < 0,05$). Alors que la perception des écarts de valeurs est associée à une augmentation plus importante de l'engagement comportemental chez les élèves de deuxième génération que chez les élèves de troisième génération ou plus ($\beta = 0,31, p < 0,05$). Ce modèle permet d'expliquer 5,08% de la variance de l'engagement comportemental ($F(10,1294) = 6,92, p < 0,001$). L'ajout de l'interaction du statut générationnel d'immigration permet d'expliquer 0,74% supplémentaire ($\Delta R^2 F(2,1294) = 5,07, p < 0,01$).

Tableau 4. - Effet de modération du statut générationnel des élèves dans la relation entre les écarts de valeurs famille-école et l'engagement comportemental

Variable	β	E.S	p
Genre (1 = garçon, 2 = fille)	,07*	,03	,02
IMSE	,00	,01	,48
Niveau de scolarité des parents	-,01	,01	,53
Langue parlée à la maison (0= français; 1 = autre langue)	-,11**	,04	,00
Niveau de chaleur dans la relation maître-élève	,11***	,02	,00
Écarts de valeurs	-,32***	,08	,00
Génération 3 (vs 1)	-,23*	,11	,03
Génération 3 (vs 2)	-,20*	,10	,04
Génération 3 (vs 1) x écarts de valeurs	,30*	,12	,01
Génération 3 (vs 2) x écarts de valeurs	,31**	,11	,00
ΔR^2	,01		,01

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

Figure 1 - Interaction entre le statut générationnel et les écarts de valeurs sur l'engagement comportemental



Modèle du sentiment d'appartenance

La présence d'une relation significative et négative entre les écarts de valeurs et le sentiment d'appartenance a été trouvée, c'est-à-dire que la perception d'écarts de valeurs famille-école est associée à un moins grand sentiment d'appartenance ($\beta = -0,98, p < 0,001$). Ensuite, l'effet modérateur du statut générationnel a été testé. Toutes les variables ont été testées dans un seul bloc.

Au niveau des interactions obtenues dans le modèle, la perception d'écarts de valeurs est associée à une diminution du sentiment d'appartenance plus importante chez les élèves de troisième génération ou plus que chez les élèves de première génération ($\beta = 0,62, p < 0,01^{**}$). De plus, la perception des écarts de valeurs est associée à une diminution plus importante du sentiment d'appartenance chez les élèves de troisième génération ou plus que chez les élèves de

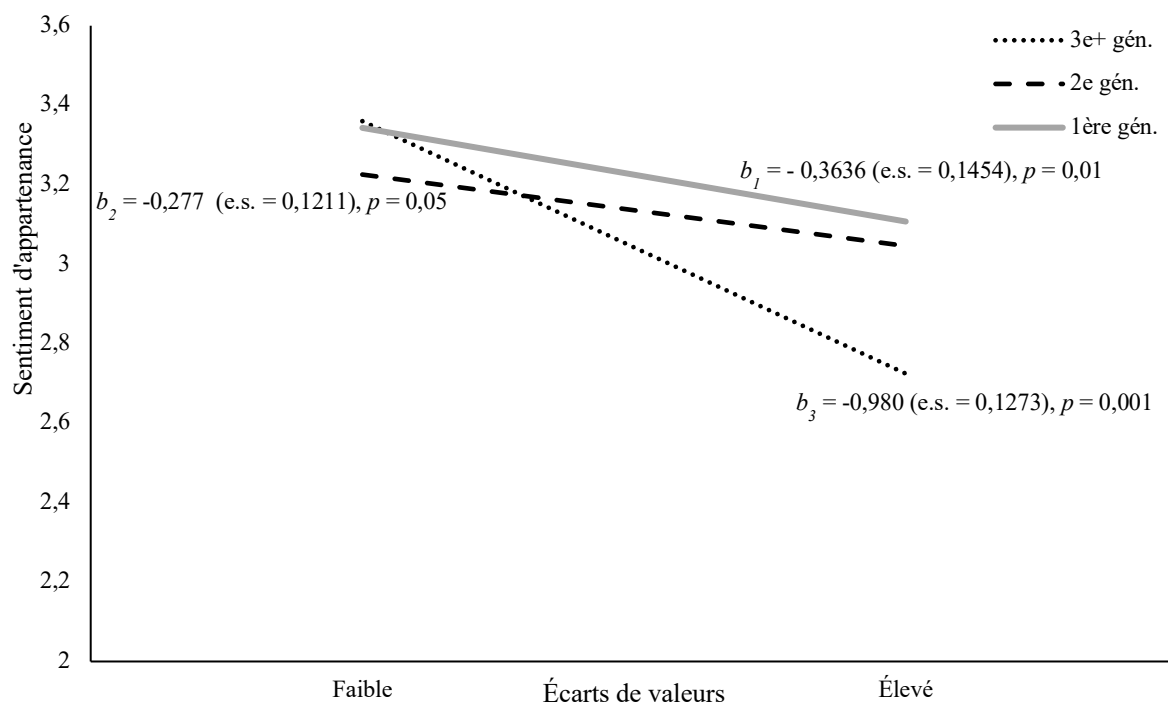
deuxième génération ($\beta = 0,70, p < 0,001^{**}$). Ce modèle permet d'expliquer 21,62% de la variance du sentiment d'appartenance ($F(10,1278) = 35,25, p < 0,001$). L'ajout de l'interaction du statut générationnel d'immigration permet d'expliquer 1,12% supplémentaires ($\Delta R^2 F(2,1278) = 9,15, p < 0,001$).

Tableau 5. - Effet de modération du statut générationnel des élèves dans la relation entre les écarts de valeurs famille-école et le sentiment d'appartenance

Variable	β	E.S	p
Genre (1 = garçon, 2 = filles)	,03	,05	,48
IMSE	-,02*	,01	,01
Niveau de scolarité des parents	,00	,02	,98
Langue parlée à la maison (0= français; 1 = autre langue)	-,19*	,06	,00
Niveau de chaleur dans la relation maître-élève	,48***	,03	,00
Écarts de valeurs	-,98***	,13	,00
Génération 3 (vs 1)	-,34	,17	,05
Génération 3 (vs 2)	-,50**	,16	,00
Génération 3 (vs 1) x écarts de valeurs	,62**	,19	,00
Génération 3 (vs 2) x écarts de valeurs	,70***	,18	,00
ΔR^2	,01***		,00

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

Figure 2 - Interaction entre le statut générationnel et les écarts de valeurs sur le sentiment d'appartenance



Discussion

L'objectif général de cette étude était d'examiner le rapport entre les écarts de valeurs et l'engagement scolaire et le sentiment d'appartenance et de documenter les différences selon le statut générationnel d'immigration. À cet effet, le premier objectif spécifique était d'explorer les associations entre les domaines d'écarts de valeurs et les indicateurs de la réussite éducative. Le deuxième objectif était d'explorer les différences au niveau de la perception des écarts de valeurs entre trois groupes d'élèves répartis selon leur statut générationnel. Finalement, le troisième objectif spécifique visait à explorer le statut générationnel comme modérateur de la relation entre les écarts de valeurs et les trois dimensions de l'engagement scolaire ainsi qu'avec le sentiment d'appartenance. Tout d'abord, les résultats, qui seront discutés plus en détail dans cette section, suggèrent qu'il existe à la fois des différences générationnelles et des éléments communs à tous les élèves, peu importe leur génération. Les résultats communs à tous les élèves seront d'abord discutés, suivis des résultats propres à chaque génération. Les implications pour la pratique et les recherches futures ainsi que les forces et limites de l'étude seront ensuite présentées.

Des différences selon les domaines d'écart de valeurs

La présente étude a permis de documenter les relations entre six domaines différents d'écarts de valeurs chez l'ensemble des élèves et leur réussite éducative, sans égard à leur statut générationnel. Ces domaines étaient l'autorité que devraient avoir les parents auprès de leurs enfants, les différences entre les hommes et les femmes, l'autonomie et la liberté que l'on devrait accorder aux jeunes, l'importance de la religion, ce qu'est une vie réussie et les activités et méthodes pédagogiques à privilégier. Les résultats suggèrent que seuls certains domaines d'écarts sont associés à la réussite éducative des élèves. En effet, trois domaines d'écarts étaient significativement associés avec la réussite éducative, soit les méthodes pédagogiques

privilégiées, la définition de ce qu'est une vie réussie et les différences entre les hommes et les femmes.

D'abord, les élèves percevant des écarts de valeurs en ce qui a trait aux méthodes pédagogiques à privilégier rapportaient également un sentiment d'appartenance et un engagement affectif plus faibles. Concrètement, les élèves qui perçoivent des écarts au niveau des méthodes pédagogiques aiment moins leur école et ont moins de chance d'éprouver du plaisir en classe ou de trouver la matière enseignée intéressante. Ce résultat va dans le même sens que ceux d'autres études suggérant que si les méthodes utilisées à l'école pour soutenir l'apprentissage sont trop différentes de celles valorisées à la maison, cela peut entraîner une certaine dissonance et un inconfort chez l'élève ainsi qu'une volonté diminuée de s'impliquer dans le groupe et de maintenir des relations positives avec ses pairs et ses enseignants (Osterman, 2000; St-Amand, 2015). À la longue, les élèves en viendraient à manifester un moins grand engagement comportemental et même affectif ou sentiment d'appartenance (Luo, 2017; Mustafaa et al., 2017; St-Amand, 2017).

Ensuite, les résultats suggèrent que les élèves qui perçoivent des écarts famille-école relativement à ce qu'est une vie réussie et aux différences entre les hommes et les femmes rapportent également un moins grand sentiment d'appartenance. Une des raisons possibles pour expliquer ces résultats est que ces deux types d'écarts ont une composante identitaire forte qui serait centrale aux valeurs personnelles et à la culture de chaque élève. Rappelons que les intervenants en milieu scolaire québécois sont majoritairement des femmes ayant un diplôme d'études universitaires, ce qui pourrait teinter les valeurs consensuelles dans l'école, notamment en ce qui a trait aux différences entre les hommes et les femmes ainsi qu'à la conception de ce qu'est une vie réussie (Couturier et Hurteau, 2018). Concrètement, selon ces valeurs dominantes,

une vie réussie passe souvent par la réussite scolaire et professionnelle, alors que les relations hommes-femmes sont considérées comme égalitaires. Les manières des familles de concevoir ces aspects peuvent différer de celles de l'école (Vatz Laaroussi et al., 2008).

Aucune association significative n'a été trouvée au niveau des domaines d'écart concernant l'autorité que devraient avoir les parents envers leurs enfants, l'autonomie et la liberté que l'on devrait accorder aux jeunes ainsi que l'importance de la religion. Il est surprenant que le domaine de l'importance de la religion ne soit pas associé aux diverses variables testées étant donné la place que prend le débat sur la religion dans la société québécoise et les tensions qu'elle peut susciter (Hassani, 2018). Il est cependant possible que la nature quantitative de l'étude et que la simplicité de l'unique question posée sur la religion ait limité sa capacité à capturer certaines nuances.

Les écarts de valeurs et la réussite éducative des élèves issus de l'immigration

Les résultats mettent en lumière que les élèves percevant de grands écarts sur le plan des valeurs entre leurs milieux scolaires et familiaux rapportent également un engagement comportemental et un sentiment d'appartenance à leur école plus faible, et ce, peu importe leur génération. Autrement dit, le fait de percevoir des différences de valeurs est associé à un engagement comportemental plus faible, qui se traduit notamment par des comportements comme une assiduité scolaire moins grande, plus de comportements dérangeants en classe ou plus d'impolitesse envers les enseignants. Cependant, aucun lien n'a été trouvé entre le fait de percevoir ces écarts et les dimensions cognitives et affectives de l'engagement scolaire. Ces résultats vont dans le sens attendu. En effet, Tyler et al. (2008) avaient trouvé des résultats similaires auprès d'adolescents américains en situation de défavorisation. Pour ces auteurs, une des explications possibles est que les écarts de valeurs famille-école pourraient sembler trop difficiles à réconcilier et diminuer la motivation des élèves à l'école. Éventuellement, le manque

de motivation amènerait l'élève à adopter moins de comportements liés à l'engagement comportemental, comme participer en classe ou être assidu. Au niveau du sentiment d'appartenance, les résultats concordent avec ceux de certaines études menées auprès d'adolescents américains montrant que la perception d'écarts de valeurs famille-école était associée à un moins grand sentiment d'appartenance (Kumar et al., 2006; Tyler et al., 2016). Cette association pourrait être expliquée par le fait que certaines variables liées au sentiment d'appartenance peuvent être influencées par les écarts de valeurs ou qu'à l'inverse, la nature des pratiques pédagogiques pourrait teinter la perception des écarts de valeurs. En effet, il existe deux types de pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants : d'une part, les pratiques pédagogiques axées sur les buts de maîtrise misant sur l'apprentissage et l'amélioration de l'élève et, d'autre part, les pratiques axées sur la performance de l'élève. Les pratiques axées sur les buts de maîtrise amènent les élèves à développer un sens de communauté, ce qui permettrait de diminuer la perception des écarts de valeurs et d'augmenter leur sentiment d'appartenance (Kumar et al., 2006). Au contraire, les pratiques axées sur la performance amèneraient un sentiment d'aliénation chez les élèves, augmentant ainsi leur perception des écarts de valeurs et diminuant leur sentiment d'appartenance. Par ailleurs, selon une étude menée auprès d'adolescents américains, la qualité de la relation avec l'enseignant jouerait un rôle modérateur dans la relation entre la perception d'écarts de valeurs et le sentiment d'appartenance au milieu scolaire (Tyler et al., 2016). En effet, chez les élèves ayant une relation chaleureuse avec leur enseignant, les écarts seraient moins reliés au sentiment d'appartenance.

La résilience des élèves de première génération

De manière surprenante, les résultats montrent que les élèves de première génération perçoivent moins d'écarts de valeurs famille-école que leurs pairs de deuxième génération. Hébert et al. (2024) suggèrent que les élèves de première génération pourraient percevoir moins

d'écarts de valeurs que leurs pairs de deuxième génération puisqu'ils ont été exposés moins longtemps aux valeurs du pays d'accueil et sont potentiellement moins conscients de celles-ci. En ce sens, les recherches futures devraient s'appuyer sur un devis longitudinal afin de mieux comprendre l'évolution de la perception des écarts de valeurs chez les jeunes de première et de deuxième génération.

Toutefois, comme on aurait pu s'y attendre, les élèves de première génération perçoivent plus d'écarts que leurs pairs de troisième génération ou plus. Tel qu'expliqué plus haut, la perception d'écarts de valeurs chez les élèves issus de l'immigration peut être un indicateur des différences au niveau des valeurs entre les deux principaux milieux de socialisation de ces élèves, c'est-à-dire la famille et l'école (Arunkumar et al., 1999). En ce sens, il est peu surprenant que les élèves de première génération perçoivent plus d'écarts de valeurs que leurs pairs de troisième génération ou plus puisque les valeurs dominantes dans le milieu scolaire sont souvent un reflet des valeurs majoritaires du pays d'accueil, alors que les valeurs dans le milieu familial des élèves de première génération sont souvent plus près de la culture du pays d'origine de ces élèves (Padilla, 2006).

Au niveau des différences selon le statut générationnel dans la relation entre perception d'écarts et réussite éducative, les résultats montrent que la perception d'écarts de valeurs est associée à une diminution moins marquée du sentiment d'appartenance chez les élèves de première génération que chez ceux de troisième génération. Ce résultat plutôt surprenant pourrait être expliqué par la théorie de l'optimisme immigrant qui suggère que les immigrants récents sont plus optimistes face aux opportunités scolaires de leurs enfants dans leur nouveau pays, ce qui se reflète dans leur manière de valoriser l'école auprès de leurs enfants (Allen et al., 2021; Kao et Tienda, 1995; Vatz-Laaroussi et al., 2008). Cet optimisme qui teinte le niveau d'adhésion

des familles aux valeurs de l'école tend à s'estomper au fil du temps et des générations. Comme les parents des élèves de première génération sont d'immigration récente, cet optimisme face au système scolaire québécois pourrait être transmis à leurs enfants. De plus, Suárez-Orozco et al. (2018) expliquent que les élèves de première génération peuvent comparer leurs conditions de vie dans leur nouveau pays à celles avant le processus d'immigration, augmentant leur motivation scolaire et de l'optimisme puisqu'ils voient l'amélioration dans leurs situations. Les élèves de première génération pourraient développer ainsi un plus grand sentiment d'appartenance à l'école, malgré la perception d'écart de valeurs famille-école plus élevés que chez leurs pairs de troisième génération. Nos résultats vont dans ce sens, c'est-à-dire que malgré que les écarts de valeurs puissent constituer un facteur de risque, les élèves de première génération pourraient être potentiellement moins affectés par ceux-ci.

Les élèves de deuxième génération : l'adaptation aux différents milieux de vie et les écarts de valeurs perçus

Bien qu'ils soient nés au Canada, les élèves de deuxième génération perçoivent plus d'écarts de valeurs famille-école que ceux de première génération et de troisième génération ou plus. Ces résultats peuvent être surprenants, puisqu'il avait été envisagé qu'ils percevraient moins d'écarts de valeurs famille-école que leurs pairs de première génération, nés dans un autre pays et donc exposés davantage à des valeurs propres à la culture de leur pays d'origine ou à celle de leurs parents. Ces résultats pourraient être expliqués en partie par la théorie de l'acculturation dissonante (Kim et al., 2015; Motti-Stefanidi, 2018). L'acculturation réfère aux différentes manières dont les personnes issues de l'immigration changent culturellement et psychologiquement afin de s'adapter aux différents groupes culturels présents dans la société (Berry, 2006). Généralement, les jeunes adoptent les caractéristiques et les valeurs de la culture d'accueil plus facilement (et rapidement) que leurs parents, surtout lorsqu'ils sont de deuxième

génération et y baignent depuis leur naissance (Fumeaux et al, 2013; Motti-Stefanidi, 2018). Cela pourrait amener les élèves de deuxième génération à être plus conscients des écarts de valeurs entre la famille et l'école. En effet, ils ont évolué dans les deux systèmes depuis la naissance, par opposition aux élèves de première génération qui découvrent et s'approprient la culture de leur pays d'accueil et qui ne sont donc peut-être pas pleinement conscients des différences.

En ce qui concerne les différences en fonction du statut générationnel d'immigration, les résultats obtenus suggèrent que la relation entre les écarts perçus et le sentiment d'appartenance des élèves est d'intensité plus faible pour les élèves de deuxième génération comparativement à leurs pairs de troisième génération ou plus. Encore une fois, ces résultats qui peuvent surprendre, surtout lorsqu'on considère que les élèves de deuxième génération perçoivent plus d'écarts de valeurs famille-école que leurs pairs de troisième génération ou plus, pourraient être expliqués par le fait que les élèves de deuxième génération sont nés au Canada. En effet, ils sont par conséquent exposés aux différentes cultures du pays d'accueil et du pays d'origine, et donc aux écarts de valeurs entre ces cultures depuis leur naissance. Cette exposition constante et de longue date peut amener ces élèves à être plus ouverts aux écarts de valeurs, affectant potentiellement moins leur réussite scolaire que leurs pairs moins habitués à percevoir des écarts de valeurs entre leurs milieux de vie. Aussi, les élèves de deuxième génération pourraient avoir développé diverses stratégies afin de naviguer entre ces différentes cultures. Par exemple, l'une des stratégies qui est souvent utilisée par les jeunes de deuxième génération est le changement de code interculturel (*Cross-cultural code switching*) qui leur permet de changer leurs comportements afin de se déplacer entre deux systèmes et de s'y comporter selon les attentes (Molinsky, 2007).

Élèves de troisième génération ou plus : moins d'écart perçus, mais des relations plus fortes avec la réussite éducative

Les résultats de cette étude mettent en lumière que les élèves de troisième génération ou plus perçoivent moins d'écart de valeurs famille-école que leurs pairs de première ou de deuxième génération. Ce résultat va dans le sens attendu puisque ces élèves et leurs parents sont nés au Canada. En effet, pour ces élèves et leurs parents, la culture familiale est susceptible d'être plus près de la culture exprimée dans le milieu scolaire que les élèves de première ou deuxième génération dont la culture familiale est souvent plus près de celle de leur pays d'origine.

Cependant et de manière surprenante, les résultats montrent également que les élèves de troisième génération ou plus sont ceux chez qui la perception d'écart de valeurs famille-école est la plus fortement associée à des indicateurs de réussite éducative moins favorables. En effet, elle est associée à une plus grande diminution de l'engagement comportemental et du sentiment d'appartenance chez les élèves de troisième génération ou plus que chez les élèves de première et deuxième génération. Ces résultats peuvent sembler surprenants puisque les élèves de première et de deuxième génération perçoivent de plus grands écarts de valeurs que ceux de troisième génération ou plus et que la perception d'écart de valeurs est associée à un engagement comportemental et un sentiment d'appartenance plus faibles (Brown-Wright et al., 2013; Kumar et al., 2006; Tyler et al., 2008; Tyler et al., 2016). Cependant, ces études ont été réalisées auprès d'élèves de la population générale, limitant la compréhension du phénomène. En effet, il est important de différencier les élèves selon le statut générationnel puisqu'ils ne constituent pas un groupe homogène, notamment au niveau des caractéristiques de chaque groupe et de leur réussite éducative.

Une piste d'explication possible est que les élèves de troisième génération ou plus auraient moins de facteurs de protection que leurs pairs de première ou deuxième génération. En effet, le projet migratoire des parents est souvent relié à la réussite éducative de leurs enfants, amenant ainsi les parents d'élèves issus de l'immigration à valoriser l'école et à promouvoir des comportements associés à la réussite éducative (Kanouté et Lafortune, 2010). Cette tendance des parents immigrants à valoriser l'éducation pourrait faire en sorte que les élèves de première et de deuxième génération ont un engagement comportemental et un sentiment d'appartenance à l'école élevés malgré la perception d'écarts de valeurs famille-école. Ce facteur de protection est possiblement moins présent chez les élèves de troisième génération ou plus. Un autre élément pouvant expliquer ces résultats est que les élèves de première et deuxième génération sont en processus d'acculturation (Kanouté et Lafortune, 2010; Marks et al., 2011). Ces élèves pourraient donc être plus habitués à naviguer entre deux cultures et à la présence d'écarts de valeurs entre leurs principaux milieux de vie. Les élèves de troisième génération ou plus seraient donc ceux chez qui la perception d'écarts de valeurs famille-école est plus fortement associée à des indicateurs de réussite éducative moins favorables puisqu'ils seraient moins habitués à naviguer entre des écarts de valeurs. Puisque cette étude s'appuie sur un devis transversal, il est également possible que les élèves de troisième génération ayant une moins grande réussite éducative perçoivent plus d'écarts famille-école. En effet, s'ils sont désengagés à l'école et qu'ils ne sentent pas qu'ils en font partie intégrante, il peut être plus difficile de s'identifier aux valeurs de leur milieu scolaire.

Implication des résultats pour la pratique

Les résultats de la présente étude pourraient avoir des implications concrètes et importantes pour le milieu scolaire québécois. En effet, étant donné que le sentiment

d'appartenance semble être au cœur de la réussite éducative, il est important de porter attention aux facteurs pouvant être reliés au sentiment d'appartenance des élèves, comme les écarts de valeurs (Arslan, 2022; Korpershoek et al., 2020; Pittman et Richmond, 2007). Vu l'importance de la perception des écarts, il importe d'accueillir les perceptions des élèves et la présente étude pourrait contribuer à sensibiliser les intervenants à cet égard. Plus précisément, cette étude pourrait permettre de sensibiliser les intervenants du milieu scolaire au fait que tous les élèves perçoivent des écarts de valeurs et qu'ils sont associés à la réussite éducative, peu importe la génération d'immigration. En accueillant la perception des jeunes au sujet de ces écarts, cela pourrait favoriser un sentiment de connexion et augmenter la réussite éducative des élèves. Aussi, ces résultats nous renseignent sur le fait que certains domaines d'écarts spécifiques sont associés à la réussite éducative, tels que les différences hommes-femmes, ce qu'est une vie réussie et les méthodes pédagogiques utilisées. Ces résultats mettent en lumière des domaines d'écarts qui n'attirent pas nécessairement l'attention du domaine public et des intervenants. Par exemple, certaines études québécoises qualitatives ont mis en lumière les tensions présentes autour du domaine d'écart de l'importance de la religion, mais les données de la présente étude suggèrent que ce domaine n'est pas associé aux différentes variables de la réussite éducative (Hassani, 2018; Tremblay, 2011). Finalement, cette recherche met en lumière la complexité de la réalité des élèves, qu'ils soient issus ou non de l'immigration, ainsi que leur résilience.

Forces et limites de cette étude

Cette étude comporte des limites qu'il convient de garder à l'esprit. D'abord, elle repose sur un devis transversal ce qui ne permet pas de rendre compte de l'évolution des liens entre les variables. Il n'est donc pas possible de déterminer comment les écarts de valeurs influencent les élèves de chaque génération d'immigration à travers le temps ni de conclure à des liens de

causalité. Ainsi, il est impossible de départager le sens des associations entre les écarts perçus et la réussite éducative. Ensuite, les items de la mesure de l'engagement comportemental rendent plutôt compte du désengagement comportemental avec des questions telles que « As-tu manqué un cours pendant que tu étais à l'école? ». Ces items ont été inversés aux fins de la présente étude afin de créer un score d'engagement comportemental. Bien que ce type de mesure soit fréquemment utilisé à une telle fin, l'engagement comportemental et le désengagement comportemental ne sont pas tout à fait le même concept, ce qui constitue une limite de cette étude (Fredricks et al., 2004). Aussi, la mesure des écarts de valeurs se base uniquement sur des mesures autorapportées par les élèves. Ainsi, les écarts de valeurs perçus par les élèves peuvent différer de ceux perçus par les enseignants du milieu scolaire. Bien que le fait que la mesure soit autorapportée représente une limite, cela permet aussi de mieux comprendre la perception des élèves et comment celle-ci est liée à leur expérience scolaire. Ainsi, une autre limite de cette étude vient de la mesure utilisée, qui provient des mêmes répondants, ce qui peut augmenter la force des associations observées. Une autre limite concernant cette variable est que l'échelle de mesure utilisée n'a pas été validée, puisqu'aucune échelle sur les écarts de valeurs validée en français n'existe dans la littérature scientifique. Il serait fort intéressant que de futures recherches puissent valider une échelle sur les écarts de valeurs. Aussi, la nature dichotomique des questions de cette échelle constitue également une limite, puisqu'elle permet moins de nuances qu'une échelle de Likert. Par ailleurs, les écoles de l'échantillon sont très diversifiées en termes de pourcentage d'immigration, de statut socio-économique et de taille d'école (voir Annexes 1 et 3 pour plus de détails). Des analyses multiniveaux auraient été nécessaires afin de contrôler pour ces différences entre les écoles. Malheureusement, le petit nombre d'écoles ne nous permettait pas de faire ce type d'analyse (Muthén et Muthén, 1998-2017). Par conséquent, un effet-école

qui pourrait être présent dans cet échantillon dont il n'a pas été possible de prendre compte dans le type d'analyses effectuées. Finalement, il aurait été intéressant de modérer les résultats selon le sexe, puisque celui-ci influence la réussite éducative. Il serait intéressant que de futures études s'attardent à l'influence du sexe sur la réussite éducative et les écarts de valeurs.

Au niveau des forces de cette étude, elle repose sur des données recueillies auprès d'un grand échantillon, offrant ainsi une puissance statistique élevée. Aussi, très peu d'études se sont attardées aux écarts de valeurs famille-école en fonction du statut générationnel à l'aide d'un devis quantitatif. Elle a donc permis de produire des résultats quantitatifs reflétant la réalité de plusieurs élèves québécois. Aussi, tel que mentionné précédemment, la plupart des études réalisées sur les écarts de valeurs portaient sur les élèves de deuxième génération, ne permettant pas de comprendre la réalité des élèves de première et de troisième génération ou plus. Une autre force est que les participants ont été recrutés dans différentes villes au Québec. L'étude renseigne par conséquent sur la réalité des élèves issus de l'immigration à travers le Québec et ne se limite pas à la réalité des élèves fréquentant la métropole montréalaise, contrairement à bon nombre d'études québécoises. De plus, cette étude a pris en compte un ensemble de variables de contrôle significatives lorsqu'il est question de réussite éducative des élèves. Finalement, le fait d'avoir exploré les domaines d'écarts représente un aspect novateur puisque très peu d'études s'attardent aux domaines d'écarts.

Implication des résultats pour la recherche future

La présente étude a pour force d'être une des premières études s'attardant aux écarts de valeurs famille-école selon le statut générationnel en s'appuyant sur une méthodologie quantitative. Les résultats de cette étude sont importants puisqu'ils permettent de documenter les différences selon les générations d'immigration. Plusieurs études considèrent les jeunes issus de

l'immigration comme un groupe homogène alors que les élèves de première et deuxième génération ont des réalités différentes. Cette permet donc d'apporter des nuances en ce sens. Il serait intéressant que de futures études se penchent sur les domaines d'écart qui sont liés à la réussite éducative pour chaque génération d'immigration afin de mieux comprendre les différences selon le statut générationnel. Les résultats permettent aussi de répertorier les variables pouvant être liées aux écarts de valeurs famille-école et donc de mieux comprendre les liens entre les écarts et l'expérience scolaire des élèves. Ces résultats permettent aussi de mieux documenter les différents domaines d'écart existants et comment ils sont reliés à l'expérience des jeunes élèves québécois.

Il serait important de mieux comprendre et de documenter les mécanismes qui font en sorte que les écarts de valeurs sont moins associés à l'engagement comportemental et au sentiment d'appartenance des élèves de première et de deuxième génération. Par exemple, des études ayant des devis longitudinaux permettraient de mieux comprendre le sens des associations entre les écarts de valeurs et les variables de la réussite éducative. Une meilleure connaissance de ces mécanismes permettrait de nous aider à comprendre les facteurs de protection pouvant être la cible d'intervention dans le milieu scolaire afin d'augmenter l'engagement comportemental et le sentiment d'appartenance des élèves, qui sont tous deux liés à la réussite éducative.

Discussion générale

L'objectif général de ce mémoire était d'étudier les différences au niveau de la perception des écarts de valeurs famille-école selon les générations d'immigration chez des élèves du secondaire. Le premier objectif spécifique était d'explorer les liens existants entre différents domaines d'écart de valeurs et des variables de la réussite éducative comme l'engagement scolaire ou le sentiment d'appartenance. Le deuxième objectif spécifique était de documenter les

différences de perception des écarts de valeurs en fonction du statut générationnel des élèves. Finalement, le troisième et dernier objectif spécifique était de documenter un effet modérateur possible du statut générationnel sur la relation entre les écarts de valeurs et l'engagement scolaire ainsi que le sentiment d'appartenance. La section suivante débutera par un court résumé des résultats obtenus. Aussi, des pistes d'interventions possibles dans le milieu scolaire et le milieu communautaire seront abordées. Les retombées possibles pour les familles des élèves seront également présentées dans cette section.

Résultats

Tout d'abord, les résultats de ce mémoire mettent en lumière que certains domaines d'écarts sont associés à différentes variables liées à la réussite éducative, alors que d'autres ne le sont pas. En effet, les élèves qui percevaient des écarts au niveau du domaine des méthodes pédagogiques utilisées avaient un moins grand engagement affectif et un moins grand sentiment d'appartenance. Les élèves percevant des écarts au niveau du domaine des différences hommes-femmes avaient un engagement comportemental et un sentiment d'appartenance plus faible. Également, les élèves qui percevaient des écarts au niveau du domaine de ce qu'est une vie réussie avaient un moins grand sentiment d'appartenance à l'école. Ensuite, les résultats montrent aussi l'existence de différences générationnelles dans la perception des écarts de valeurs famille-école. En effet, les résultats suggèrent que les élèves de deuxième génération sont ceux qui perçoivent le plus d'écarts de valeur entre la famille et l'école, suivis des élèves de première génération et de ceux de troisième génération ou plus. Finalement, les résultats mettent en lumière l'existence de différences, selon le statut générationnel, sur la relation entre la perception d'écarts de valeurs et certains indicateurs de réussite éducative. En effet, chez les élèves de troisième génération, la perception d'écarts de valeurs famille-école était associée à

une diminution de l'engagement comportemental et du sentiment d'appartenance. Ces résultats montrent l'importance de considérer les différents systèmes dans lesquels l'élève évolue, en se fiant à des modèles comme le modèle intégrateur risque-résilience de Suárez-Orozco et al. (2018). Ce type de modèle nous permet de considérer chaque système pouvant exercer une influence sur le jeune afin d'avoir une meilleure compréhension de l'adaptation et des facteurs qui y contribuent.

Des interventions en milieu scolaire qui considèrent les écarts possibles entre l'école et les familles

Plusieurs travaux portent sur l'importance de la collaboration famille-école, particulièrement la collaboration entre les familles immigrantes et l'école (Cairney, 2000; Hassani, 2018; Laaroussi et al., 2008). Ces travaux mettent en lumière le fait que les différences au niveau des valeurs et de la culture peuvent entraver cette collaboration entre l'école et les familles immigrantes (Benoit, 2008; Charrette, 2016; Gosselin-Gagné, 2024). L'importance de la collaboration famille-école et des conflits de valeurs qui peuvent survenir sont donc des sujets connus dans les milieux scolaires. Or, les résultats de la présente étude montrent que les écarts de valeurs famille-école seraient associés à la réussite éducative, plus particulièrement chez les élèves de troisième génération ou plus, donc les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration. Il est donc crucial que le personnel scolaire soit sensibilisé au fait que les écarts de valeurs peuvent être présents chez tous les élèves, peu importe leur génération.

À cet effet, l'approche inclusive permet de mieux comprendre les enjeux et les pratiques bénéfiques pour les relations famille-école (Gosselin-Gagné, 2024). Dans l'approche inclusive, l'école se doit d'établir des rapports égalitaires avec les familles à travers la collaboration et la communication avec celles-ci (Ainscow, 2002). Dans cette approche, les écoles doivent

notamment offrir la possibilité aux parents de discuter du parcours scolaire de leurs enfants régulièrement. Le personnel scolaire peut aussi proposer des outils aux parents pour aider les élèves dans leurs apprentissages tout en tenant compte des outils que les familles utilisent déjà (Gosselin-Gagné, 2024). L'adoption de ce type d'approche auprès de tous les élèves pourrait permettre de réduire les écarts de valeurs perçus par ces derniers. Par exemple, dans une approche inclusive, si un enseignant propose du matériel et des outils aux parents tout en considérant leurs façons de faire, cela peut diminuer les écarts de valeurs reliés aux méthodes pédagogiques. Rappelons que ce domaine d'écart était associé négativement à l'engagement affectif et au sentiment d'appartenance. Ainsi, ce type d'interventions ancrées dans l'approche inclusive permettrait d'intervenir sur les écarts de valeurs et pourrait avoir un effet positif sur la réussite éducative des élèves.

Des retombées potentiellement positives pour les familles

L'approche inclusive a également des retombées positives pour les familles des élèves. En effet, l'approche inclusive s'adapte aux diverses réalités que peuvent vivre les familles (Gosselin-Gagné, 2024). Cette auteure explique que certaines familles vont vouloir une collaboration avec l'école qui est dans la proximité. Au contraire, d'autres familles préfèrent ne pas s'impliquer à l'école directement, mais auront des discours et des attitudes qui valorisent l'école et favorisent la réussite éducative des élèves. Dans l'approche inclusive, plusieurs types d'interventions qui peuvent être mises en place vont avoir un effet bénéfique pour les familles, comme la décentration et la communication interculturelle avec les familles, le soutien à l'implication des parents, l'accompagnement des familles vers d'autres ressources, etc. Ces pratiques pourraient favoriser l'harmonie malgré la présence d'écarts au plan de certaines valeurs

entre l'école et les familles. Toutes ces interventions permettent de soutenir les familles, mais elles contribuent également à la création d'un tissu social qui est bénéfique pour la communauté.

Intervention en milieu communautaire

Dans le partenariat entre l'école et la communauté, les organismes communautaires travaillent en complémentarité avec l'école et en proximité avec les familles afin d'impliquer toute la communauté dans la mission éducative de l'école (Gosselin-Gagné, 2024). Le rôle des intervenants communautaires-scolaires (ICS) s'inscrit dans le cadre de ce partenariat. Ceux-ci permettent de favoriser les liens entre la famille, la communauté et l'école (Couturier et al., 2013). Afin d'accomplir leurs rôles, les ICS agissent de diverses manières : en étant présents dans les milieux, en créant des activités éducatives auprès des jeunes, en créant des activités pouvant soutenir l'engagement des jeunes, en soutenant les jeunes ayant des difficultés ou plus vulnérables et en favorisant les liens avec les partenaires de la communauté (Couturier et al., 2013). D'ailleurs, les actions de l'ICS s'inscrivent dans un aspect collaboratif et égalitaire qui concorde bien avec les principes de l'approche inclusive (Ainscow, 2002; Larose et al., 2006). Afin de favoriser les liens avec la communauté et les familles, l'ICS met en place des activités qui facilitent l'intégration des familles à l'école et dans le quartier et peut également participer à des activités dans le quartier afin d'entrer en contact avec les familles en dehors de l'école (Couturier et al., 2013). L'ICS est donc un intervenant précieux qui agit afin de favoriser les liens et la communication entre la famille et l'école. D'ailleurs, l'ICS permet aux familles et à l'école de mieux comprendre les attentes et les façons de faire l'un de l'autre et potentiellement de réduire les conséquences négatives associées à des écarts de valeurs, s'il y a lieu (Couturier et al., 2013).

Les résultats de la présente étude sont pertinents au regard du rôle des ICS et des organismes communautaires. Premièrement, cette recherche permet de sensibiliser les ICS et autres intervenants des milieux communautaires au fait que les élèves de troisième génération vivent également des écarts et que ceux-ci peuvent avoir un effet plus grand sur leur réussite éducative que l'on croit. Deuxièmement, les résultats renseignent aussi ces intervenants sur les domaines d'écarts étant associés à la réussite éducative, les informant ainsi sur des domaines d'écarts qui pourraient différer des écarts de valeurs qui attirent généralement l'attention des intervenants agissant auprès des écoles et des familles. Par exemple, plusieurs chercheurs québécois ont documenté les tensions au sein des écoles québécoises qui peuvent découler du débat public sur l'importance de la religion (Hassani, 2018; Tremblay, 2011). Pourtant, ce domaine d'écart n'est pas associé à l'engagement scolaire ou au sentiment d'appartenance dans le cadre de cette étude. Ce mémoire donne donc une mesure objective des domaines d'écarts liés à la réussite éducative et montre l'importance de se centrer sur l'expérience des élèves et leurs vécus personnels.

Conclusion

En terminant, il ressort de cette étude que les domaines d'écarts de valeurs liés à la réussite éducative ainsi que les groupes de jeunes qui pourraient être les plus affectés par ceux-ci peuvent surprendre. Cela met en lumière l'importance de prendre en compte le vécu individuel de l'élève lorsqu'on intervient en lien avec les écarts de valeurs famille-école, une approche à la base de l'intervention en psychoéducation. Pour réaliser une intervention adaptée à chacun, l'approche psychoéducative se base sur plusieurs principes, dont les schèmes relationnels qui sont au cœur de l'approche psychoéducative. Ces schèmes consistent en la considération, la confiance, la cohérence, l'empathie, la disponibilité et la sécurité (Gendreau, 2001). Les schèmes qui sont particulièrement mobilisés dans les interventions en lien avec les écarts de valeurs sont

l'empathie, la disponibilité et la considération. La considération consiste en la valeur unique et inconditionnelle que l'on porte à quelqu'un. L'empathie est le fait de comprendre les états d'esprit de l'autre et passe par la compréhension de nos propres états d'esprit afin de mieux comprendre l'autre. La disponibilité réfère à toutes les attitudes qui permettent d'être conscient des liens qui nous unissent aux autres et permettent de dépasser son bien-être immédiat dans le contexte professionnel (Gendreau, 2001). Dans le contexte d'intervention en lien avec les écarts de valeurs, la considération permet d'apprécier l'élève tel qu'il est et de s'ouvrir à son expérience. L'empathie permet de mieux comprendre l'élève et ses valeurs, mais également de comprendre les réactions des intervenants et ce que les valeurs de l'élève peuvent leur faire vivre. Finalement, la disponibilité permet d'être conscient à l'élève et à comment les écarts de valeurs famille-école se manifestent pour lui.

Références

- Ainscow, M (2002). *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer Press.
- Allen, K.-A. et Boyle, C. (2022). School belonging and student engagement: The critical overlaps, similarities, and implications for student outcomes. Dans A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133-154). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_7
- Allen, K.A., Fortune, K. C. et Arslan, G. (2021). Testing the social-ecological factors of school belonging in native-born, first-generation, and second-generation Australian students: a comparison study. *Social Psychology of Education*, 24(3), 835-856. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09634-x>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. et Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., et Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Tardif-Grenier, K., Amiraux, V. et Côté, B. (2019). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/isabellearchambault_rapport_prs_2016-2017_reussite-immigrants.pdf
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17034/Archambault_Isabelle_2006_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M. C. et McAndrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 456-477. <https://doi.org/10.1111/bjep.12159>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. et Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Arunkumar, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1999). Perceiving high or low home-school dissonance: Longitudinal effects on adolescent emotional and academic well-being.

- Journal of Research on Adolescence*, 9(4), 441-466.
https://doi.org/10.1207/s15327795jra0904_4
- Arslan, G. (2022). School bullying and youth internalizing and externalizing behaviors: Do school belonging and school achievement matter? *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(4), 2460-2477. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00526-x>
- Arslan, G., Allen, K.-A. et Ryan, T. (2020). Exploring the impacts of school belonging on youth wellbeing and mental health among Turkish adolescents. *Child Indicators Research*, 13(5), 1619-1635. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09721-z>
- Beausoleil, C., Jemlil, N. et Sánchez Loyola, S. N. (2019). *Fiche synthèse sur l'immigration au québec — 2019*. Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2019.pdf
- Beiser, M., Hou, F., Hyman, I. et Tousignant, M. (2002). Poverty, family process, and the mental health of immigrant children in Canada. *American Journal of Public Health*, 92(2), 220-227. <https://doi.org/10.2105/ajph.92.2.220>
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332. <https://doi.org/10.7202/019683ar>
- Berry, J. W. (2006). Acculturation: A conceptual overview. Dans *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development*. (pp. 13-30). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Betancourt, H. et López, S. R. (1993). The study of culture, ethnicity, and race in American psychology. *American Psychologist*, 48(6), 629-637. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.6.629>
- Bigras, N., Gagné, A., April, J., Bouchard, C., Brunson, L., Cadoret, G., Cantin, G., Charron, A., Coutu, S., Duval, S., Laurin, I., Lehrer, J., Lemay, L., Sylvestre, A., Cleveland, G. et Paquette, A. (2016). *Commission sur l'éducation de la petite enfance*. Institut du Nouveau Monde. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/19_BigrasGAgne_Memoire_Final.pdf
- Bockelmann, P. (2021). *The benefits of the multicultural mind: The interaction between culture and cognitive flexibility* (publication n° 29274240) [mémoire de maîtrise, Université de McGill]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Bornstein, M. H. (2017). The specificity principle in acculturation science. *Perspectives on Psychological Science*, 12(1), 3-45. <https://doi.org/10.1177/1745691616655997>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, C. S. et Chu, H. (2012). Discrimination, ethnic identity, and academic outcomes of Mexican immigrant children: The importance of school context. *Child Development*, 83(5), 1477-1485. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01786.x>
- Brown-Wright, L., Tyler, K. M., Graves, S. L., Thomas, D., Stevens-Watkins, D. et Mulder, S. (2013). Examining the associations among home–school dissonance, amotivation, and classroom disruptive behavior for urban high school students. *Education and Urban Society*, 45(1), 142-162. <https://doi.org/10.1177/0013124511408715>
- Cairney, T. H. (2000). Beyond the classroom walls: The rediscovery of the family and community as partners in education. *Educational Review*, 52(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/713664041>
- Centre de Services Scolaire de Laval. (2023). *Rapport annuel 2021-2022 — Centre de Services Scolaire de Laval*. <https://www.csslaval.ca/wp-content/uploads/2022/12/Rapport-annuel-2021-2022-CSS-Laval-FINAL.pdf>
- Charette, J. (2016). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil: regards croisés de parents et d'ICSI* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16397/Charette_Josee_2016_these.pdf?sequence=2&isAllowed=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>
- Chiu, M. M., Pong, S.-L., Mori, I. et Chow, B. W.-Y. (2012). Immigrant students emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409-1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>
- Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Couturier, E. et Hurteau, P. (2018). *Portrait de la situation dans les écoles du Québec*. Institut de Recherche et d'Information Socioéconomiques. https://iris-recherche.qc.ca/wp-content/uploads/2021/03/IRIS_etude_condition_de_travail_education_aout2018_WEB.pdf

- Couturier, Y., Lefebvre, C., Bilodeau, A. et Bastien, R. (2013). La compétence à lire et acter les finalités effectives de l'école dans un dispositif partenarial École-Communauté comme condition de réalisation de l'intervention socio-éducative. *Phronesis*, 2(2-3), 36-42. <https://doi.org/10.7202/1018071ar>
- Danzer, A. M., Feuerbaum, C., Piopiunik, M. et Woessmann, L. (2022). Growing up in ethnic enclaves: Language proficiency and educational attainment of immigrant children. *Journal of Population Economics*, 35(3), 1297-1344. <https://doi.org/10.1007/s00148-022-00889-y>
- De Bortoli, L. (2018). PISA Australia in focus number 1: Sense of belonging at school. *Australian Council for Educational Research (ACER)*. <https://research.acer.edu.au/ozpisa/30>
- den Brok, P. et Levy, J. (2005). Teacher-student relationships in multicultural classes: Reviewing the past, preparing the future. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 72-88. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.007>
- Diemer, M. A., Li, C.-H., Gupta, T., Uygun, N., Sirin, S. et Rogers-Sirin, L. (2014). Pieces of the immigrant paradox puzzle: Measurement, level, and predictive differences in precursors to academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 33, 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.005>
- Dubois, H. (2019). Les enjeux de la reconnaissance professionnelle au Québec. *Recherches sociographiques*, 60(2), 261-285. <https://doi.org/10.7202/1070972ar>
- Duncan, G. J. et Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71(1), 188-196. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00133>
- Duong, M. T., Badaly, D., Liu, F. F., Schwartz, D. et McCarty, C. A. (2016). Generational differences in academic achievement among immigrant youths: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(1), 3-41. <https://doi.org/10.3102/0034654315577680>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A. et McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763-782). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: Individual and school-level influences*. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/lsey_research/31

- Fumeaux, P., Revol, O. et Hunziker, B. (2013). Candidat à l'échec scolaire incompris et ignoré : l'enfant de migrants. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(4), 243-249. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2013.03.006>
- Furrer, C. et Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gendreau G. (2001). *Jeunes en difficultés et intervention psychoéducative*. Montréal, Québec : Éditions Sciences et culture.
- George-Mwangi, C. A. (2019). Navigating two worlds: Exploring home-school dissonance in the college-going process of immigrant families. *Harvard Educational Review*, 89, 448-472. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-89.3.448>
- Giguère, V., Morin, A. J. S. et Janosz, M. (2011). L'influence de la relation maîtres-élèves sur le développement de comportements déviants et délinquants à l'adolescence. *Revue de psychoéducation* 40(1), 25-50. <https://doi.org/10.7202/1061960ar>
- Glick, J. E. et White, M. J. (2003). The academic trajectories of immigrant youths: Analysis within and across cohorts. *Demography*, 40(4), 759-783. <https://doi.org/10.2307/1515207>
- Göbel, K. et Preusche, Z. M. (2019). Emotional school engagement among minority youth: The relevance of cultural identity, perceived discrimination, and perceived support. *Intercultural Education*, 30(5), 547-563. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1616263>
- Goodenow, C. et Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. https://doi.org/10.1080/002_20973.1993.9943831.
- Gosselin-Gagné, J. (2024). Des pratiques dites inclusives pour soutenir la collaboration école-familles en milieux scolaires pluriethniques et défavorisés. Dans F. Dubé, M. Giguère et F. Kanouté (dir.), *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité*. Presses de l'Université du Québec.
- Greenman, E. (2013). Educational attitudes, school peer context, and the "immigrant paradox" in education. *Social Science Research*, 42(3), 698-714. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.12.014>
- Ham, S.H., Yang, K.-E. et Cha, Y.-K. (2017). Immigrant integration policy for future generations? A cross-national multilevel analysis of immigrant-background adolescents' sense of belonging at school. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.06.001>
- Hassani, R. G. (2018). L'implication de parents d'origine maghrébine sur fond de débat sur la laïcité. Dans F. Kanouté et J. Charette (dir.), *La diversité ethnoculturelle dans le contexte*

- scolaire québécois* (pp. 131-144). Presses de l'Université de Montréal.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv69tfhq.10>
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R. et Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813-820. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.813>
- Hayes, A. F. (2023). *The PROCESS macro for SPSS, SAS and R*.
<https://processmacro.org/download.html>
- Hébert, C., Goulet, J., Tardif-Grenier, K., Pagani, L. S. et Archambault, I. (2024). Links between family-school value discrepancies and teacher-student relations in adolescents from immigrant and nonimmigrant backgrounds. *Journal of Education*, 0(0).
<https://doi.org/10.1177/00220574241235684>
- Hill, N. E. et Torres, K. (2010). Negotiating the american dream: The paradox of aspirations and achievement among Latino students and engagement between their families and schools. *Journal of Social Issues*, 66(1), 95-112. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2009.01635.x>
- Hinton, P. R. (2004). *SPSS explained*. Routledge. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=200110>
- House, R. J., Quigley, N. R. et De Luque, M. S. (2010). Insights from project GLOBE. *International Journal of Advertising*, 29(1), 111-139.
<https://doi.org/10.2501/s0265048709201051>
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.M. et Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>
- Hurrelmann, K. (2018). *Developmental tasks in adolescence* (1^e éd.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429452055>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R. et Desbiens, N. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles primaires* (QES-primaire). Montréal, QC: Université de Montréal.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, P. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 285-306.

- Javidan, M. et House, R. J. (2001). Cultural acumen for the global manager: Lessons from project GLOBE. *Organizational Dynamics*, 29(4), 289-305.
- Kamanzi, C., Zhang, X., Deblois, L. et Deniger, M.-A. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127-145.
<https://doi.org/10.7202/016192ar>
- Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-37.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2010). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Diverses Cités*, 7, 143-150.
- Kao, G. et Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19.
- Kearney, J. F., Fletcher, M. et Dobrenov-Major, M. (2011). Nonaligned worlds of home and school: A case study of second-generation Samoan children. *Journal of Family Studies*, 17(2), 146-156. <https://doi.org/10.5172/jfs.2011.17.2.146>
- Kim, S. Y., Chen, Q., Wang, Y., Shen, Y. et Orozco-Lapray, D. (2013). Longitudinal linkages among parent-child acculturation discrepancy, parenting, parent-child sense of alienation, and adolescent adjustment in Chinese immigrant families. *Developmental Psychology*, 49(5), 900-912.
- Kumar, R. (2006). Students' experiences of home-school dissonance: The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, 31(3), 253-279. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.08.002>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M. et De Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641-680.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Lahaie, J. (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
https://www.cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/PORTRAIT_SOCIOCULTUREL2019-11-08B_V2020-07-02.pdf
- LaRochelle-Côté, S. et Hango, D. (2016, 14 septembre). *La surqualification, les compétences et la satisfaction au travail* (publication no 75-006-X). Statistique Canada. https://publications.gc.ca/collections/collection_2016/statcan/75-006-x/75-006-2016-10-fra.pdf

- Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J. et Couturier, Y. (2006). Les attentes des parents d'enfants d'âge préscolaire au regard des attitudes et des conduites éducatives des intervenants socio-éducatifs. *Enfances, Familles, GÉNÉRATIONS*, 4, 1-17.
<https://doi.org/10.7202/012897ar>
- Lei, H., Cui, Y. et Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, (46), 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Li, Y. et Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental psychology*, 47(1), 233-247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *The Journal of school health*, 74(7), 274-283.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Liebkind, K. et Jasinskaja-Lahti, I. (2000). Acculturation and psychological well-being among immigrant adolescents in Finland: A comparative study of adolescents from different cultural backgrounds. *Journal of Adolescent Research*, 15(4), 446-469.
<https://doi.org/10.1177/0743558400154002>
- Liu, J., Peng, P., Zhao, B. et Luo, L. (2022). Socioeconomic status and academic achievement in primary and secondary education: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2867-2896. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09689-y>
- Loi sur l'instruction publique*. RLRQ c. I-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3/>
- Lovelace, S. et Wheeler, T. (2006). Cultural discontinuity between home and school language socialization patterns: Implications for teachers. *Education*, 127.
- Luo, W. (2017). Perceived teaching practice and its prediction of student engagement in Singapore. *Asia Pacific Education Review*, 18(4), 451-463.
<https://doi.org/10.1007/s12564-017-9502-9>
- Marks, H.M. (2000) Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
<http://dx.doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Marks, A. K., Patton, F. et Coyne, L. C. (2011). Acculturation-related conflict across generations in immigrant families. Dans R. Moreno et S. S. Chuang (dir.), *Immigrant children: Change, adaptation and cultural transformation* (pp. 255-270). New York, NY: Rowman et Littlefield

- Marks, A. K., Ejesi, K. et García Coll, C. (2014). The U.S. immigrant paradox in childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 8, 59-64.
<http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12071>
- Martinez-Taboada, C., Mera, M. J., Amutio Careaga, A., Castañeda, X., Felt, E. et Nicolae, G. (2018). The impact of cultural dissonance and acculturation orientations on immigrant students' academic performance. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-14.
<https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-5.icda>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *The American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- McAndrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Les presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M. et Ledent, J. (2012). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12(1), 7-25. <https://doi.org/10.7202/1019209ar>
- Ministère de l'Éducation (21 février, 2024a). *Indice de défavorisation*.
https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article?tx_news_pi1%5Bnews%5D=329&cHash=b15716b0e4560d12d13c7e2b4e400d40
- Ministère de l'Éducation (21 février, 2024b). *Indice de milieu socio-économique*.
<https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/milieus-defavorises/agir-autrement/indice-de-milieu-socio-economique-imse>
- Ministère de l'Éducation (2023, 20 mai). *Programme de formation de l'école québécoise*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/chapitre001v2.pdf
- Ministère de l'Éducation (2008, Janvier). *Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration* (publication no 34).
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_34.pdf
- Molinsky, A. (2007). Cross-cultural code-switching: The psychological challenges of adapting behavior in foreign cultural interactions. *The Academy of Management Review*, 32(2), 622-640. <http://www.jstor.org/stable/20159318>

- Motti-Stefanidi, F. (2018). Resilience among immigrant youth: The role of culture, development and acculturation. *Developmental Review*, 50, 99-109.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.002>
- Motti-Stefanidi, F., Masten, A. et Asendorpf, J. B. (2015). School engagement trajectories of immigrant youth: Risks and longitudinal interplay with academic success. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 32-42.
<https://doi.org/10.1177/0165025414533428>
- Mustafaa, F. N., Lozada, F. T., Channey, J., Skoog-Hoffman, A. et Jagers, R. J. (2017). Perceptions of etaching practices, teacher support, and school engagement among middle school students: An examination of the developmental designs approach. *Middle Grades Research Journal*, 11(2), 83-98.
- Muthén, L.K. et Muthén, B.O. (1998-2017). *Mplus User's Guide*. Eighth Edition. Los Angeles, CA: Muthén et Muthén
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Helping immigrant students to succeed at school—and beyond*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Padilla, A. M. (2006). Bicultural social development. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28(4), 467-497.
- Partovi, R., Calzada, E.J., Roche, K.M., Little, T.D. et Sanchez Roman, M.J. (2022). The mediating role of home–school dissonance in linking maternal discrimination to Latin American-Origin adolescent academic performance. *Journal of Research on Adolescence*, 32, 1500-1514. <https://doi-org.proxybiblio.uqo.ca/10.1111/jora.12719>
- Perreira, K. M., Harris, K. M. et Lee, D. (2006). Making it in America: High school completion by immigrant and native youth. *Demography*, 43(3), 511-536.
<https://doi.org/10.1353/dem.2006.0026>
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-teacher Relationship Scale: Professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pittman, L. D. et Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270-290. <https://doi.org/10.3200/jexe.75.4.270-292>
- Plunkett, S. W., Behnke, A. O., Sands, T. et Choi, B. Y. (2009). Adolescents' reports of parental engagement and academic achievement in immigrant families. *Journal of Youth and*

- Adolescence: A Multidisciplinary Research Publication*, 38(2), 257-268.
<https://doi.org/10.1007/s10964-008-9325-4>
- Pong, S.L., Hao, L. et Gardner, E. (2005). The roles of parenting styles and social capital in the school performance of immigrant Asian and Hispanic adolescents. *Social Science Quarterly*, 86(4), 928-950.
- Réseau Réussite Montréal. (2020, juin 26). *Jeunes issus de l'immigration*.
<https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/jeunes-issus-de-limmigration/#:~:text=Proportion%20immigrante%20au%20sein%20des,45%2C5%20%25%20en%201998.>
- Rienzo, S. (2023). La place de la réussite éducative dans la collaboration école-familles face aux enjeux de réussite scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(1), 113–138. <https://doi-org.proxybiblio.uqo.ca/10.7202/1106974ar>
- 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>
- Rumbaut, R. G. (2005). Children of immigrants and their achievement: The roles of family, acculturation, social class, gender, ethnicity, and school context. *Addressing the achievement gap: theory informing practice*, pp. 23-59, Information Age Publishing.
- Schimmele, C., Hou, F. et Stick, M. (2023, 23 août). *La pauvreté chez les groupes racisés, d'une génération à l'autre* (publication no 36-28-0001). Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/36-28-0001/2023008/article/00002-fra.pdf?st=9hcVS_Nb
- Scott J. et Marshall G. (2005). *A dictionary of sociology* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Sikora, J. et Pokropek, A. (2021). Immigrant optimism or immigrant pragmatism? Linguistic capital, orientation towards science and occupational expectations of adolescent immigrants. *Large-scale Assessments in Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00101-9>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. et Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- St-Amand, J. (2015). *Le sentiment d'appartenance à l'école : un regard conceptuel, psychométrique et théorique* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14049/St-Amand_Jerome_2015_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- St-Amand, J., Bowen, F. et Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-32.
- Statistique Canada. (2017, 25 octobre). *Les enfants issus de l'immigration : un pont entre les cultures* (publication n°98-200-X2016015). Statistique Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016015/98-200-x2016015-fra.pdf>
- Statistique Canada. (2022, 9 novembre). *Tendances désagrégées en matière de pauvreté tirées du Recensement de la population de 2021* (publication no 98-200-X2021009). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/98-200-x/2021009/98-200-x2021009-fra.pdf>
- Statistique Canada. (2023, 8 février). *Guide de référence sur les minorités visibles et le groupe de population* (publication no 98-200-X2021006). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/ref/98-500/006/98-500-x2021006-fra.pdf>
- Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69-85. <https://doi.org/10.7202/1037872ar>
- Strohmeier, D., Spiel, C. et Gradinger, P. (2008). Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 262-285. <https://doi.org/10.1080/17405620701556664>
- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A. et Katsiaficas, D. (2018). An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth. *American Psychologist*, 73(6), 781-796. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000265>
- Suárez-Orozco, M. M. et Qin-Hilliard, D. B. (2004). *Globalization: Culture and education in the new millenium*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J. et Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox: Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth & Society*, 41(2), 151-185. <https://doi.org/10.1177/0044118X09333647>
- Sully de Luque, M.F. et Sommer, S. M. (2000). The impact of culture on feedback-seeking behavior: An integrated model and propositions. *The Academy of Management Review*, 25(4), 829-849.
- Tardif-Grenier, K., Olivier, É. et Archambault, I. (2021). Is there an immigrant paradox in Canadian elementary students' behavioral and social adjustment? *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(1), 16-30. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1631237>

- Tremblay, S. (2011). Pluralisme, droits fondamentaux et citoyenneté : les termes d'une nouvelle orientation pour l'enseignement de la religion au Québec. *Éducation et Sociétés*, 27, 161-176. <https://doi.org/10.3917/es.027.0161>
- Tremblay-Guérin, E. et Turbide, J. (2016). *Population immigrée au Québec et au Canada : recensement 2016*. Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Inclusion. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Pop_immigree_Quebec_Canada_2016.pdf
- Triandis, H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51(4), 407-415. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.4.407>
- Tyler, K. M., Boelter, C. M. et Boykin, A. W. (2008). Linking teachers' perceptions of educational value discontinuity to low-income middle school students' academic engagement and self-efficacy. *Middle Grades Research Journal*, 3(4), 1-20.
- Tyler, K. M., Stevens-Morgan, R. et Brown-Wright, L. (2016). Home-school dissonance and student-teacher interaction as predictors of school attachment among urban middle level students. *RMLE Online*, 39(7), 1-22. <https://doi.org/10.1080/19404476.2016.1226101>
- Van Zwieten, A., Teixeira-Pinto, A., Lah, S., Nassar, N., Craig, J. C. et Wong, G. (2021). Socioeconomic status during childhood and academic achievement in secondary school. *Academic Pediatrics*, 21(5), 838-848. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2020.10.013>
- 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>
- Wang, Y. (2021). Daily ethnic/racial context in peer groups: Frequency, structure, and implications for adolescent outcomes. *Child Development*, 92(2), 650-661. <https://doi.org/10.1111/cdev.13509>
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. Dans A. Wigfield et J. S. Eccles (dir.), *Development of achievement motivation* (pp. 173-195). San Diego, CA: Academic Press.

Annexes

Annexe 1

Tableau du pourcentage d'élèves selon le statut générationnel en fonction de l'école

	Statut générationnel		
	1 ^e génération	2 ^e génération	3 ^e génération
Cavalier Lasalle	23%	34%	42%
Des Pionniers	8%	4%	87%
Des Sources	25%	59%	16%
Georges Vanier	26%	18%	55%
Mont de Lasalle	38%	36%	27%
Rochebelle	30%	22%	48%
Saint-Henri	48%	43%	9%
Saint-Laurent	50%	44%	6%

Annexe 2

Échelles utilisées

Échelle	Items
Engagement comportemental	<ol style="list-style-type: none"> 1. As-tu manqué l'école sans excuse valable ? 2. As-tu dérangé ta classe par exprès ? 3. As-tu manqué un cours pendant que tu étais à l'école ? 4. As-tu répondu à un enseignement en n'étant pas poli ?
Engagement affectif	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ce qu'on fait à l'école me plaît. 2. J'aime l'école. 3. J'ai du plaisir à l'école. 4. Ce que nous apprenons en classe est intéressant. 5. Souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'un cours. 6. Je suis très content(e) quand j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens.
Engagement cognitif	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je prends le temps de planifier mon temps d'étude. 2. Quand j'étudie, j'essaie d'identifier les parties importantes plutôt que seulement lire le matériel. 3. Quand je rencontre une difficulté, j'essaie de trouver des moyens pour la résoudre. 4. Je prends le temps de m'arrêter pour vérifier si j'ai bien compris. 5. Quand je suis en train d'étudier, j'essaie de faire des liens entre les informations reçues dans le cours et les lectures. 6. Je me donne des moyens particuliers (p. ex. des tableaux) pour résumer la matière du cours. 7. Quand j'étudie, je me redis les idées importantes dans mes propres mots.
Sentiment d'appartenance	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je suis fier d'être un élève de cette école. 2. J'aime mon école. 3. Je me sens vraiment à ma place dans cette école. 4. Je préférerais être dans une autre école. 5. Cette école est importante pour moi.
Écarts de valeurs famille-école	<ol style="list-style-type: none"> 1. Si tu trouves qu'il y a des différences de valeurs, peux-tu préciser à quels niveaux (tu peux cocher plus d'une réponse) : <ol style="list-style-type: none"> a) Sur l'autorité que doivent avoir les parents envers leurs enfants b) Sur l'autonomie et la liberté que l'on devrait accorder aux jeunes c) Sur les différences entre les hommes et les femmes d) Sur les activités et les méthodes pédagogiques (meilleure manière d'enseigner et d'apprendre) e) Sur l'importance de la religion

Annexe 3*Tableau des IMSE selon le statut générationnel en fonction de l'école*

	IMSE					
	1,00	3,00	5,00	8,00	9,00	10,00
1 ^e génération	11%	10%	2%	21%	50%	6%
2 ^e génération	7%	21%	2%	27%	38%	5%
3 ^e génération	13%	5%	4%	29%	48%	1%

Tableau des IMSE selon le statut générationnel en fonction de l'école en pourcentage relatif

	IMSE					
	1,00	3,00	5,00	8,00	9,00	10,00
1 ^e génération	30%	25%	27%	23%	32%	48%
2 ^e génération	22%	59%	18%	34%	28%	43%
3 ^e génération	48%	16%	55%	42%	40%	9%