

Université de Montréal

La relation entre les interactions positives avec l'enseignant et les pairs sur l'engagement affectif des élèves du primaire immigrants et non-immigrants en milieux défavorisés

par Catherine Lamanque-Bélanger

École de psychoéducation, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences en vue de l'obtention du grade de M. Sc.
en psychoéducation option mémoire et stage

Mai 2018

© Catherine Lamanque-Bélanger, 2018

Résumé

La relation chaleureuse maître-élève et le sentiment d'acceptation par les pairs ont une influence positive sur l'engagement des élèves et notamment, des élèves issus de l'immigration de milieux défavorisés. Pourtant, à notre connaissance, aucune étude n'a exploré l'influence conjointe de ces facteurs sur l'engagement affectif des élèves du primaire. De plus, malgré un intérêt marqué dans les écrits scientifiques pour l'engagement scolaire et ses trajectoires, ainsi qu'une hausse de la population immigrante dans plusieurs pays industrialisés, dont le Canada, les recherches sur l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration au primaire sont limitées. Cette étude a pour objectif d'étudier l'influence différentielle et possiblement additive ou multiplicative des relations chaleureuses avec l'enseignant ainsi que du sentiment d'acceptation par les pairs sur l'engagement affectif en français et en mathématiques des élèves du primaire de milieux défavorisés, issus ou non de l'immigration. Les données ont été recueillies auprès de 130 élèves du troisième cycle du primaire au cours de deux années scolaires consécutives. Les résultats des analyses corrélationnelles montrent que la relation chaleureuse maître-élève est liée positivement à l'engagement affectif de tous les élèves en français et en mathématiques, comparativement à l'acceptation par les pairs qui n'est pas associée à celui-ci. De plus, ces facteurs relationnels interagissent ensemble uniquement chez les élèves issus de l'immigration. En effet, chez ces derniers, la qualité de la relation avec l'enseignant s'avère associée positivement à l'augmentation en cours d'année de l'engagement affectif en français, mais seulement lorsque les élèves présentent un plus faible sentiment d'acceptation sociale. Les implications pour la recherche et la pratique sont discutées.

Mots clés : engagement scolaire, milieux défavorisés, relation maître-élève, relations avec les pairs, immigrants

Abstract

A warm student-teacher relationship and the feeling of acceptance by peers have a positive influence on student engagement, especially for immigrant students with disadvantaged backgrounds. To our knowledge, however, no study has explored the joint influence of these factors on the emotional engagement of elementary students. Moreover, despite an interest in scientific articles on school engagement and its trajectories, as well as a rise in the immigrant population in several industrialized countries, research on the engagement of immigrant students in primary school is very limited. The aim of this study is to examine the possibly additive or multiplicative influences of warm student-teacher relationships, as well as the feeling of acceptance by peers, on the affective engagement in French and mathematics classes of immigrant and non-immigrant students from elementary schools in disadvantaged areas. Data were collected from 130 students in grades five and six over two consecutive years. Correlational analyses showed that a warm teacher-student relationship is positively correlated to the emotional engagement of all students in French and mathematics classes, compared to peer acceptance, which demonstrated no such correlation. In addition, the joint effect of these relational factors is only present among immigrant students. In fact, for immigrant students, the quality of the relationship with the teacher is positively associated with the increase of their emotional engagement in French, but only when students feel unaccepted by peers. The implications for research and practice are discussed.

Keywords: School engagement, underprivileged backgrounds, teacher-student relationship, peer relations, immigrants.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures.....	vii
Liste des signes et des abréviations.....	viii
Remerciements.....	ix
Introduction.....	1
Contexte théorique.....	2
L'expérience scolaire des élèves immigrants.....	2
L'engagement scolaire.....	8
L'engagement affectif des élèves issus de l'immigration.....	10
La relation chaleureuse maître-élève et le sentiment d'acceptation par les pairs.....	13
La relation chaleureuse maître-élève et le sentiment d'acceptation par les pairs chez les enfants issus de l'immigration.....	18
L'effet conjoint des pairs et des enseignants sur l'engagement.....	21
Objectif, questions de recherche et hypothèses.....	23
Méthodologie.....	25
Échantillon et procédure.....	25

Instruments de mesure.....	27
Traitement des valeurs manquantes	30
Stratégie analytique.....	30
Résultats.....	31
Analyse corrélacionnelle.....	31
Modèle de l'engagement affectif en mathématiques.....	34
Modèle de l'engagement affectif en français	36
Discussion.....	39
Les expériences relationnelles et l'engagement affectif des élèves	39
Implications pour la recherche future.....	43
Implications pour la pratique.....	45
Forces et limites	47
Conclusion	50
Références.....	51

Liste des tableaux

Tableau I. <i>Statistiques descriptives et corrélations de Pearson entre les variables du modèle.</i>	33
Tableau II. <i>Relation chaleureuse maître-élève, sentiment d'acceptation par les pairs et engagement affectif en mathématiques: effets direct et interactions avec le statut générationnel.</i>	35
Tableau III. <i>Relation chaleureuse maître-élève, sentiment d'acceptation par les pairs et engagement affectif en français: effets direct et interactions avec le statut générationnel.</i>	36

Liste des figures

Figure 1. <i>Modèle théorique</i>	25
Figure 2. <i>Effet du sentiment d'acceptation par les pairs et du niveau de chaleur dans la relation maître-élève sur l'engagement affectif des élèves en mathématiques en fonction de leur statut générationnel</i>	38

Liste des signes et des abréviations

ÉDES : Échelle des dimensions de l'engagement scolaire

É.T : Écart-Type

Math. : Mathématiques

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

n : nombre

Par ex. : Par exemple

SDQ : Strengths and Difficulties Questionnaire

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

STRS : Student-Teacher Relationship Scale

T : Temps de mesure

\bar{X} : Moyenne

Remerciements

La réalisation de ce mémoire est un accomplissement personnel qui n'aurait pas été possible sans la précieuse aide de ma directrice de mémoire, Isabelle Archambault. Merci pour ta disponibilité, ta patience, ton soutien et tous tes judicieux conseils qui m'ont permis de réaliser ce travail. Ton implication, ta rigueur, ton intégrité et ton dévouement dans tout ce que tu entreprends m'inspirent, je me sens choyée d'être dans ton équipe.

Je remercie mes collègues de mon équipe de recherche avec qui mon quotidien d'étudiante à la maîtrise fut des plus agréables, avec une mention spéciale à Élisabeth. Merci pour ta disponibilité et ton aide dans l'univers des statistiques.

Je tiens aussi à remercier les membres de mon comité aviseur, Véronique Dupéré et Stéphane Cantin, pour vos précieux conseils. Vos expertises respectives m'ont permis d'acquérir de nouvelles connaissances qui se sont avérées plus qu'utiles pour la réalisation de mon mémoire.

Merci au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, au Groupe de recherche sur les environnements scolaires, à la Faculté des études supérieures et postdoctorales, la Faculté des arts et sciences ainsi qu'à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal pour votre support financier.

Enfin, j'aimerais prendre le temps de remercier mes parents, mon amoureux et mes amis qui m'ont encouragée, conseillée et supportée tout au long de cette belle aventure. Merci de croire en moi, vous m'avez amené à me dépasser, chacun à votre manière. Je vous aime.

Introduction

Depuis plusieurs décennies, l'engagement scolaire suscite l'intérêt des professionnels de l'éducation qui ont à cœur la réussite scolaire des élèves, et ce, dès l'entrée à l'école primaire. Au Canada et ailleurs dans le monde, l'engagement scolaire des élèves du primaire est pourtant moins documenté que celui des adolescents (Archambault et Dupéré, 2017). Toutefois, des études récentes démontrent que les trajectoires qui marquent l'engagement de ces élèves changent de manière distincte dans le temps, et ce, pour divers groupes d'individus et en raison d'une multitude de facteurs (Archambault et Dupéré, 2017). De ces facteurs, les expériences relationnelles des élèves et notamment la relation chaleureuse qu'ils entretiennent avec leur enseignant, ainsi que l'acceptation par leurs pairs à l'école auraient une influence unique et indépendante importante sur leur engagement (Chiu, Pong, Mori et Chow, 2012; Fredricks, Blumenfeld, et Paris, 2004). Toutefois, les recherches ayant exploré la combinaison de ces deux facteurs relationnels sur l'engagement des enfants sont pratiquement inexistantes. De plus, malgré une population immigrante en constante croissance dans les pays industrialisés et la forte probabilité pour les élèves immigrants de se retrouver dans des écoles de milieux défavorisés (Mc Andrew et al., 2015), les recherches sur l'engagement de ces élèves qui fréquentent une école en milieu défavorisé sont peu nombreuses. Vu l'importance de la relation maître-élève et des relations amicales sur l'engagement des élèves en général, la présente étude a pour but d'approfondir la réflexion sur le sujet en examinant l'influence différentielle et possiblement additive ou multiplicative des relations chaleureuses avec l'enseignant et du sentiment d'acceptation par les pairs sur l'engagement affectif des élèves du troisième cycle du primaire de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration. Après avoir

dressé un portrait de l'expérience scolaire plus générale des élèves immigrants, nous nous intéresserons à leur engagement et aux facteurs relationnels qui y contribuent.

Contexte théorique

L'expérience scolaire des élèves immigrants

L'approche écologique met l'emphase sur le fait que le développement humain est en constante évolution par l'interaction continuelle et réciproque entre l'individu et ses multiples environnements. Selon cette approche qui s'applique à tous les contextes de vie de l'enfant, dont l'école, plusieurs facteurs individuels et environnementaux peuvent venir influencer son développement, ses émotions ou encore ses perceptions (Bronfenbrenner, 1979). Au plan individuel, certaines études soulignent plusieurs différences individuelles au niveau de la réussite des élèves en général (Archambault et Janosz, 2007; Conolly, 2001; Fortin et al., 2004; Viau, 2000). En effet, des facteurs comme l'âge (Stipek and Byler, 2001), le sexe (Archambault et Janosz, 2007; Conolly, 2001), la motivation de l'élève (Viau, 2000) et la présence de problèmes de comportement (Fortin et al. 2004) influencent la réussite scolaire des élèves. Ainsi, dans une même classe, les élèves plus vieux, les filles, les élèves ayant une motivation élevée et ceux ayant peu ou pas de difficultés comportementales présenteraient de meilleurs résultats académiques que leurs pairs (Archambault et Janosz, 2007; Conolly, 2001; Fortin et al., 2004; Stipek et Byler, 2001; Viau, 2000). Dans l'environnement familial, le capital social familial et notamment le niveau de scolarisation des parents contribuent également à la réussite scolaire des élèves. En effet, plus les parents ont un niveau de scolarité élevé, plus ils sont des modèles de réussite scolaire, ont des connaissances élevées sur le

milieu scolaire et peuvent se mobiliser et adopter des stratégies pour soutenir la réussite scolaire de leurs enfants (Kanouté et Lafortune, 2011).

En contexte pluriethnique, d'autres facteurs comme le statut générationnel des élèves, qui indique depuis combien de générations une personne et sa famille sont établies au Canada (Statistique Canada, 2009), sont aussi importants à considérer. En effet, l'expérience scolaire des élèves peut varier selon s'ils sont des immigrants de première génération, c'est-à-dire des enfants nés à l'étranger, de deuxième génération, soit nés au Canada de parents nés à l'étranger, ou de troisième génération ou plus donc non issus de l'immigration (Archambault et al., 2015). Si on compare d'abord les élèves issus de l'immigration (première et deuxième génération) aux élèves non-immigrants, plusieurs études québécoises suggèrent que les élèves de première et deuxième génération auraient en effet tendance à mieux performer que les élèves de troisième génération ou plus et auraient également tendance à avoir un taux de décrochage moins élevé, dû à leur motivation intrinsèque plus forte face à l'école et à leur engagement affectif plus élevé (Archambault et al., 2017; Archambault et al., 2015; Greenman, 2013; Mc Andrew et al., 2015). Ainsi, plusieurs recherches tendent à démontrer que les élèves issus de l'immigration en général sont plus motivés et engagés à l'école et réussissent autant, sinon mieux que leurs pairs natifs (Graham, 1994; Voelkl, 1997). Cette tendance est d'ailleurs observée dans plusieurs études québécoises et canadiennes (Archambault et al., 2017; Mc Andrew et al., 2012; Mc Andrew et Ledent, 2009; MELS, 2008; Tardif-Grenier, Archambault et Janosz, 2011). En effet, au Québec, le portrait de la réussite éducative des élèves issus de l'immigration est plutôt positif; à caractéristiques comparables, ces élèves ont un rendement scolaire plus élevé que leurs pairs natifs du Québec, et ce, autant au secondaire que dans les écoles primaires (Archambault et al., 2017; Mc

Andrew et al., 2012; MELS, 2008; Tardif-Grenier, Archambault et Janosz, 2011). Cette tendance pourrait notamment s'expliquer dû au fait qu'au Québec, les parents des élèves issus de l'immigration ont très souvent un niveau de scolarité assez élevé en raison des politiques d'immigration sélectives (Magnan, Pilote, Grenier et Kamanzi, 2017), ce qui leur permettrait de mieux soutenir leur enfant dans leurs apprentissages. Toutefois, à leur arrivée au Québec, certaines expériences parentales temporaires comme la déqualification, la non-reconnaissance des diplômes ou l'expérience du chômage peuvent aussi parfois être intériorisées par leurs enfants et les amener à douter de la valeur de l'investissement dans les études (Cardu, 2008). Dans ce sens, d'autres recherches soulignent que les élèves issus de l'immigration peuvent avoir des difficultés à s'adapter au système d'éducation de leur pays d'accueil, et ce, pour différentes raisons. Parmi ces raisons, mentionnons notamment la présence d'importantes barrières linguistiques ou encore des différences de valeurs et de normes entre les pays d'accueil de l'enfant et son pays d'origine ou celui de sa famille (Chiu, Pong, Mori et Chow, 2012). En étant moins familiers avec les normes et les valeurs de l'école, en plus de devoir souvent s'approprier une nouvelle langue (Mc Andrew et al., 2008), certains élèves issus d'une immigration récente peuvent trouver plus ardu d'établir des relations avec les autres élèves ou les enseignants, ce qui peut les décourager et influencer négativement leur perception de l'école en général (Roscigno et Ainsworth-Damell, 1999; Suarez-Orozco, Rhodes et Milburn, 2009). Toutefois, il importe de mentionner que pour plusieurs élèves issus de l'immigration au Québec, les barrières linguistiques ne sont pas présentes étant donné les politiques d'immigration qui favorisent un accueil très important d'immigrants francophones (Potvin, Magnan et Larochelle-Audet, 2016).

Dans tous les cas, des études suggèrent que les difficultés éprouvées par certains élèves issus de l'immigration peuvent se traduire par des problèmes d'adaptation, de plus faibles résultats académiques et un plus faible engagement scolaire en général, comparativement aux élèves natifs (Chiu, 2007; Chiu et Zeng, 2008; Schleicher, 2006). Certaines études soulèvent toutefois le fait que ces difficultés seraient davantage présentes chez certains sous-groupes d'élèves issus de l'immigration contrairement à d'autres. Au Québec, c'est notamment le cas des élèves provenant des Antilles et de l'Afrique subsaharienne ou de l'Amérique Centrale ou du Sud qui sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés scolaires que les élèves ayant d'autres origines (par ex., les élèves de l'Afrique du Nord ou de l'Asie de l'Est (Mc Andrew, Ledent, Murdoch et Aït-Saïd, 2012). Toutefois, fort heureusement, ces difficultés ont tendance à s'observer davantage au début de leur parcours scolaire et diminuent avec le temps, jusqu'à leur accès au postsecondaire (Mc Andrew et al., 2015). En bref, bien que plusieurs études mènent à des constats contradictoires sur l'engagement et la réussite des élèves issus de l'immigration, un élément dans les écrits fait toutefois consensus : les garçons immigrants auraient tendance à moins bien réussir que les filles immigrantes au plan académique, mais ce constat est aussi vrai chez les élèves natifs (Suárez-Orozco et Qin-Hilliard, 2004; Suárez-Orozco, Rhodes et Milburn, 2009, Way, 2004).

Si on compare ensuite les élèves issus de l'immigration entre eux, les résultats des études sont également contradictoires. Toutefois, certains auteurs québécois suggèrent que ceux de première génération auraient un cheminement scolaire moins favorable que les élèves de deuxième génération, mais réussiraient davantage que leurs pairs de troisième génération ou plus (Archambault et al., 2015). Ces résultats concordent d'ailleurs avec l'étude de Kao et Tienda (1995) qui suggère que les enfants de deuxième génération, ayant été éduqué avec la

valeur que l'école est importante et ayant déjà acquis les normes et la langue du pays d'accueil, seraient avantagés au plan académique comparativement à leurs pairs de première ou troisième génération. Enfin, au Québec, les travaux suggèrent que les élèves de première génération auraient également un rendement plus faible lorsqu'ils fréquenteraient une école de milieu défavorisé (Mc Andrew et al. 2015), ce qui est le cas de 35,1 % de ces élèves, comparativement à 25 % chez les élèves de troisième génération ou plus (Mc Andrew et al., 2012).

Plusieurs pistes peuvent expliquer ces différences entre les élèves immigrants et non-immigrants, ainsi qu'entre les élèves immigrants de première et de deuxième génération. Le modèle écologique fournit notamment une de ces pistes d'explication. Selon cette approche, les microsystèmes réfèrent aux environnements dans lesquels l'individu se développe et a une participation active et directe avec les autres acteurs impliqués dans ces milieux. Par exemple, à l'enfance et à l'adolescence, l'environnement familial, le quartier ainsi que l'école sont des exemples de microsystèmes. Dans leur environnement scolaire, les jeunes vont donc vivre des expériences scolaires différentes selon les lieux physiques de leur école, ainsi que selon les personnes côtoyées et les activités auxquelles ils participent dans ce milieu (Bronfenbrenner, 1979). Dans ce sens, comparativement aux élèves non-immigrants, ceux issus de l'immigration sont plus susceptibles de fréquenter des écoles défavorisées où les enseignants sont souvent moins expérimentés (Orfield et Lee, 2006). Cela est dû au fait que la majorité des familles issues de l'immigration, principalement celles de première génération, ont un statut socioéconomique plus faible, donc s'établissent dans des quartiers où la moyenne des revenus est plus faible (Chiu, Pong, Mori et Chow, 2012). Ces élèves de première génération se retrouvent donc bien souvent dans des écoles où plusieurs élèves présentent des besoins

particuliers et se partagent un nombre limité de ressources (Mc Andrew et al., 2015), ce qui pourrait nuire à leur intégration et à leur expérience scolaire. Toutefois, considérant que la plupart des études qui se sont intéressées aux facteurs influençant la réussite des élèves issus de l'immigration sont basées sur des échantillons américains d'élèves majoritairement d'origine hispanophone ou afro-américaine, les résultats sont difficilement généralisables au contexte québécois où le portrait de l'immigration est davantage diversifié (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec, 2016). D'où l'importance de considérer le statut générationnel des élèves lorsqu'il est question d'étudier l'engagement et la réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Pour des fins méthodologiques et afin d'avoir une distinction claire entre les élèves issus ou non de l'immigration, seuls les élèves de première génération et de troisième génération ou plus sont pris en considération dans ce mémoire. Nous priorisons les élèves de première génération aux élèves de deuxième génération, puisque ceux-ci présentent des barrières linguistiques, des différences de normes avec leur société d'accueil (Chiu, Pong, Mori et Chow, 2012), des difficultés relationnelles avec leurs pairs et enseignant (Roscigno et Ainsworth-Damell, 1999; Suarez-Orozco, Rhodes et Milburn, 2009), ainsi qu'une fréquentation plus accrue d'écoles de milieu défavorisé (Mc Andrew et al., 2012). L'ensemble de ces conditions rend ces élèves plus vulnérables dans leur cheminement scolaire que leurs pairs de deuxième génération. Ainsi, il importe de mieux comprendre la réalité des immigrants de première génération pour favoriser leur intégration sociale dans le système scolaire. Pour la suite du propos, ces élèves seront présentés comme des élèves immigrants alors que leurs pairs de troisième génération ou plus seront présentés comme des élèves non-immigrants.

L'engagement scolaire

Certains auteurs dans les écrits scientifiques abordent l'engagement, ou plutôt le désengagement scolaire, comme un facteur pouvant mener à de faibles performances académiques ou au décrochage scolaire (Anderman, 2003; Chase, Warren et Lerner, 2015; Mikami et al., 2017). D'autres, à l'inverse, argumentent plutôt que les faibles performances académiques des élèves influenceraient leur désengagement (Bloom, 1976; Fortin et al., 2004; Willms, 2003). Toutefois, les chercheurs qui ont étudié le sujet s'entendent sur le fait que l'engagement serait un construit multidimensionnel. En effet, trois dimensions de l'engagement peuvent s'influencer mutuellement et agir sur le parcours scolaire de chaque élève : l'engagement comportemental, affectif et cognitif (Archambault et al., 2015; Fredricks et al., 2004; Jimerson, Campos et Greif, 2003).

L'engagement comportemental réfère à la notion de participation, autant aux activités en classe qu'aux activités parascolaires (Fredricks et al., 2004). Les comportements de l'élève qui sont observables, par exemple le fait de compléter ses travaux et devoirs ou la tendance de l'élève à se centrer sur un exercice de français ou de mathématiques, réfèrent également à cette dimension comportementale (Jimerson, Campos et Greif, 2003). L'engagement affectif ou émotionnel réfère plutôt aux perceptions et à l'identification de l'élève vis-à-vis son école. (Finn, 1989; Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Voelkl, 1997; Voelkl, 2012). L'engagement affectif réfère également à l'appréciation générale des matières scolaires et peut différer d'une matière à l'autre. Ainsi, un enfant pourrait avoir un engagement affectif élevé en français, mais faible en mathématiques (Archambault et Vandenbossche-Makombo, 2013). Certains auteurs suggèrent que lorsqu'un élève est désengagé au niveau émotionnel, c'est-à-

dire lorsque celui-ci perçoit qu'il n'a pas sa place à l'école, qu'il ne voit pas l'intérêt de réussir et que son école ne lui apporte rien de bénéfique, il va avoir tendance à ne pas faire d'effort et abandonner plus facilement face à des défis académiques (Skinner et Belmont, 1993; Willms, 2003). Finalement, l'engagement cognitif aborde l'idée que l'élève utilise des stratégies d'autorégulation pour planifier et exécuter ses travaux et devoirs scolaires. Par exemple, l'engagement cognitif peut se refléter chez un élève qui va prendre le temps de réviser ses travaux pour vérifier s'il a fait des erreurs, de comprendre ses erreurs en recommençant l'exercice ou encore de faire des résumés suite à une lecture (Fredricks et al., 2004).

Bien que l'on observe une certaine centration sur la dimension comportementale dans les écrits scientifiques, de plus en plus de chercheurs s'intéressent aux dimensions affectives et cognitives de l'engagement scolaire (Jimerson et al., 2003; Ladd, Buhs et Seid, 2000). D'ailleurs, certaines études récentes démontrent que les élèves ayant un engagement affectif élevé auraient tendance à se comporter plus adéquatement en classe et utiliseraient davantage des stratégies d'autorégulation afin de réussir, ce qui laisse croire que l'engagement affectif serait la dimension ayant le plus d'impact sur l'engagement scolaire en général et sur les autres dimensions (Ladd, Buhs et Seid, 2000; Li, Lerner et Lerner, 2010; Li et Lerner, 2013; Skinner, Furrer, Marchand et Kindermann, 2008). En effet, selon certains auteurs, l'engagement affectif est un prédicteur important de l'engagement comportemental et cognitif (Eccles et Roeser, 2009; Skinner et al., 2008). Dans cette optique, ce mémoire se centrera sur la dimension affective de l'engagement des élèves, particulièrement sur leur appréciation et leur intérêt lors de la réalisation de tâches en français et en mathématiques, qui sont les principales matières scolaires à l'école primaire.

L'engagement affectif des élèves issus de l'immigration

Malgré une population immigrante en constante croissance dans les pays industrialisés, les recherches sur l'engagement scolaire de ces élèves sont peu nombreuses, surtout en ce qui concerne les élèves fréquentant l'école primaire (Archambault et al., 2015). Les résultats des recherches sur l'engagement scolaire de ces élèves, et plus particulièrement de leur engagement affectif, viennent principalement des États-Unis et ne font généralement pas consensus (Green et al. 2008; Marks, 2000; Suarez-Orozco et al. 2010; Vaquera, 2009). Certaines théories ont toutefois tenté d'expliquer les différences observées entre les élèves non-immigrants et immigrants au niveau de l'engagement affectif. Ces théories ne vont cependant pas toutes dans la même direction. En effet, selon l'hypothèse de « l'optimisme des nouveaux venus » (Kao et Tienda, 1995), les parents immigrants arrivent dans leur pays d'accueil avec l'espoir que leurs enfants réussissent à l'école, car ils associent la réussite éducative avec une meilleure qualité de vie. Selon ces auteurs, les parents transmettraient ces valeurs à leurs enfants qui développeraient alors une vision plus positive de l'école que leurs pairs non-immigrants, et associeraient davantage l'école avec leur futur succès professionnel. Ensuite, la théorie du « paradoxe immigrant », similaire à la théorie de « l'immigrant optimiste », propose que les élèves issus d'une immigration récente vont avoir de meilleurs résultats académiques et un meilleur engagement scolaire que les élèves non-immigrants, à cause d'une motivation intrinsèque plus forte, liée souvent aux valeurs familiales (Garcia Coll et Marks, 2012). Une autre théorie qui, à l'inverse, tente plutôt d'expliquer l'engagement affectif moindre de certains élèves immigrants est la théorie de la discontinuité culturelle, qui met l'emphase sur les différences entre la culture d'origine et la culture d'accueil (Tyler, Updah, Dillihunt, Beatty-Hazelbaker, Conner, Gadson et al., 2008). Contrairement à la théorie

du « paradoxe immigrant », la théorie de la discontinuité culturelle suggère que les différences au niveau du langage et des normes culturelles entre le pays d'accueil et le pays d'origine font en sorte que les enfants issus de l'immigration peuvent vivre des échecs répétés à l'école, car ils ne comprennent pas bien la langue ou qu'ils sentent que leurs pratiques culturelles sont dénigrées par les élèves non immigrants. Selon les auteurs, ces écarts auraient pour conséquence de réduire l'engagement scolaire de certains élèves issus de l'immigration (Bingham et Okagaki, 2012).

D'un point de vue empirique, la plupart des études tendent à démontrer que les élèves issus de l'immigration, particulièrement ceux de première génération, auraient un engagement affectif plus élevé que leurs pairs non-immigrants (Archambault et al., 2015; Chiu, Pong, Mori et Chow, 2012) et ainsi, s'inscrivent davantage dans la théorie du « paradoxe immigrant ». En effet, au secondaire, certaines études faites aux États-Unis ont démontré que les élèves immigrants ont une vision positive de l'école et des matières académiques en général alors que les élèves non-immigrants ont une vision plus négative de l'école et des enseignants et le déclin de leur engagement affectif serait beaucoup plus prononcé (Chiu, Pong, Mori et Chow, 2012). Une étude effectuée par Chiu, Pong, Mori et Chow (2012) auprès de 276 165 élèves de 15 ans dans 41 pays démontre en ce sens que les élèves immigrants de première génération auraient une vision plus positive de l'école en général comparativement aux élèves de troisième génération et plus, et ce, dans tous les pays, peu importe l'âge des élèves. De plus, plusieurs études ont démontré que le fait d'être une fille au primaire serait corrélé significativement et de façon positive avec l'engagement scolaire, bien que les dimensions de l'engagement ne soient pas toujours distinctes. (Suárez-Orozco et Qin-Hilliard, 2004; Suárez-Orozco, Rhodes et Milburn, 2009, Way, 2004).

Au primaire, une étude réalisée au Québec par Archambault et ses collègues (2015) auprès de 1599 élèves fréquentant une école en milieu défavorisé a enfin mis en lumière le fait que l'engagement affectif en français et en mathématique tend à décliner de manière constante tout au long du primaire, et ce, chez tous les élèves issus ou non de l'immigration. Par contre, selon cette étude, les élèves non-immigrants auraient tendance à voir leur engagement affectif diminuer de manière beaucoup plus rapide que chez les élèves issus d'une immigration récente. De plus, pour l'engagement affectif en français, les élèves natifs sont moins engagés au départ que les élèves immigrants, alors que la diminution de l'engagement en mathématique est similaire pour les élèves issus ou non de l'immigration. Dans tous les cas, l'engagement affectif qui tend à diminuer tout au long du primaire chez tous les élèves au Québec est préoccupant (Archambault et al., 2015), surtout durant la période développementale de la préadolescence, à la fin du primaire, où les élèves sont le moins engagés au plan affectif (Archambault et al., 2015). Afin de pouvoir comprendre mieux ce phénomène à l'aube de l'adolescence, avant que les difficultés augmentent et se cristallisent, ce mémoire cible les élèves de la cinquième et sixième année du primaire.

En somme, les recherches des dernières années ont établi que les dimensions de l'engagement peuvent être influencées par une multitude de facteurs et varier d'un sous-groupe d'élèves à l'autre, notamment chez les élèves issus de l'immigration de milieux défavorisés. À la lumière des résultats contradictoires concernant l'engagement affectif des élèves et les besoins des élèves issus de l'immigration, il est important de s'attarder davantage à cette dimension de l'engagement scolaire et aux facteurs qui y sont associés afin d'en avoir une meilleure compréhension.

La relation chaleureuse maître-élève et le sentiment d'acceptation par les pairs

Selon l'approche écologique (Bronfenbrenner, 1979), les expériences relationnelles que l'individu va vivre dans ses multiples environnements ou microsystèmes vont contribuer de manière significative à son développement. En ce sens, parmi les relations que les jeunes préadolescents entretiennent dans le contexte scolaire, la relation qu'ils ont avec leur enseignant et leurs pairs semble contribuer au développement de leurs habiletés sociales (Rose-Krasnor, 2009), en plus d'avoir une influence importante sur leur engagement scolaire (Chiu, Pong, Mori et Chow, 2012; Fredricks, Blumenfeld, et Paris, 2004).

Le lien existant entre un élève et son enseignant a été défini selon Pianta (2001) à travers trois dimensions : le conflit, la dépendance et la chaleur. De manière plus précise, une relation est dite conflictuelle quand l'élève se montre imprévisible, colérique et que l'enseignant de son côté peut se sentir épuisé ou inefficace avec cet élève. Une relation de dépendance est observée lorsque l'élève réagit fortement au départ de son enseignant, mais également lorsqu'il sollicite régulièrement son aide sans en avoir réellement besoin. Enfin, une relation chaleureuse est marquée par l'affection et la communication ouverte, où l'enfant va utiliser le soutien de son enseignant (Pianta, 2001). Par exemple, un enfant ayant une relation chaleureuse avec son enseignant va avoir tendance à aller plus spontanément rechercher du soutien ou du réconfort de l'enseignant lorsqu'il est en colère ou triste. Les élèves ayant une relation chaleureuse avec leur enseignant vont également avoir tendance à partager spontanément des informations sur eux, leurs sentiments ou leurs expériences de vie (Birch et Ladd, 1997, Pianta, 2001).

Contrairement aux autres dimensions, la relation chaleureuse maître-élève, selon certaines recherches, serait l'élément clé pour comprendre l'engagement affectif des élèves envers l'école (Chiu, Pong, Mori et Chow, 2012; Murdock, Anderman et Hodge, 2000). En effet, l'investissement de l'enseignant auprès de chaque élève serait le facteur ayant le plus d'impact sur la perception que les élèves vont avoir de leur enseignant, mais également de l'école de manière plus globale. Les enseignants qui écoutent, encouragent et respectent les besoins et les capacités de leurs élèves (Gay, 2000; Heath, 1983) favorisent positivement l'engagement affectif de ces derniers (Hughes, Zhang et Hill, 2006). Selon une recherche effectuée par Skinner et Belmont (1993), l'engagement des élèves du primaire serait également plus élevé quand l'environnement social répond aux besoins de base des enfants. Une relation chaleureuse peut notamment augmenter l'intérêt des élèves pour des matières qui, à priori, ne les intéressaient pas (Suarez-Orozco, Pimentel et Martin, 2009). D'autres auteurs soutiennent plutôt que les enseignants au primaire vont avoir tendance à créer des relations plus chaleureuses avec leurs élèves ayant un engagement affectif élevé à priori et qui semblent plus enthousiastes par les activités académiques proposées par les enseignants (Birch et Ladd, 1997). Il importe de souligner que les concepts de chaleur et de conflits dans la relation maître-élève se distinguent et ne sont pas nécessairement corrélés. Ainsi, un élève pourrait très bien, par exemple, avoir des épisodes de conflits avec son enseignant même si cet enfant a tendance à avoir confiance en son enseignant (Pianta, 2001).

Malgré un manque de consensus sur la présence ou non d'un lien entre la relation chaleureuse maître-élève et l'engagement affectif des élèves, plusieurs théories tentent d'expliquer les mécanismes qui influenceraient ce lien (Birch et Ladd, 1997, David, 2003, Deci, Vallerand, Pelletier, et Ryan, 1991). Tout d'abord, selon la théorie de l'attachement, la

relation maître-élève est décrite comme un prolongement de la relation parent-enfant. Le type de relation que l'enfant va développer avec son enseignant serait ainsi influencé par la perception et les croyances de l'élève envers les adultes en général. En ce sens, les élèves ayant une relation chaleureuse avec leur enseignant seraient les élèves qui ont à la base un attachement sécurisé, peu importe leurs caractéristiques personnelles et sociodémographiques (David, 2003). Les enseignants sensibles aux besoins de leurs élèves créeraient une base de sécurité pour l'enfant, qui pourrait alors explorer son environnement scolaire et être plus engagé dans les activités d'apprentissages (Birch et Ladd, 1997). Une autre théorie qui explique l'association entre la relation maître-élève et l'engagement est la théorie de l'autodétermination (Deci, Vallerand, Pelletier, et Ryan, 1991). Selon cette théorie, l'élève deviendrait plus motivé et engagé lorsque ses besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance aux autres, considérés comme des besoins psychologiques de base, seraient comblés. Les enseignants peuvent soutenir ces besoins en démontrant de l'intérêt pour leurs élèves, en leur offrant une structure adéquate et cohérente, en établissant des règles claires et en encourageant l'autonomie en laissant les élèves faire certains choix (Deci, Vallerand, Pelletier, et Ryan, 1991).

Le modèle écologique suggère également que l'acceptation par les pairs, qui réfère aux relations qu'un élève va entretenir avec ses camarades de classe, va déterminer la qualité des interactions avec ces derniers (Bronfenbrenner, 1979; Coie, 1990). Ce concept est défini en termes d'inclusion ou de sentiment d'appréciation de l'élève dans le groupe et peut être observé lorsqu'un enfant a des amis avec qui jouer dans sa classe ou à la récréation ou qu'il semble se sentir apprécié par les autres élèves. Dans une situation inverse, un élève qui est souvent isolé ou qui est martyrisé par d'autres élèves serait considéré comme non accepté par

ses pairs (Ladd, Kochenderfer et Coleman, 1997). Toutefois, l'acceptation sociale par les pairs n'est pas synonyme d'un fort sentiment d'acceptation sociale. En effet, des élèves ayant des comportements agressifs peuvent être peu acceptés socialement, mais vont présenter tout de même un fort sentiment d'acceptation sociale, considérant qu'ils ont autant d'amis que les autres élèves et qu'ils sont moins victimisés que d'autres enfants comme ceux qui sont rejetés (Boivin, Hymel et Hodges, 2001). Cela dit, les élèves qui sont acceptés socialement sont confrontés à des expériences sociales beaucoup plus positives et sont plus enclins à développer un fort sentiment d'acceptation sociale que les élèves rejetés, victimisés et retirés socialement (Vitaro, Boivin et Poulin, 2018).

Peu de théories sont considérées dans les écrits scientifiques afin d'expliquer le lien entre l'acceptation par les pairs et l'engagement scolaire en général, chez les élèves issus ou non de l'immigration. En effet, la plupart des théories existantes décrivent l'association entre le rejet des pairs et l'engagement scolaire. Par exemple, selon les théories écologiques mettant en lumière l'importance de l'interaction entre les élèves et leur environnement (Roeser, Eccles et Sameroff, 2000), les élèves qui seraient peu acceptés auraient moins d'opportunités pour socialiser et participer à des activités de groupe qui favorisent habituellement une vision plus positive de l'école (Buhs et al., 2006). Selon la théorie de l'apprentissage sociale (Bandura, 1962), les jeunes vont également tendre à imiter les goûts et les actions de leurs pairs. L'acceptation par les pairs pourrait donc exercer un effet positif ou négatif sur l'engagement affectif des élèves, dépendamment si les pairs qui acceptent l'élève dans leur groupe ont tendance à valoriser l'école ou plutôt à s'y montrer désengagés au plan affectif et comportemental (Bingham et Okagaki, 2012).

Les écrits empiriques suggèrent également que l'acceptation par les pairs à l'école joue un rôle crucial dans la promotion des habiletés sociales en classe et influence également l'engagement et la réussite des élèves (Fredricks et al., 2004; Furrer et Skinner, 2003; Hill et Madhere, 1996). L'acceptation par les pairs est en effet positivement corrélée avec l'engagement en général, principalement quand les pairs en question valorisent l'éducation et s'impliquent dans les diverses matières scolaires (Ryan, 2000). Toutefois, il a été possible de retracer quelques études s'étant intéressées à l'engagement scolaire des élèves peu acceptés socialement, notamment ceux isolés ou qui ont peu ou pas d'amis à l'école. Les résultats indiquent que ces jeunes auraient de plus faibles résultats scolaires que la moyenne et vivraient davantage d'anxiété, en plus d'avoir un engagement affectif moins élevé (Junoven, Espinoza et Knifsend, 2012; O'Neil, Welsh, Parke, Wang et Strand, 1997). Certaines études démontrent par ailleurs que certains enfants très doués, avec un bon rendement scolaire, peuvent toutefois également être socialement marginalisés, introvertis et souvent la cible de moqueries, ce qui diminuerait leur engagement affectif (Winner, 1997). Finalement, d'autres recherches suggèrent que le fait de ne pas être accepté ou de ne pas avoir des amis n'influence pas toujours l'engagement et la réussite scolaire des élèves, si d'autres ressources peuvent venir compenser. Ainsi, pour certains enfants, le soutien des parents et de l'enseignant seraient plus important et influant sur l'engagement (Chen, 2005; Garcia-Reid, 2007; Wentzel, 1998). Une étude réalisée au Québec auprès d'enfants du primaire a d'ailleurs démontré qu'il n'y avait pas de lien significatif entre la victimisation par les pairs et l'engagement affectif des élèves (Archambault, Kurdi, Olivier et Goulet, 2016).

La relation chaleureuse maître-élève et le sentiment d'acceptation par les pairs chez les enfants issus de l'immigration

Les études ayant étudié l'influence d'une relation chaleureuse maître-élève ou de l'acceptation par les pairs sur l'engagement affectif des élèves issus de l'immigration sont limitées dans les écrits scientifiques. En effet, les études se sont surtout attardées à la contribution de ces expériences relationnelles de manière plus globale et lorsqu'elles se sont penchées sur leur contribution sur l'engagement scolaire, cette notion était souvent mesurée de manière plus générale; dans plusieurs cas, les trois dimensions, dont la dimension affective, ne sont pas prises en compte. Les études suggèrent néanmoins qu'en plus d'être importante pour leur adaptation sociale en général (Pianta, 1999; Reddy, Rhodes et Mulhall, 2003), une relation chaleureuse maître-élève peut être particulièrement importante pour les élèves issus de l'immigration, qui peuvent avoir moins de repères que leurs pairs non-immigrants dans le système scolaire du pays d'accueil. En effet, ces élèves sont plus susceptibles d'avoir besoin de soutien pour bien comprendre le fonctionnement de l'école, de leur classe et des normes sociales qui y prédominent et qui peuvent diverger de celles qui prévalent à la maison ou au sein de leur pays d'origine (D'Amato, 1993; Heath, 1983). Une relation chaleureuse avec leur enseignant leur permettrait donc de mieux réagir aux expériences de discrimination et d'échec scolaire (Faircloth et Hamm, 2005; Garcia-Reid, 2007; Garcia-Reid, Reid, et Peterson, 2005). En général, les enseignants auraient d'ailleurs tendance à avoir des attitudes plus positives avec les élèves ayant le même profil ethnique qu'eux et pourraient également se montrer davantage compréhensifs ou tolérants vis-à-vis certains agissements de l'élève liée aux normes culturelles de leur pays d'origine (Glock, Kneer et Kovacs, 2013; Dee, 2004). En ce sens, les enseignants, souvent non immigrants, peuvent avoir tendance à créer des relations plus fortes

et se montrer plus soutenant avec les élèves natifs, qui seraient alors plus engagés que leurs pairs immigrants (Rosigno et Ainsworth-Damell, 1999). Cela pourrait expliquer les résultats d'autres recherches qui démontrent que comparativement aux élèves non-immigrants, les élèves issus de l'immigration perçoivent en général une moins bonne relation avec leur enseignant (Chiu, Pong, Mori et Chow, 2012). De plus, les garçons immigrants perçoivent en général la relation avec leur enseignant comme étant moins chaleureuse que les filles (Suárez-Orozco et Qin-Hilliard, 2004; Way, 2004). Malgré les résultats ci-dessus, d'autres études prétendent quant à elles que le statut générationnel de l'enfant n'aurait pas d'effet sur la relation maître-élève (Ewing et Taylor, 2009; Vedder, Boekaerts et Seegers, 2005).

Bien que la relation maître-élève soit l'un des facteurs les plus importants sur l'engagement des élèves en général dans les écrits scientifiques, les quelques études qui se sont penchées sur l'influence d'une relation chaleureuse maître-élève sur l'engagement affectif des élèves issus de l'immigration restent contradictoires. En effet, Suarez-Orozco, Rhodes et Milburn (2009) ont réalisé une étude quantitative longitudinale aux États-Unis avec un questionnaire auprès de 407 élèves de première génération âgé entre neuf et quatorze ans afin de mieux comprendre les facteurs qui influencent, entre autres, leur engagement scolaire. Les résultats suggèrent que les relations chaleureuses avec un adulte à l'école sont l'un des facteurs les plus importants pour prédire l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration, peu importe leur ethnicité. Au Québec, Archambault et ses collègues (2015) ont démontré qu'en milieux défavorisés, les relations chaleureuses avec l'enseignant étaient associées positivement à l'engagement affectif de tous les élèves, mais particulièrement pour les garçons de première génération. De plus, lorsque les enseignants rapportent partager une

relation chaleureuse avec leurs élèves, les élèves de première génération, garçons et filles, ont un meilleur engagement affectif que leurs pairs de deuxième ou troisième génération ou plus.

Peu de données existent sur la relation entre l'acceptation par les pairs et l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration au primaire en général, mais il en existe encore moins sur leur engagement affectif. Autant chez les enfants natifs que chez ceux issus de l'immigration, l'acceptation par les pairs pourrait pourtant influencer négativement ou positivement l'engagement de l'élève, dépendamment des caractéristiques du groupe de pairs. En effet, selon You (2011), si un élève est accepté par les élèves de sa classe, mais que le groupe valorise peu l'école, il est fort probable que l'engagement affectif de cet élève diminue. Les quelques études qui se sont penchées sur le vécu de populations d'élèves du secondaire en contexte pluriethnique proviennent des États-Unis et suggèrent que le fait de s'affilier avec des amis de la même origine ethnique peut diminuer l'exposition à la discrimination et influencer positivement l'engagement affectif des élèves (Bingham et Okagaki, 2012; Vaquera, 2009), surtout si ces pairs valorisent l'école (Fuligni, 1997; Ryan, 2000).

Selon certains auteurs, le lien entre l'acceptation par les pairs et l'engagement affectif des élèves serait toutefois plus influencé par le contexte dans lequel l'élève se trouve que par son statut générationnel ou sa culture d'origine. En effet, en ce qui a trait à la culture d'origine des élèves, une étude (Bellmore et al., 2007) aux États-Unis effectuée auprès de 1116 élèves de sixième année d'origine américaine, hispanique, afro-américaine ou asiatique démontre que plus une classe est composée d'un groupe majoritaire et de quelques élèves d'un groupe minoritaire, plus les élèves du groupe minoritaire vont être rejetés dû à leur origine. Toutefois, quand la composition d'une classe comporte divers groupes d'élève d'origines variées, l'acceptation ou le rejet par les pairs seraient davantage associés au comportement et à la

personnalité de l'élève. Vaquera (2009) a étudié, quant à elle, la relation entre la formation d'amitiés et l'engagement scolaire entre des milliers d'élèves du secondaire d'origine américaine ou hispanique aux États-Unis. Ses résultats indiquent qu'en général, peu importe l'origine ethnique de l'élève, ceux qui ne s'identifiaient pas à au moins un pair, donc qui n'avaient pas d'amis, avaient un engagement affectif plus faible envers l'école que les élèves qui rapportaient avoir des amis. Les pairs peuvent être des ressources pour comprendre la différence entre les valeurs à la maison, celles de la culture d'origine, et les valeurs de l'école, mais peuvent également offrir du soutien dans les diverses matières en cas de difficulté d'apprentissage si, par exemple, l'élève a de la difficulté avec la langue du pays d'accueil (Suarez-Orozco, Rhodes et Milburn, 2009; Way, Becker et Greene, 2006).

L'effet conjoint des pairs et des enseignants sur l'engagement

Bien que l'influence unique de l'acceptation par les pairs et d'une relation chaleureuse maître-élève sur l'engagement ait été testée à de multiples reprises dans le passé (Chiu, Pong, Mori et Chow, 2012; Junoven, Espinoza et Knifsend, 2012; Murdock, Anderman et Hodge, 2000; Ryan, 2000), les recherches portant sur l'influence conjointe de ces facteurs sur l'engagement affectif des élèves issus de l'immigration sont, à notre connaissance, inexistantes. Les quelques recherches disponibles se sont plutôt intéressées à l'influence de la victimisation par les pairs et d'une relation conflictuelle avec l'enseignant sur l'engagement scolaire des élèves en général (Archambault, Kurdi, Olivier et Goulet, 2016, Troop-Gordon et Kuntz, 2013), sans distinguer les élèves immigrants et non-immigrants. Une théorie peut toutefois permettre d'expliquer l'effet combiné de ces facteurs.

Selon la théorie de l'effet Pygmalion de la psychologie sociale (Rosenthal et Jacobson, 1968), les attitudes des enseignants découlent des préjugés, favorables ou non, qu'ils ont envers leurs élèves. Ainsi, certains enseignants vont avoir des perceptions et une vision négative de certains groupes d'élèves, par exemple les élèves issus de l'immigration ou les élèves en difficultés, ce qui va influencer leurs comportements et créer des conflits avec certains élèves de groupes stigmatisés, nuisant ainsi à l'engagement de ces derniers. En ce sens, des études plus récentes notent que la relation qu'un élève entretient avec son enseignant contribuerait à accentuer ou non son acceptation par les pairs, dépendamment si cette relation est chaleureuse ou conflictuelle (Jussim, Eccles et Madon, 1996; Troop-Gordon and Kuntz, 2013). En effet, les tensions en classe créées par les conflits maître-élève pourraient venir renforcer la perception négative du groupe sur certains élèves, ce qui pourrait contribuer à leur rejet et de ce fait, diminuer leur investissement affectif à l'école et dans les matières scolaires (Troop-Gordon and Kuntz, 2013). À l'inverse, les élèves ayant une relation chaleureuse avec leur enseignant vont avoir tendance à être perçus positivement par le reste de la classe, ce qui faciliterait leur acceptation par les pairs (Jussim, Eccles et Madon, 1996) et pourrait contribuer à leur engagement.

Par ailleurs, une étude réalisée au Québec auprès d'élèves du primaire non-immigrants a démontré que le fait de se sentir non accepté par les pairs n'était pas associé significativement avec l'engagement affectif, mais que l'engagement affectif des filles étaient davantage élevé lorsqu'elles percevaient avoir moins ou pas de conflit avec leur enseignant (Archambault et al., 2016). De plus, dans cette étude, les conflits maître-élève n'exerçaient pas d'effet modérateur sur l'association entre la victimisation par les pairs et l'engagement affectif des élèves. Enfin, l'étude de Troop-Gordon et Kuntz (2013) citée précédemment établie que

les enfants du primaire qui vivent de la victimisation par leurs pairs et qui vivent des conflits avec leur enseignant ont un engagement affectif inférieur aux autres élèves. Par contre, cette étude n'a pas étudié l'effet de l'acceptation par les pairs et des relations chaleureuses avec les enseignants, pas plus qu'elle ne s'est intéressée aux différences qui existent entre les élèves immigrants et non-immigrants.

En somme, étant donné le fait que l'engagement affectif des élèves du primaire a été peu exploré, que les résultats sur les élèves issus ou non de l'immigration sont contradictoires et proviennent principalement de recherches effectuées aux États-Unis et que l'interaction entre une relation chaleureuse maître-élève, le sentiment d'acceptation par les pairs et l'engagement affectif n'a pas été étudiée dans le passé en comparant les élèves immigrants et non-immigrants, il importe de s'attarder à ces relations afin d'avoir une meilleure compréhension de l'engagement affectif de ces deux groupes d'élèves au Québec, et des facteurs relationnels qui peuvent avoir un impact sur celui-ci.

Objectif, questions de recherche et hypothèses

Vu l'importance de la relation maître-élève et des relations amicales sur l'engagement des élèves, la présente étude a pour but d'étudier l'influence différentielle et possiblement additive ou multiplicative des relations chaleureuses avec l'enseignant ainsi que du sentiment d'acceptation par les pairs sur l'engagement affectif en français et en mathématiques des élèves du primaire de milieux défavorisés, issus ou non de l'immigration. Elle vise notamment à examiner dans quelle mesure le lien entre les expériences relationnelles et l'engagement affectif peut être modéré selon le statut générationnel des élèves, c'est-à-dire pour les élèves

immigrants de 1^{re} génération (nés à l'étranger) et non-immigrants (enfants et parents nés au Canada).

Trois questions de recherche découlent du modèle à l'étude. Premièrement, nous chercherons à déterminer quelle est la nature des liens directs, additifs, entre la relation chaleureuse maître-élève ou l'acceptation au sein du groupe de pairs, en début d'année scolaire, et l'engagement affectif des élèves à la fin de l'année. Dans un deuxième temps, nous chercherons à savoir si une relation chaleureuse avec l'enseignant et l'acceptation par les pairs auront un effet multiplicatif (modérateur) sur l'engagement affectif des élèves à travers le temps. Enfin, nous chercherons à identifier si le fait d'être immigrant ou non-immigrant exerce un effet modérateur sur les liens entre la relation chaleureuse maître-élève, l'acceptation par les pairs et l'engagement affectif en français et en mathématiques en fin d'année scolaire. Le modèle théorique est présenté à la figure 1. Pour nos trois objectifs, nous avons choisi d'étudier la contribution des interactions positives avec les pairs et les enseignants en début d'année sur l'engagement scolaire à la fin de l'année dans la mesure où à l'école primaire, comme les élèves demeurent avec le même groupe et le même enseignant tout au long de l'année, les interactions qui surviennent dès le début d'année sont déterminantes sur l'expérience scolaire des élèves tout au long de l'année (Roorda, Koomen, Spilt et Oort, 2011).

Pour répondre à ces questions, nous émettons plusieurs hypothèses. Premièrement, à partir de ce qui est déjà établi dans les écrits scientifiques, il est attendu que la relation avec l'enseignant sera davantage associée, de manière positive, avec l'engagement affectif que le sentiment d'acceptation par les pairs, et ce, autant pour le français que les mathématiques.

Deuxièmement, nous anticipons également que ces deux facteurs relationnels interagissent ensemble sur l'engagement affectif. Ainsi, une relation chaleureuse avec l'enseignant devrait être plus fortement associée et de manière positive à l'engagement affectif en français et en mathématiques chez les élèves rapportant un plus grand sentiment d'acceptation sociale. Troisièmement, en ce qui concerne le statut générationnel des élèves, bien que nous ne puissions faire de grandes prédictions, nous croyons que celui-ci agira comme modérateur sur la relation entre la relation chaleureuse maître-élève, l'acceptation par les pairs et l'engagement affectif des élèves.

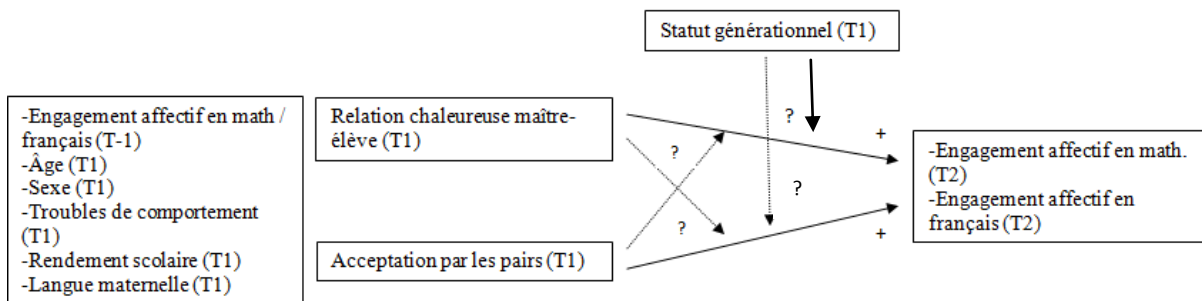


Figure 1. Modèle théorique.

Méthodologie

Échantillon et procédure

Les données utilisées dans la présente étude ont été recueillies dans le cadre du *Projet Culture et Engagement* (Archambault, Tardif-Grenier, et Olivier, 2015). Ce projet longitudinal de cinq ans (2012-2016) a été élaboré dans le but d'avoir une meilleure compréhension de l'engagement scolaire des élèves en milieux défavorisés, issus ou non de l'immigration. Ces élèves fréquentaient tous une école primaire (n=5) francophone défavorisée et multiethnique

sur l'île de Montréal. L'échantillon est de convenance, puisque les écoles ont été choisies en raison de leur intérêt à participer au projet. Les parents devaient également consentir, à l'écrit ou par téléphone, à la participation de leur enfant au projet, en plus du consentement des enfants. Les élèves participants sont donc ceux ayant donné leur consentement actif, c'est-à-dire que les formulaires ont été remplis par les parents et l'élève et retournés à l'école.

Les collectes de données dans les écoles ont été effectuées à deux reprises, soit en début d'année (mois de novembre) et en fin d'année scolaire (mois d'avril) durant les cinq années du projet. Lors des collectes, les élèves de troisième à sixième année devaient répondre à un questionnaire informatisé d'une durée d'une heure et quart comportant des questions sur leur expérience scolaire et sociale depuis le début de l'année scolaire. Les élèves étaient supervisées par deux assistants de recherche formés qui prenaient en charge le groupe d'élève, qui pouvaient répondre à leurs questions ou leur offrir du soutien au besoin. De leur côté, les enseignants s'absentaient de la classe pour remplir le questionnaire qui leur était destiné, qui comportait des échelles sur leur expérience de travail, l'apprentissage et le comportement de leurs élèves.

L'étude actuelle comporte trois temps de mesure, qui correspondent au début (T1) et à la fin (T2) d'une même année scolaire, ainsi qu'à la fin de l'année scolaire précédente (T-1) pour les variables de contrôle et cible les données de la deuxième année du projet (novembre 2013 et avril 2014). L'échantillon final pour ce projet de mémoire comporte 130 élèves de cinquième et de sixième année, dont 63 sont des filles et 67 des garçons. Quarante-neuf pour cent des élèves participant au projet fréquentaient la cinquième année et cinquante et un pour cent la sixième année. Rappelons que les élèves du troisième cycle ont été ciblés, car cette période développementale qui précède la transition vers le secondaire est reconnue comme

étant particulièrement problématique au niveau du désengagement affectif des élèves (Archambault et al., 2015). Les élèves de notre échantillon avaient donc entre dix et treize ans au moment de la collecte de données et leur âge moyen était de 10,99 ans (É.-T. = 0,77). La majorité de cet échantillon est composée d'élèves immigrants (70,8 %).

Instruments de mesure

Engagement affectif. L'engagement affectif est évalué en fin d'année (T2) pour deux matières scolaires, soit le français et les mathématiques. L'instrument utilisé est *l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire* (ÉDES) validé au Québec et ayant de bonnes propriétés psychométriques (Archambault et Vandebosche-Makombo, 2014). Les échelles pour l'engagement affectif en français (par ex., « Les activités de lecture et d'écriture sont intéressante », « J'aime lire et écrire », « Je trouve les activités de lecture et d'écriture très ennuyantes ») et en mathématique (par ex., « Ce que nous apprenons en mathématique est intéressant », « J'aime les mathématiques », « Je trouve les activités de mathématiques très ennuyantes ») comportent chacune trois items. L'engagement affectif dans chacune des deux matières est mesuré à l'aide d'échelles de Likert en cinq points d'ancrage (pas du tout [1], pas vraiment [2], pas sûr [3], un peu [4], beaucoup [5]). L'alpha de Cronbach pour l'engagement affectif au T2 se situe à 0,78 en français et 0,81 en mathématiques.

Relation chaleureuse avec l'enseignant. La relation chaleureuse maître-élève est mesurée par une adaptation française réalisée par Fallu et Janosz (2003) du *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) (Pianta, 1999). Selon Pianta (1999), cette échelle du STRS a une bonne fidélité. Cette variable est analysée au T1 à partir de l'évaluation de l'élève selon une échelle de neuf items (par ex., « Je me sens proche de mon professeur et je lui fais

confiance. »). Cette échelle est également mesurée selon une échelle de Likert en cinq points (pas du tout [1], pas vraiment [2], pas sûr [3], un peu [4], beaucoup [5]). Pour les données recueillies au T1 du projet, l'alpha de Cronbach est de 0,88.

Sentiment d'acceptation par les pairs. Le sentiment d'acceptation par les pairs est évalué à partir de la variable « Isolement social rapporté par l'élève » (ISOS3), qui a été analysée à partir d'une échelle validée tirée de la *Stratégie d'intervention agir autrement*. Cette échelle mesurée au T1 de l'étude est évaluée par les élèves selon cinq items formulés à la négative et qui ont été inversés (par ex., « Je n'ai personne avec qui jouer ou avec qui me tenir à l'école ».) Mesurée selon une échelle de Likert en quatre points (très vrai [1], assez vrai [2], un peu vrai [3], pas très vrai [4]), l'alpha de Cronbach de cette échelle de 0,81.

Statut générationnel. Le statut générationnel de l'enfant a été établi à l'aide de questions concernant son pays de naissance. Ainsi, les enfants étaient classés en deux groupes selon qu'ils sont nés à l'extérieur du Canada (1=1^{ère} génération) ou qu'ils sont non issus de l'immigration (3=3^e génération ou plus).

Variabiles de contrôle

Engagement affectif initial. Puisque l'engagement tend à diminuer légèrement dans une même année scolaire, le niveau initial de l'engagement affectif en français et en mathématiques des élèves sera mesuré au T-1. Cette mesure autorapportée par les élèves est obtenue à l'aide de l'ÉDES (Archambault, et Vandebossche-Makombo, 2013) présenté ci-dessus. L'alpha de Cronbach au T-1 pour l'engagement affectif en français est de 0,73 et de 0,79 en mathématiques.

Rendement scolaire. L'échelle du rendement total moyen de l'élève en français et en mathématique a été mesurée au T1. L'enseignant devait qualifier le rendement de l'élève dans les deux matières en le comparant à la moyenne de la classe (par ex., « Depuis le début de l'année scolaire, comment évaluez-vous le rendement moyen de cet élève en mathématique par rapport aux autres élèves de sa classe? ») selon une échelle de Likert en cinq points (nettement sous- [1], sous- [2], dans- [3], au-dessus de- [4], nettement au-dessus de- [5] la moyenne).

Sexe et âge. Le sexe (garçon = [0], fille = [1]) et l'âge des élèves, qui varie entre 10 et 13 ans, sont des données autorapportées par les élèves au T1.

Langue maternelle. Cette donnée autorapportée par l'élève permet de savoir la langue dans laquelle l'élève parle le plus souvent avec sa mère à la maison. L'élève pouvait choisir une réponse parmi ces choix : français; anglais; arabe; créole; espagnol; vietnamien et; autre langue. Toutefois, pour les analyses, cette variable a été recodée ([1]= français; [2] = autre langue).

Problèmes de comportement. Cette échelle est mesurée à partir de la version française du Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) de Goodman (2005) qui comporte 5 items (par ex., « Cet élève fait souvent des crises de colère ou s'empporte facilement. ») Cette échelle où l'enseignant rapporte les troubles de comportement de ses élèves, est mesurée au T1 à partir d'une échelle Likert en trois points (1= pas vrai 2= parfois ou un peu vrai 3=très vrai) et possède un Alpha de Cronbach de 0,69.

Traitement des valeurs manquantes

Afin de traiter les valeurs manquantes, il a été possible d'effectuer une imputation multiple à partir du logiciel SPSS. Le but de l'imputation multiple est de générer des valeurs possibles pour les valeurs manquantes et ainsi, créer des données « complètes » (IMB knowledge center, 2017). Les données étaient complètes au moment de l'imputation, et ce, pour les variables dépendantes au T2 (engagement affectif en français et en mathématiques), ainsi que l'âge, le sexe et le statut générationnel au T1. Pour les variables indépendantes, des données ont été imputées pour 12 élèves au T1 et 8 élèves ont également eu des données imputées pour une ou les deux variables dépendantes au T-1.

Stratégie analytique

Tout d'abord, nous avons analysé les fréquences et avons procédé à des analyses descriptives pour chacune des variables du modèle à l'étude. Ensuite, nous avons procédé à l'analyse de la matrice des corrélations entre les variables. Par la suite, deux régressions linéaires multiples hiérarchiques ont été effectuées afin de déterminer les liens directs d'une relation chaleureuse et du sentiment d'acceptation par les pairs sur l'engagement affectif des élèves. Afin d'effectuer les régressions, nous avons contrôlé l'engagement affectif initial des élèves, mesuré au T-1, ainsi que le sexe, la langue maternelle, l'âge, le rendement scolaire moyen des enfants et leurs problèmes de comportements, mesurés au T1.

Enfin, les régressions ont également permis d'identifier les possibles effets modérateurs du statut générationnel sur les associations entre la relation chaleureuse maître-élève, le sentiment d'acceptation par les pairs et l'engagement affectif des élèves. Ainsi, la

contribution des interactions doubles (Chaleur X Sentiment d'acceptation par les pairs; Chaleur X Statut générationnel; Sentiment d'acceptation par les pairs X Statut générationnel) ainsi que de l'interaction triple (Chaleur X Sentiment d'acceptation par les pairs X Statut générationnel) entre les différentes variables du modèle a été testée à partir de la macro PROCESS liée au logiciel de SPSS (Hayes, 2013). Cette macro permet d'estimer les pentes de l'interaction entre les variables indépendantes et la variable modératrice sur une variable dépendante en plus de calculer la proportion de variance de la variable dépendante qui est uniquement attribuable à ces interactions (Hayes, 2013).

Résultats

Analyse corrélacionnelle

La matrice de corrélation présentée au Tableau I permet de constater que la plupart des variables du modèle sont corrélées dans la direction attendue selon les écrits scientifiques. En effet, l'engagement affectif en mathématiques ($r = 0,70, p < 0,001$) et en français ($r = 0,52, p < 0,001$) au T-1 sont respectivement associés positivement à l'engagement affectif dans la même matière au T2 avec des corrélations fortes (Cohen, 1988). La relation chaleureuse maître-élève est associée moyennement et positivement à l'engagement affectif en français ($r = 0,32, p < 0,001$), alors que comme pour le rendement scolaire ($r = 0,18, p < 0,05$) et le statut générationnel ($r = 0,19, p < 0,05$), la relation chaleureuse maître-élève est corrélée faiblement et positivement avec l'engagement affectif en mathématiques au T2 ($r = 0,25, p < 0,01$) (Cohen, 1988). Cela signifie que les élèves issus de l'immigration, ceux qui ont de meilleurs résultats académiques et ceux qui présentent une relation chaleureuse avec leur enseignant ont tendance à avoir un engagement affectif plus élevé en mathématiques.

L'âge est également associé négativement à l'engagement affectif en français ($r = -0,30, p < 0,01$) et en mathématiques ($r = -0,30, p < 0,05$) au T2 avec des effets de taille moyenne. Cela signifie que plus les élèves vieillissent, plus leur engagement affectif diminue, et ce, autant en français qu'en mathématiques. Le sentiment d'acceptation par les pairs est corrélé positivement et faiblement avec l'engagement affectif en mathématiques au T-1 ($r = 0,19, p < 0,05$) et négativement avec l'âge des élèves ($r = -0,17, p < 0,05$) (Cohen, 1988). Ainsi, les élèves qui ont le sentiment d'être acceptés par leurs pairs vont avoir un engagement affectif plus élevé en français. De plus, plus les élèves vieillissent, moins ils se sentent acceptés par leurs pairs.

Un élément surprenant des analyses corrélationnelles et contraire à ce qui était attendu est que l'engagement affectif en français au T2 n'est pas corrélé de manière significative avec le sentiment d'acceptation par les pairs, le sexe de l'élève, les problèmes de comportement, le rendement scolaire et le statut générationnel de l'élève (voir Tableau I). De plus, contrairement aux résultats de la plupart des recherches, il est possible de constater dans nos résultats que le sexe n'est pas lié de façon significative avec l'engagement affectif des élèves en mathématiques et en français au T2, ni avec la relation chaleureuse maître-élève.

Tableau I. *Statistiques descriptives et corrélations de Pearson entre les variables du modèle.*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Eng. affectif en math. (T2)												
2. Eng. affectif en français (T2)	,32***											
3. Relation chaleureuse maître-élève(T1)	,25**	,32***										
4. Sentiment d'acceptation par les pairs (T1)	,14	-,01	-,07									
5. Statut générationnel (T1)	,19*	,05	-,04	-,19								
6. Eng. affectif initial en math. (T-1)	,70***	,16	,20*	,19*	,07*							
7. Eng. affectif initial en français (T-1)	,31***	,52***	,12	,12	,17	,30**						
8. Âge de l'élève (T1)	-,30***	-,30**	-,14	-,17*	-,10	-,21*	-,31***					
9. Sexe de l'élève (T1)	-,05	,01	,13	-,14	,01	-,05	-,01	-,05				
10. Troubles de comportements en classe (T1)	-,03	,01	,04	-,05	,03	-,03	,10	,05	-,24**			
11. Rendement scolaire (T1)	,18*	-,07	-,06	,08	,10	,11*	-,11	-,21*	,16	-,16		
12. Langue maternelle	,16	,10	,08	-,06	,48***	0,13	,05	-,10	-,03	-,04	,05	
\bar{X}	3,93	3,77	3,50	3,62	0,71	4,09	3,85	10,99	0,48	1,17	3,11	1,36
<i>E.T</i>	1,18	1,17	1,07	0,61	0,46	1,06	1,08	0,77	0,50	0,25	1,06	0,48
Asymétrie	-0,95	-0,78	-0,60	-1,65	-0,92	-1,11	-0,75	0,42	0,06	1,49	-0,04	,21
Aplatissement	-0,15	-0,35	-0,50	2,20	-1,16	0,32	-0,38	-0,21	-2,03	1,54	-0,62	,42

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

Modèle de l'engagement affectif en mathématiques

Le premier modèle de régression linéaire multiple vise à identifier quelles variables permettent de prédire l'engagement affectif en mathématiques, tel qu'indiqué au Tableau II. Le premier bloc comprend les six variables de contrôle qui contribuent à expliquer 52,6 % de la variance du modèle. L'âge et l'engagement affectif en mathématiques à la fin de l'année précédente sont associés de manière significative à l'engagement affectif en mathématiques à la fin de l'année. Ainsi, les élèves plus jeunes et ceux dont l'engagement affectif initial est plus élevé l'année précédente vont avoir tendance à avoir un meilleur engagement affectif en mathématiques à la fin de l'année suivante. Le sexe, le rendement scolaire, les problèmes de comportements et la langue maternelle ne contribuent toutefois pas de manière significative au modèle.

Au deuxième bloc, l'ajout des variables sentiment d'acceptation par les pairs, relation chaleureuse maître-élève et statut générationnel augmente de 3 % le pouvoir prédictif du modèle, mais de manière non significative. L'engagement affectif initial demeure la seule variable contrôle contribuant de façon significative à l'engagement affectif en mathématiques. De plus, le statut générationnel contribue également de façon significative à cette variable dépendante, contrairement au sentiment d'acceptation par les pairs et à la relation chaleureuse maître-élève qui n'y sont pas associés. Ce résultat signifie que les élèves non-immigrants auraient un engagement affectif en mathématiques plus élevé que leurs pairs immigrants.

Les termes d'interactions doubles et l'interaction triple sont intégrés dans le troisième bloc. Il est possible de constater que les interactions doubles (chaleur X genera, sentiment

d'acceptation X genera, chaleur X sentiment d'acceptation) ainsi que l'interaction triple (chaleur X sentiment d'acceptation par les pairs X statut générationnel) augmente la variance expliquée du modèle bien que, de manière non significative. Les interactions ne sont pas significatives, ce qui signifie qu'il n'y a pas d'effet modérateur du statut générationnel sur l'interaction entre la relation chaleureuse maître-élève, le sentiment d'acceptation par les pairs et l'engagement affectif en mathématiques. Seul l'engagement affectif initial des élèves demeure significatif dans ce modèle. Ce résultat vient infirmer l'une de nos hypothèses posées selon laquelle l'interaction triple allait être présente autant pour l'engagement affectif en français qu'en mathématiques.

Tableau II. *Relation chaleureuse maître-élève, sentiment d'acceptation par les pairs et engagement affectif en mathématiques: effets direct et interactions avec le statut générationnel.*

Prédicteurs	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3
	β	β	β
Âge de l'élève(T1)	-,22*	-,20	-,18
Eng. Affectif en math(T-1)	,73***	,71***	,70***
Sexe de l'élève (T1)	-,07	-,13	-,16
Troubles du cpt en classe (T1)	,06	-,04	-,06
Rendement scolaire (T1)	,10	,10	,11
Langue maternelle	,16	-,01	-,02
Rel. chaleureuse M-É(T1)		,14	,13
Sentiment d'acceptation pairs (T1)		-,06	-,06
Statut générationnel (T1)		,38*	,39
Rel. chaleureuse X statut gen.			,16
Rel. chaleureuse X sentaccepair			,08
Sentaccepair X statut gen.			,35
Rel. Chal. X genera X sentaccepair			-,39
ΔR^2	0,53***	0,03	0,04

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

Modèle de l'engagement affectif en français

Le second modèle de régression linéaire multiple vise à identifier les variables associées à l'engagement affectif en français, tel qu'indiqué au Tableau III. Le premier bloc comprend les six variables de contrôle qui expliquent 30,2 % de la variance du modèle, et ce, de manière significative. L'engagement affectif en français à la fin de l'année précédente contribue significativement à l'engagement affectif en français subséquent. Ainsi, les élèves qui présentent un engagement affectif initial élevé en français l'année précédente sont plus susceptibles d'avoir un meilleur engagement affectif en français à la fin de l'année suivante. Le sexe, l'âge, le rendement scolaire, les problèmes de comportements et la langue maternelle ne contribuent toutefois pas de manière significative au modèle.

Tableau III. *Relation chaleureuse maître-élève, sentiment d'acceptation par les pairs et engagement affectif en français: effets direct et interactions avec le statut générationnel.*

Prédicteurs	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3
	β	β	β
Âge de l'élève(T1)	-,24	-,20	-,17
Eng. Affectif en français(T-1)	,51***	,51***	,53***
Sexe de l'élève (T1)	,00	-,12	-,14
Troubles du cpt en classe (T1)	-,16	-,25	-,23
Rendement scolaire (T1)	-,06	-,03	-,02
Langue maternelle	,16	,18	,17
Rel. chaleureuse M-É(T1)		,26**	,26**
Sentiment d'acceptation pairs (T1)		-,15	-,11
Statut générationnel (T1)		-,09	-,08
Rel. chaleureuse X statut gen.			,54
Rel. chaleureuse X sentaccepair			,03
Sentaccepair X statut gen.			,67*
Rel. Chal. X genera X sentaccepair			-,73*
ΔR^2	0,30***	0,07**	0,02*

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

Au deuxième bloc, l'ajout des variables sentiment d'acceptation par les pairs, relation chaleureuse maître-élève et statut générationnel augmente significativement et de 7 % le pouvoir prédictif du modèle. Par contre, seule la relation chaleureuse maître-élève a un apport significatif au modèle. En effet, plus un élève a une relation chaleureuse avec son enseignant, plus son engagement affectif en français est élevé à la fin de l'année. L'engagement affectif initial en français demeure la seule variable de contrôle significative dans ce modèle.

Au troisième bloc, les interactions doubles ainsi que l'interaction triple sont introduites dans le modèle. Il est possible de constater que l'interaction double entre le sentiment d'acceptation par les pairs et le statut générationnel et l'interaction triple entre le sentiment d'acceptation par les pairs, la relation chaleureuse maître-élève et le statut générationnel expliquent 2,3 % de la variance de l'engagement affectif en français de façon significative. Le niveau initial d'engagement affectif en français et la relation chaleureuse maître-élève restent les seules variables liées directement et de manière significatives dans ce modèle.

Pour mieux comprendre cet effet d'interaction triple, nous avons décomposé cette interaction (Figure 2) en identifiant quatre groupes d'élèves 1) les élèves immigrants avec un sentiment élevé d'acceptation par les pairs, 2) les élèves non immigrants avec un sentiment élevé d'acceptation par les pairs, 3) les élèves immigrants avec un faible sentiment d'acceptation par les pairs, 4) les élèves non immigrants avec un faible sentiment d'acceptation par les pairs. Cette figure présente le lien (pente) entre la relation chaleureuse et l'engagement affectif en français pour chacun de ces groupes. Ainsi, il est possible de constater que le lien entre une relation chaleureuse maître-élève et l'engagement affectif en français est significatif pour les élèves issus de l'immigration avec un faible sentiment

d'acceptation. En effet, chez ces élèves immigrants qui se sentent peu acceptés par leurs pairs, l'engagement affectif en français tend à augmenter lorsqu'ils ont une relation chaleureuse avec leur enseignant. À l'inverse, pour les élèves non-immigrants qui sont acceptés ($b = 0,33, p = 0,164$) ou non ($b = -0,21, p = 0,773$) par leurs pairs, ainsi que pour les élèves immigrants qui ont un sentiment d'acceptation élevé ($b = 0,24, p = 0,170$), le fait d'avoir une relation chaleureuse avec son enseignant n'est pas associé significativement à leur engagement affectif en français à la fin de l'année, en contrôlant pour l'engagement en début d'année scolaire. Ainsi, les élèves immigrants qui se sentent peu acceptés par leurs pairs se distinguent significativement des autres élèves immigrants dont l'acceptation par les pairs est élevée ($t = 2,03, p = 0,04$).

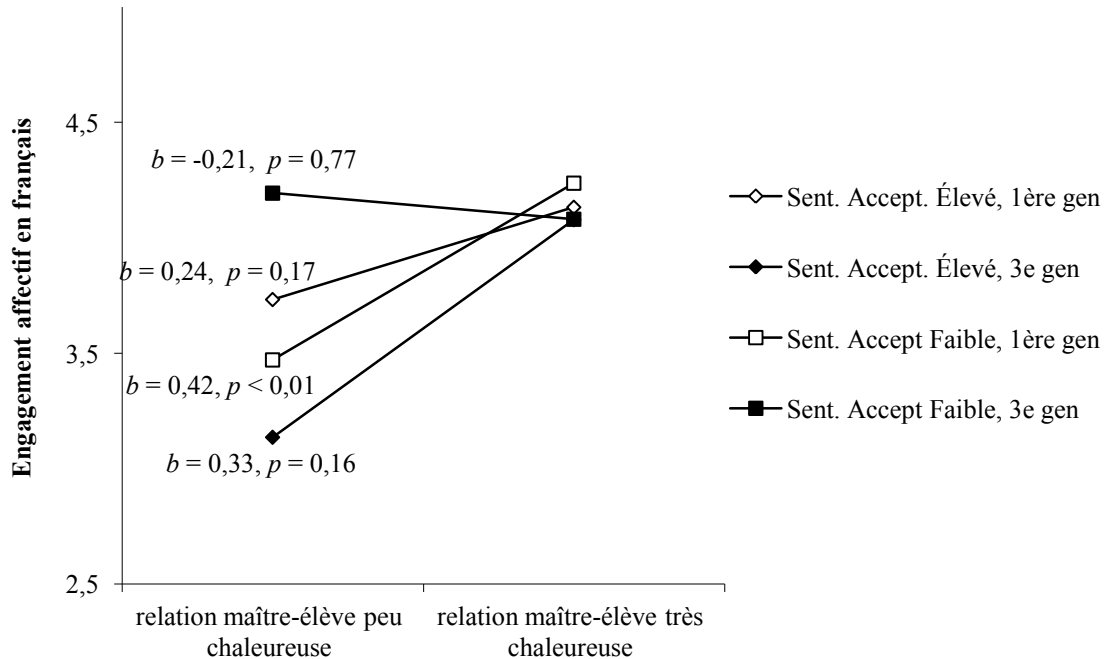


Figure 2. Effet du sentiment d'acceptation par les pairs et du niveau de chaleur dans la relation maître-élève sur l'engagement affectif des élèves en mathématiques en fonction de leur statut générationnel.

Discussion

Les expériences relationnelles et l'engagement affectif des élèves

Il a été démontré par le passé que les expériences relationnelles des élèves peuvent contribuer à leur engagement scolaire, notamment au plan affectif (Chiu, Pong, Mori et Chow, 2012; Fredricks, Blumenfeld, et Paris, 2004; Junoven, Espinoza et Knifsend, 2012; Murdock, Anderman et Hodge, 2000; Suarez-Orozco, Pimentel et Martin, 2009). Ces relations à l'école, notamment avec leurs enseignants et leurs amis, ont été documentées comme étant d'autant plus importantes pour les élèves issus de l'immigration ou issus de milieux défavorisés (Archambault et al., 2015; D'Amato, 1993; Heath, 1983; Faircloth et Hamm, 2005; Garcia-Reid, 2007; Garcia-Reid, Reid, et Peterson, 2005), qui semblent souvent devoir faire face à des défis supplémentaires dans leurs parcours scolaires comparativement à leurs pairs non immigrants (Bingham et Okagaki, 2012; Crosnoe et Turley, 2011). Pourtant, l'engagement scolaire des élèves du primaire issus de l'immigration est beaucoup moins documenté au Québec que celle des élèves natifs (Archambault et al., 2015). Notre étude visait à déterminer la possible influence différentielle, additive ou multiplicative d'une relation chaleureuse avec l'enseignant ainsi que du sentiment d'acceptation par les pairs sur l'engagement affectif en français et en mathématiques des élèves du primaire de milieux défavorisés, issus ou non de l'immigration. Les résultats obtenus permettent d'avoir une meilleure compréhension des facteurs relationnels liés à la dimension affective de l'engagement scolaire de ces élèves dans les quartiers défavorisés de Montréal.

Notre première hypothèse émise était que le fait qu'avoir une relation chaleureuse avec son enseignant et de se sentir accepté par ses pairs aurait une influence directe et positive sur

l'engagement affectif des élèves. Nos résultats appuient partiellement cette idée. En effet, ils ont démontré qu'au-delà de certains facteurs individuels comme l'âge et l'engagement affectif à la fin de l'année précédente, la relation chaleureuse maître-élève est liée à l'engagement affectif en français et en mathématiques. En ce sens, les résultats confirment notre hypothèse. Cela signifie que les élèves qui recherchent le soutien ou le réconfort de leur enseignant, qui ont tendance à partager leurs sentiments et des informations sur eux et qui nomment avoir confiance en leur enseignant (Pianta, 2001) auraient un engagement affectif en français et en mathématiques plus élevés que leurs pairs ayant un niveau de chaleur faible dans la relation avec leur enseignant. Ces résultats concordent également avec les données d'études antérieures (Birch et Ladd, 1997; Hughes, Zhang et Hill, 2006; Suarez-Orozco, Pimentel et Martin, 2009). Toutefois, nos résultats indiquent que le sentiment d'acceptation par les pairs n'est ni associé à l'engagement affectif en mathématiques, ni en français après avoir contrôlé les facteurs de risque et de protection cités précédemment. Ainsi, notre hypothèse voulant que le fait de se sentir inclus ou apprécié dans un groupe de pairs influence l'engagement affectif des élèves est infirmée. Ceci suggère que d'autres ressources dans l'environnement scolaire des enfants, comme leur enseignant, seraient davantage importantes et influentes sur leur engagement affectif que leurs pairs, comme le proposent d'ailleurs certains auteurs (Chen, 2005; Garcia-Reid, 2007; Wentzel, 1998). Ces résultats concordent également avec certaines études selon lesquelles la relation chaleureuse maître-élève est l'un des facteurs permettant de mieux comprendre l'engagement affectif des élèves envers l'école. (Chiu, Pong, Mori et Chow, 2012; Murdock, Anderman et Hodge, 2000).

Nos résultats suggèrent également que, tel qu'attendu, la relation maître-élève et le sentiment d'acceptation par les pairs interagissent pour influencer l'engagement affectif des

élèves, mais seulement au niveau de l'engagement en français et pour les élèves immigrants. Lorsque le sentiment d'acceptation par les pairs est faible chez ces élèves, le fait d'avoir une relation chaleureuse élevée avec leur enseignant est en effet associé à une augmentation de leur niveau d'engagement affectif en français au cours de l'année scolaire. Par contre, à l'inverse, pour les autres élèves immigrants qui se sentent fortement acceptés par leurs pairs, la relation qu'ils ont avec leur enseignant ne contribuerait pas à leur niveau d'engagement affectif. Ces écarts peuvent être expliqués de diverses façons, mais il est possible de croire que pour les élèves issus de l'immigration qui se sentent peu acceptés par leurs pairs, la relation chaleureuse maître-élève pourrait avoir un effet compensatoire et leur permettre de mieux réagir aux expériences d'isolement et ainsi, de conserver une perception plus positive de l'école et des activités réalisées en classe. En effet, pour les élèves immigrants qui vivent un certain isolement, le fait d'avoir un lien d'attachement sécurisant avec un adulte significatif et de se sentir soutenus par cet adulte dans leur développement, leur cheminement académique, mais également dans l'apprentissage de nouvelles normes et pratiques culturelles de la société d'accueil, pourrait leur permettre de mieux s'adapter à leur nouvel environnement scolaire et de prendre plaisir à la réalisation d'activités d'apprentissage. Cela concorde d'ailleurs avec l'étude de Roffman et al. (2003), qui note que le développement d'une relation sécurisante avec un adulte à l'école, autre que les parents, peut permettre aux enfants issus de l'immigration d'apprendre, dans un contexte sécurisant, les normes culturelles et les informations primordiales menant au succès scolaire. Ainsi, malgré le fait que certains élèves immigrants se sentent peu acceptés par leurs pairs, les nombreuses expériences d'apprentissage positives vécues avec leur enseignant, avec qui ils entretiennent une relation chaleureuse, semblent favoriser leur adaptation dans leur environnement scolaire et augmenter

leur engagement affectif envers l'école. Il est possible de croire que les élèves acceptés par leurs pairs ressentent moins le besoin d'avoir une relation chaleureuse avec l'enseignant, puisqu'ils retrouvent un sentiment d'appartenance ainsi qu'une forme de soutien pour explorer leur environnement scolaire au sein de leur groupe d'amis. Toutefois, comme mentionné précédemment, l'engagement scolaire ne serait pas nécessairement favorisé chez ces élèves qui se sentent acceptés par leurs pairs, si les perceptions des amis envers l'école sont négatives (Bingham et Okagaki, 2012).

Nos résultats suggèrent par ailleurs que la relation maître-élève aurait une contribution plus importante sur l'engagement des élèves en français qu'en mathématiques. Pourquoi en est-il ainsi? L'apprentissage de la langue du pays d'accueil qui, dans bien des cas, n'est pas la langue maternelle des élèves immigrants (Mc Andrew et al., 2008) peut potentiellement créer des difficultés sociales où l'élève peut vivre de la discrimination en raison de ses difficultés à s'exprimer dans la langue courante. Au Québec, la valorisation de la langue française peut créer chez certains élèves une vulnérabilité identitaire, par exemple dans des cas de discrimination, où ceux-ci ressentent que leur langue maternelle est dévalorisée et donc, qu'ils ne sont pas acceptés dans leur société d'accueil. Chez d'autres élèves qui n'avaient pas nécessairement de difficultés académiques dans leur pays d'origine, le fait de ne pas bien maîtriser la langue d'apprentissage peut avoir des répercussions sur des concepts scolaires qu'ils possédaient auparavant, par exemple en mathématiques, où la compréhension du problème mathématique influence négativement sa réussite scolaire (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008). Il donc est possible de croire que ces difficultés sociales et académiques vécues lors de l'apprentissage de la langue peuvent influencer négativement leur appréciation de cette nouvelle langue. Ainsi, le fait de développer une

relation positive avec l'enseignant, qui interagit avec eux en français dans l'environnement scolaire pourrait avoir un effet positif sur la perception que les élèves ont de la langue française, ce qui pourrait contribuer davantage à leurs nouveaux apprentissages académiques et à leur engagement dans cette matière. À l'inverse, il est possible de croire que l'intérêt attribué aux mathématiques, matière académique enseignée sur tous les continents dont le langage est davantage universel, est moins tributaire du contexte social que le français. De plus, comme mentionné précédemment, un élève qui réussissait très bien en mathématiques dans son pays d'origine peut vivre des difficultés en mathématiques à cause de sa compréhension du français, ce qui donne encore une fois l'impression aux élèves que le problème ne vient pas de leurs difficultés en mathématiques, mais bel et bien à la langue française qui elle, est associée à la société d'accueil (Kanouté, Gosselin-Gagné, Hassani et Girard, 2016).

Implications pour la recherche future

Notre étude permet de mieux cerner le rôle primordial de l'enseignant sur l'engagement affectif des élèves du primaire de milieux défavorisés, issus ou non de l'immigration. Non seulement elle soutient les études antérieures qui indiquent l'importance de la relation chaleureuse maître-élève pour l'ensemble des élèves, mais permet également de mettre en lumière que l'interaction entre les expériences relationnelles des élèves n'a pas le même impact chez les élèves issus ou non de l'immigration. En lien avec ce résultat, les recherches futures devraient continuer de s'attarder aux relations avec l'enseignant comme facteur de protection du désengagement scolaire chez les enfants issus de l'immigration et vérifier si ces expériences relationnelles ont également une contribution sur l'engagement

comportemental et cognitif des enfants. En ce sens, il importe de continuer à explorer l'interaction entre les trois dimensions de l'engagement afin de déterminer s'il y a effectivement une dimension plus importante qui pourrait être un levier d'intervention prioritaire.

De plus, certains auteurs ont étudié comment les perceptions et les attentes des enseignants, leur sentiment de compétence, leur niveau de stress et leur type d'attachement influençaient leurs pratiques enseignantes et la relation avec leurs élèves en général (David, 2003; Fredriksen et Rhodes, 2004; Kennedy et Kennedy, 2004). Par contre, il est nécessaire de mettre plus d'efforts pour mieux comprendre les caractéristiques des élèves et les pratiques enseignantes favorisant ces relations chaleureuses dans un milieu scolaire défavorisé et pluriethnique, ainsi que pour comprendre le contexte dans lequel ce lien maître-élève se développe pour les élèves immigrants. À titre d'exemple, au Québec, les enseignants du primaire rapportent avoir une relation moins chaleureuse avec les garçons, les élèves ayant de moins bons résultats académiques et ceux ayant des problèmes extériorisés ou intériorisés dans leur classe (Desrosiers et al., 2012). Il importerait donc de s'attarder davantage aux méthodes d'apprentissages, aux compétences ainsi qu'aux caractéristiques individuelles et valeurs des enseignants qui travaillent auprès de ces élèves, afin d'identifier les éléments contribuant au développement d'une relation chaleureuse avec ces derniers. Enfin, il serait intéressant de prendre en considération dans les recherches futures certaines caractéristiques des parents reconnues dans les écrits scientifiques pour leur influence sur la réussite et l'engagement scolaire des élèves, par exemple leur niveau d'instruction, la structure familiale, les ressources disponibles dans la famille et la perception des parents envers l'école (Kanouté, Laaroussi, Rachédi et Tchimou, 2008; Kao, 2004).

Implications pour la pratique

En ce qui a trait à la pratique, nos résultats renforcent l'idée qu'une relation chaleureuse maître-élève est un levier d'intervention important pour augmenter l'engagement affectif des élèves issus de milieux défavorisés et particulièrement ceux issus de l'immigration qui semblent éprouver des difficultés à bien s'intégrer dans leur groupe de pairs. Les efforts pour créer ces relations positives sont d'autant plus importantes sachant que certains enseignants peuvent avoir des perceptions erronées sur la réalité des familles de milieux défavorisés ou issus de l'immigration, ce qui peut diminuer les attentes de l'enseignant envers les élèves de ces milieux et nuire à la relation qu'ils développent avec eux (Brault, Janosz et Archambault, 2014). Certains enseignants manquent aussi d'informations sur les pratiques à favoriser avec cette clientèle et peuvent donc se sentir démunis face aux défis rencontrés par ces élèves, ce qui peut avoir également un impact sur leur sentiment de compétence (Bingham et Okagaki, 2012). De plus, ces élèves peuvent avoir des besoins spécifiques qui diffèrent des autres élèves, par exemple leur besoin de comprendre le système d'éducation et les normes québécoises qui peuvent différer des valeurs et normes familiales (D'amato, 1993). De ce fait, la formation à la diversité ethnoculturelle devrait être davantage développée dans la formation initiale des enseignants et des directions d'école (Potvin, Magnan et Larochelle-Audet, 2016). Dans les milieux scolaires, le psychoéducateur peut soutenir l'intervention de ces acteurs en organisant d'abord des conférences ou des formations sur les caractéristiques des élèves et de leurs familles présentes au sein de leur école, dans le but de créer une ouverture propice au développement de relations harmonieuses en classe, mais également entre l'école et les familles des élèves. Des rencontres entre certains membres du personnel scolaire et les familles pourraient également avoir lieu afin de mieux comprendre la trajectoire migratoire

individuelle de ces dernières et de cibler certaines ressources dans la communauté pour les soutenir. Ce type d'évènement pourrait permettre à l'ensemble du personnel scolaire d'avoir une compréhension plus juste de la réalité des familles et des élèves fréquentant leur école, ce qui favoriserait sans doute une meilleure considération des besoins personnels et académiques de tous leurs élèves, dont ceux issus de milieux défavorisés ou issus de l'immigration. Cela favoriserait aussi la création de relations plus chaleureuses entre enseignants et élèves, puisque les élèves ont tendance à se sentir davantage enthousiastes et heureux en classe lorsque leur enseignant s'intéresse à eux et leur offre du soutien individuel dans leurs apprentissages (Skinner et Belmont, 1993). En développant davantage de relations chaleureuses avec tous leurs élèves, les enseignants contribuent à maintenir ou augmenter l'engagement affectif de leurs élèves, dont ceux qui vivent des difficultés à se sentir acceptés et à développer un sentiment d'appartenance avec leurs pairs. Enfin, il importe que le psychoéducateur utilise son rôle-conseil auprès du personnel enseignant afin de les outiller et de les soutenir dans leurs interventions et leur gestion des apprentissages auprès d'élèves issus de l'immigration. Par exemple, des activités dans les classes peuvent être également mises en place afin que les élèves puissent apprendre à se connaître et en apprendre davantage sur leurs valeurs et leurs coutumes, afin de favoriser l'inclusion de tous les élèves dans la classe. Ainsi, les enseignants pourront en quelque sorte créer, grâce aux interactions positives avec leurs élèves et à leurs méthodes pédagogiques adaptées, un environnement de classe agréable, sécuritaire et plus propice aux apprentissages et au développement du plaisir d'apprendre. Cela aurait probablement pour effet, comme le suggèrent nos résultats, d'augmenter l'engagement affectif des élèves immigrants qui sont dans un contexte où il y a moins d'expériences positives dans leurs échanges avec leurs pairs.

Forces et limites

Bien que les résultats de ce mémoire contribuent à une meilleure compréhension de l'engagement affectif des élèves au Québec, ceux-ci doivent toutefois être interprétés avec nuance puisque cette étude comporte certaines limites. Tout d'abord, les caractéristiques des élèves de l'échantillon diffèrent de ceux des élèves l'ensemble du Québec, les résultats sont donc difficilement généralisables. En effet, il importe de préciser que l'échantillon était non aléatoire et que les écoles participantes étaient toutes situées dans des quartiers défavorisés avec une majorité d'élèves issus de l'immigration. De plus, pour des raisons méthodologiques et parce que les élèves de première ou de deuxième génération ne peuvent être considérés comme un groupe homogène, ces derniers, c'est-à-dire les élèves nés au Canada de parents nés à l'étranger, n'ont pas été pris en considération dans ce travail, ce qui a fait diminuer considérablement l'échantillon de l'étude, en plus de limiter la généralisation de nos conclusions aux élèves non-immigrants ou immigrants de première génération. Également, le fait d'avoir 13 prédicteurs pour un échantillon de 130 participants a pour conséquence de nuire à la puissance statistique de nos analyses. Bien que nous respections les postulats de base de l'analyse utilisée, cela pourrait avoir influencé certains termes d'interaction dans nos analyses et avoir un impact négatif sur la fiabilité de nos résultats. Ensuite, seul l'engagement affectif a été considéré dans cette étude, puisqu'il serait un prédicteur de l'engagement comportemental et cognitif (Eccles et Roeser, 2009; Skinner et al., 2008). En considérant l'engagement comportemental et cognitif, il aurait sans doute été possible d'avoir un portrait plus global de la problématique à l'étude. De plus, la relation chaleureuse maître-élève et le sentiment d'acceptation par les pairs, ainsi que certaines variables de contrôle comme les problèmes de comportements, n'ont été mesurés qu'à un temps bien précis dans l'année scolaire. Il serait

donc pertinent de prendre en considération dans les recherches futures les fluctuations qui peuvent être présentes sur ces dimensions à travers le temps et l'influence de ces fluctuations sur l'engagement des élèves. Enfin, les variables indépendantes et dépendantes ont été analysées selon la perception des élèves et encore une fois, un portrait probablement plus complet aurait pu être effectué en prenant en compte l'avis des enseignants ou encore, des pairs.

Il importe de souligner tout de même que cette étude présente plusieurs forces. En premier lieu, le sujet en soi est innovant puisque l'engagement des élèves immigrants au Québec est un sujet assez récent sur lequel peu d'études quantitatives ont été réalisées. En effet, la plupart des études sont soit qualitative (ce qui demeure tout à fait d'intérêt!) ou basé sur des données quantitatives tirées de bases de données administratives qui ne comportent pas d'information sur les expériences relationnelles ou l'engagement des élèves. De plus, étudier l'engagement affectif des élèves en s'intéressant à un double contexte de socialisation, dans une perspective écologique, permet d'avoir un portrait plus juste, puisque l'individu et son environnement interagissent. Ce travail a donc permis de mettre en lumière de nouvelles connaissances sur l'engagement des élèves, immigrants et non-immigrants au Québec. Ces résultats permettront notamment de sensibiliser les professionnels dans le domaine de l'éducation et de la psychoéducation à l'importance de développer des liens privilégiés avec les élèves, et notamment les élèves immigrants. En ce qui concerne la méthodologie, les instruments de mesure utilisés ont tous été validés, ce qui augmente la validité interne de cette étude. Le devis longitudinal offre également la possibilité d'examiner l'effet à court terme des relations harmonieuses avec l'enseignant et le sentiment d'acceptation par les pairs sur l'engagement affectif au cours d'une année scolaire. Enfin, une autre force considérable est la

possible généralisation des résultats aux autres écoles de milieux défavorisés en contexte pluriethnique à Montréal. De plus, à notre connaissance, peu d'études se sont intéressées exclusivement à des aspects relationnels positifs en contexte scolaire, en considérant l'engagement affectif dans deux matières scolaires, soit le français et les mathématiques.

Conclusion

Ce mémoire visait à mieux comprendre l'influence des relations avec les enseignants et les pairs sur l'engagement affectif des élèves issus ou non de l'immigration de milieux défavorisés. Nos résultats indiquent l'importance d'avoir une relation chaleureuse avec l'enseignant pour tous les élèves, mais particulièrement pour ceux issus de l'immigration qui perçoivent être peu acceptés par leurs pairs. L'enseignant pourrait effectivement jouer dans certains cas un rôle protecteur qui viendrait pallier aux difficultés vécues avec les pairs et ainsi, protégeraient les élèves immigrants d'un éventuel désengagement affectif, principalement en français. Avec les importantes vagues récentes d'immigration au Québec, nos résultats soutiennent et encouragent le développement et la mise en œuvre de formation auprès des enseignants pour les soutenir et leur permettre d'accueillir, d'échanger et de développer des liens positifs avec ces élèves, afin de favoriser ultimement leur intérêt face à l'apprentissage du français, leur intégration au système d'éducation québécois, leur bien-être à l'école et leur réussite scolaire.

Références

- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72, 5–22. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/20152724>
- Archambault, I. et Dupéré, V. (2017). Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *The Journal of Educational Research*, 110(2), 188-198. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1060931>
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M-C. et Mc Andrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-ses youth: differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of educational psychology*, 87(3), 456-477. doi: 10.1111/bjep.12159
- Archambault, I., Kurdi, V., Olivier, E. et Goulet, M. (2016). The joint effect of peer victimization and conflict with teachers on student engagement at the end of elementary school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 207-232. doi: 10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0207
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., Pagani, Parent, L. et al. (2015). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration : contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes*. (Rapport n° 2012-RP-145548). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K. et Olivier, E. (2015). *Culture et engagement : bilan de la 1ère phase du projet*. Communication présentée à la commission scolaire Pointe-de-l'Île.
- Archambault, I. et Vandebossche-Makombo, J. (2013). Validation de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 275-288. doi : 10.1037/a0031951
- Archambault, I. et Janosz, M. (2007). L'engagement scolaire des garçons et des filles : une analyse comparative des résultats de recherches empiriques. *Revue de Psychoéducation*, 36(1), 81-107.

- Bandura, A. (1962). Social-learning theory of identificatory processes. Dans D. A. Goslin (dir.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (p. 213-262). Chicago : Rand McNally et Company.
- Bellmore, A. D., Nishina, A., Witkow, M. R., Graham, S. et Juvonen, J. (2007). The influence of classroom ethnic composition on same and other-ethnicity peer nominations in middle school. *Social Development*, 16, 720-740. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00404.x
- Bingham, G. E. et Okagaki, L. (2012). Ethnicity and student engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 65–95). New York : Springer.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment, *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Bloom, B. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boivin, M., Hymel, S., et Hodges, E. V. E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. Dans J. Juvonen & S. Graham (Dir.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (p. 265-289). New-York, NY: Guilford Press.
- Braut, M.-C., Janosz, M. et Archambault., I. (2014). A multilevel analysis testing the effect of school composition and school climate on teacher expectations of students. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148-159. doi: 10.1016/j.tate.2014.08.008
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. et Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.1
- Cardu, H. (2008). Construction identitaire professionnelle et interaction en contexte de transition culturelle: l'étude de cas. *Connexions*, 1 (89), 171-180. doi: 10.3917/cnx.089.0171

- Chase, P. A., Warren, D. J. A. et Lerner R. M. (2015). School engagement, academic achievement, and positive youth development. Dans Bowers E. et al. (dir.) *Promoting positive youth development* (p.57-70). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17166-1_4
- Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: the mediating role of academic engagement. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 131, 77–127. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.2.77-127>
- Chiu, M. M. (2007). Families, economies, cultures and science achievement in 41 countries. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 510–519. doi: 10.1037/0893-3200.21.3.510
- Chiu, M. M., Pong, S. L., Mori, I. et Chow, B. W. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: a multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of youth and adolescence*, 41, 1409-1425. doi: 10.1007/s10964-012-9763-x
- Chiu, M. M. et Zeng, X. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement. *Learning and Instruction*, 18, 321–336. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.06.003>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. Dans Asher, S. R. et J. D. Coie (Dir.) *peer rejection in childhood* (p. 365-401). New York : Cambridge university press.
- Connolly, P. Et Neill, J. (2001). Constructions of locality and gender and their impact on the educational aspirations of working-class children. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), p. 107-129. <https://doi.org/10.1080/09620210100200070>
- Crosnoe, R. et Turley R. N. (2011). K-12 educational outcomes of immigrant youth. *The Future of Children*, 21(1), 129-152. doi: 10.2307/49014122
- D'Amato, J. (1993). Resistance and compliance in minority classrooms. Dans E. Jacob et C. Jordan (Dir.), *Minority education : Anthropological perspectives* (p. 181–207). Norwood : Ablex

- David, D. (2003). Physical, emotional, and behavioral reactions to breaking up: the roles of gender, age, emotional involvement, and attachment style. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(7), 871-884. doi: 10.1177/0146167203029007006
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. et Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346. doi: 10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Dee, T. S. (2004). Teachers, race, and student achievement in a randomized experiment. *The Review of Economics and Statistics*, 86(1), 195–210. doi: 10.3386/w8432
- Desrosiers, H., Japel, C., Singh, P. R. P. et Tétreault, K. (2012). *Positive teacher-student relationships: Associations with child characteristics and academic achievement in elementary school*. Repéré sur le site de l’Institut de la statistique du Québec : http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/ELDEQ_fasc6no2_an.pdf
- Eccles, J. S. et Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Dans R. M. Lerner et L. Steinberg (Dir.), *Handbook of adolescent psychology* (3^e éd., p. 404-434). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Ewing, A. R. et Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92-105. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.09.002
- Faircloth, B. S. et Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing four ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 293–309. doi: 10.1007/s10964-005-5752-7
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142. doi: 10.2307/1170412
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231. doi: 10.1037/h0087232
- 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, 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059

- Fredriksen, K. Et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 103, 45-54. <https://doi.org/10.1002/yd.90>
- Fuligni, A. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*, 68(2), 351-363. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01944.x
- Furrer, C. et Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Garcia Coll, C. et Marks, A. K. (2012). *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* Washington, États-Unis : American Psychological Association. doi: 10.1037/13094-000
- Garcia-Reid, P. (2007). Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income Hispanic girls. *Youth and Society*, 39(2), 164–181. doi: 10.1177/0044118X07303263
- Garcia-Reid, P., Reid, R. J. et Peterson, N. A. (2005). School engagement among Latino youth in an urban middle school context: Valuing the role of social support. *Education and Urban Society*, 37, 257–275. doi: 10.1177/001312450275534
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice*. New York : Teachers College Press.
- Glock, S., Kneer, J. et Kovacs, C. (2013). Preservice teachers' implicit attitudes toward students with and without immigration background: A pilot study. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 204-210. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.09.003>
- Goodman R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586. doi: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Graham, S. (1994). Motivation in African Americans. *Review of Educational Research*, 64, 55- 117. doi:10.2307/1170746
- Green, G., Rhodes, J., Hirsch, A. H., Suarez-Orozco, C. et Camicc, P.M. (2008). Supportive adult relationships and the academic engagement of Latin American immigrant youth.

- Journal of school psychology*, 46(4), 393-412.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.001>
- Greenman, E. (2013). Educational attitudes, school peer context, and the immigrant paradox in education. *Social Science Research*, 42, 698-714.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.12.014>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, États-Unis: Guilford Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York, États-Unis : Cambridge University Press.
- Hill H., et Madhere, S. (1996). Exposure to community violence and African American children: A multidimensional model of risks and resources. *Journal of Community Psychology*, 24, 26–43. doi: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199601\)24:1<26::AID-JCOP3>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199601)24:1<26::AID-JCOP3>3.0.CO;2-1)
- Hughes, J. W., Zhang, D. et Hill, C. R. (2006). Peer assessment of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology*, 43, 447–463. doi: [10.1016/j.jsp.2005.10.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.002)
- IMB Knowledge Center (2017). *Imputation multiple*. Repéré à https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/fr/SSLVMB_22.0.0/com.ibm.spss.statistics.help/spss/mva/multiple_imputation_intro.htm#multiple_imputation_intro
- Jimerson, S. R., Campos, E. et Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8(1), 7-27. doi: [10.1007/BF03340893](https://doi.org/10.1007/BF03340893)
- Jussim, L., Eccles, J. et Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful selffulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281-388. doi: [10.1016/S0065-2601\(08\)60240-3](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60240-3)
- Juvonen, J., Espinoza, G. et Knifsend, C. A. (2012). The role of peer relationships on academic and extracurricular engagement in school. Dans S. L. Christenson, A. L.

- Reschly et C. Wylie (Dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 397-401). Londres: Springer.
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13–25. doi: 10.7202/1038275ar
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire1. *Revue des sciences de l'éducation*, 342, 265–289. doi: 10.7202/019681ar
- Kao, G. (2004). Social capital and its relevance to minority and immigrant populations. *Sociology of Education*, 77 (2), 172-175. <https://doi.org/10.1177/003804070407700204>
- Kao, G. et Tienda, M. (1995). Optimism and achievement – the educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1–19. Repéré à <http://globalnetwork.princeton.edu/piirs/Kao%20and%20Tienda.pdf>
- Kennedy, J. H. et Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the schools*, 41(2), 247-259. <https://doi.org/10.1002/pits.10153>
- Ladd, G. W., Buhs, E. S. et Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 255–279. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/23093716>
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J., et Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(8), 1181-1197. doi: 10.2307/1132300
- Li, Y., Lerner, J. V. et Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and adolescent academic competence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 801–815. doi: 10.1007/s10964-010-9535-4
- Li, Y. et Lerner, R.M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *J Youth Adolescence*, 42, 20-32. doi: 10.1007/s10964-012- 9857-5

- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle and high school years. *American Educationnal Research Journal*, 37(1), 153-184. doi: 10.3102/00028312037001153
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., ... Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal, Canada: Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture?. *Éducation et francophonie*, 36(1), 177–196. doi: 10.7202/018096ar
- Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2009). La réussite scolaire des jeunes noirs au secondaire québécois. Rapport final de recherche, Chaire en relation ethnique, Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Aït-Saïd, R. (2012). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration*, 47. Repéré sur le site du Centre Métropolis du Québec Immigration et Métropoles : http://im.metropolis.net/DocsPDF/WP_47Mc%20Andrew_reussite%20scolaire%202012.pdf
- Mikami, A. Y., Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Gregory, A. et Allen, J.P. (2017). Perceptions of relatedness with classroom peers promote adolescents' behavioral engagement and achievement in secondary school. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(11), 2341-2354. doi: 10.1007/s10964-017-0724-2
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_34.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec. (2016). *Portraits régionaux 2005-2014 Caractéristiques des immigrants établis au Québec et*

- dans les régions en 2016. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/PUB_Portraits_regionaux2005-2014.pdf
- Murdock, T. B., Anderman, L. H. et Hodge, S. A. (2000). Middle-grade predictors of students motivation and behavior in high school. *Journal of Adolescent Research, 15*, 327-351. doi: 10.1177/0743558400153002
- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R.D., Wang, S. et Strand, C. (1997) A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*(3), 290-303, doi: 10.1207/s15374424jccp2603_8
- Orfield, G. et Lee, C. (2006). *Racial transformation and the changing nature of segregation*. Cambridge, Londres : Civil Rights Project at Harvard University.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington : American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: professional manual*. Lutz, Florida : Psychological assessment resources, Inc.
- Maryse Potvin, Marie-Odile Magnan et Julie Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, Montréal, Éditions Fides Éducation, 2016, 287 p.
- Reddy, R., Rhodes, J. et Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology, 15*, 119-138. doi: 10.1017/S0954579403000075
- Roeser, R., Eccles, J. et Sameroff, A. (2000). School as a Context of Early Adolescents' Academic and Social-Emotional Development: A Summary of Research Findings. *The Elementary School Journal, 100*(5), 443-471. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/1002279>
- Roffman, J., Suárez-Orozco, C. et Rhodes, J. (2003). Facilitating positive development in immigrant youth: The role of mentors and community organizations. Dans D. Perkins, L. M. Borden, J. G. Keith, et F. A. Villarreal (Dir.), *Positive youth development: Creating a positive tomorrow* (p. 90–117). Brockton, États-Unis : Kluwer Press.

- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi: 10.3102/0034654311421793
- Roscigno, V. J. et Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race and cultural/educational resources: Inequality, micropolitical processes, and achievement returns. *Sociology of Education*, 72, 158–178. doi: 10.2307/2673227.
- Rose-Krasnor, L. (2009). Future directions in youth involvement research. *Social Development*, 18, 497–509. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00506.x>
- Rosenthal, R. et Jacobson, L., (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and student intellectual development*. New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents motivation, engagement and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35, 101–111. doi: 10.1207/S15326985EP3502_4
- Schleicher, A. (2006). Where immigrants students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. *Intercultural Education*, 17, 507-516. doi: 10.1080/14675980601063900
- Skinner, E., et Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581. doi: 0022-0663/V3/S3.00
- 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, 765–781. doi: 10.1037/a0012840
- Statistique Canada. (2009). *La mosaïque ethnoculturelle du Canada, Recensement de 2006 : définitions*. Repéré à <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-562/note-fra.cfm>
- Stipek, D. et Byler, P. (2001). Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 175-189. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(01\)00075-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(01)00075-2)

- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A. et Martin, M. (2009). The significance of relationships: academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712-749.
- Suárez-Orozco, C. et Qin-Hillard, D. B. (2004). The cultural psychology of academic engagement: Immigrant boys experiences in U.S. schools. Dans N. Way et J. Chu (Dir.), *Adolescent Boys: Exploring Diverse Cultures of Boyhood*. New York, États-Unis : New York University Press.
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J. et Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox. *Youth and Society*, 41(2), 151-185. doi: 10.1177/0044118X09333647
- Tardif-Grenier, K., Archambault, I. et Janosz, M. (2011). Les pratiques parentales, le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire chez les élèves du secondaire nés en Haïti et fréquentant une école en milieu défavorisé. *Revue de Psychoéducation*, 40(2), 261-282.
- Troop-Gordon, W., et Kuntz, K. J. (2013). The unique and interactive contributions of peer victimization and teacher-child relationships to children's school adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1191–1202. doi: 10.1007/s10802-013-9776-2
- Tyler, K. M., Updah, A. L., Dillihunt, M. L., Beatty-Hazelbaker, R., Conner, T., Gadson, N., et al. (2008). Cultural discontinuity: Toward a quantitative investigation of a major hypothesis in education. *Educational Researcher*, 7, 280–297. doi: 10.3102/0013189X08321459
- Vaquera, E. (2009). Friendship, educational engagement, and school belonging: comparing hispanic and white adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(4), 492-514. doi: 10.1177/0739986309346023
- Vedder, P., Boekaerts, M. et Seegers, G. (2005). Perceived social support and well being in school; the role of students' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3), 269-278. doi: 10.1007/s10964-005-4313-4
- Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions, *Vie pédagogique*, 115, p. 5-8.

- Vitaro, F., Boivin, M., & Poulin, F. (2018). The interface of aggression and peer relations in childhood and adolescence. *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education, 105*, 204–319. doi: 10.1086/444158
- Voelkl, K. E. (2012). School identification. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, et C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (p. 193–218). New York, États-Unis : Springer.
- Way, N. (2004). Intimacy, Desire, and Distrust in the Friendships of Adolescent Boys. Dans N. Way et J. Y. Chu (Dir.) *Adolescent boys: Exploring diverse cultures of boyhood*. (p. 167-196). New York, États-Unis : New York University Press.
- Way, N., Becker, B. E. et Greene, M. L. (2006). Friendships among Black, Latino, and Asian American Adolescents in an Urban Context. Dans L. Balter et C. S. Tamis-LeMonda (Dir.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (p. 415–443). New York : Psychology Press.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202–209. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.202
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris, France : OECD.
- Winner, E. (1997). *Surdoués : mythes et réalités*. Paris, France : Aubier.
- You, S. (2011). Peer influence and adolescents' school engagement, *The 2nd international conference on education and educational psychology, 29*, 829-835. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.311>