

Université de Montréal

Les relations élèves-enseignants et les attitudes des enseignants : contribution du statut
générationnel et de la région d'origine

Par
Ophélie Gilbert-Blanchard

École de psychoéducation, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de M. Sc. en psychoéducation, option mémoire
et stage

Août 2019

© Ophélie Gilbert-Blanchard, 2019

Université de Montréal
École de psychoéducation, Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé

**Les relations élèves-enseignants et les attitudes des enseignants : contribution du statut
générationnel et de la région d'origine**

Présenté par

Ophélie Gilbert-Blanchard

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Stéphane Cantin
Président-rapporteur

Isabelle Archambault
Directrice de recherche

Marie-Odile Magnan
Membre du jury

Résumé

Les perceptions qu'ont les élèves des relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants, ainsi que des attitudes des enseignants à leur endroit, sont reconnues pour être associées à la réussite scolaire des élèves, notamment des élèves issus de l'immigration. Malgré l'accroissement de l'immigration et l'intérêt porté au vécu scolaire de ces élèves, un nombre limité de recherches quantitatives s'est penché sur leurs perceptions à l'égard de leurs enseignants au Québec. Cette étude a donc pour objectif principal de mieux comprendre les perceptions qu'ont les élèves du secondaire de la chaleur et des conflits dans les relations avec leurs enseignants, ainsi que des attentes de réussite et de la rétroaction négative des enseignants envers eux. Plus précisément, l'étude cherche à déterminer s'il existe des distinctions dans les perceptions entre les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération, d'une part, et entre les élèves d'origine haïtienne, nord-africaine et canadienne, d'autre part. Elle cherche aussi à connaître s'il existe un effet d'interaction entre le statut générationnel et la région d'origine sur les perceptions des élèves. Les données ont été recueillies auprès de 819 élèves dans 8 écoles secondaires de la province de Québec. Les résultats montrent que les élèves de 2^e génération, comparativement à leurs pairs de 3^e génération, considèrent leurs relations avec les enseignants comme étant moins chaleureuses. Aussi, les élèves de 1^{re} génération perçoivent des attentes de réussite légèrement plus élevées chez leurs enseignants que les élèves non immigrants. Ils ont aussi l'impression de recevoir davantage de rétroactions négatives de la part des enseignants. De plus, les élèves originaires d'Haïti rapportent moins d'échanges chaleureux avec les enseignants et une diminution des attentes de réussite de la part de leurs enseignants chez les élèves de 2^e génération. Les implications de ces résultats pour la pratique et la recherche sont discutées.

Mots clés : relation élèves enseignants, attitudes des enseignants, perceptions des élèves, immigration

Abstract

Students' perceptions of their relationships with their teachers and their attitudes towards them are known to be associated with student academic success, particularly for students with an immigrant background. Despite the increase in immigration and the interest in the academic experiences of these students, a limited amount of quantitative research has examined how these students perceive their teachers' attitudes and practices in Quebec. The aim of this study is, therefore, to examine students' perceptions of the level of closeness and conflict in their relationships with teachers, as well as their perceptions of teachers' expectations of success and negative feedback towards them. More specifically, the study examines whether there are distinctions in these perceptions between 1st, 2nd, and 3rd generation students and between students of Haitian, North African and Canadian origin. It also explores whether there is an interaction between generational status and the region of origin on students' perceptions. Data were collected from 819 students in 8 different high schools in the province of Quebec. Results show that 2nd generation students, compared to their 3rd generation peers, consider their relationships with teachers to be less warm. Also, 1st generation students perceive slightly higher expectations of success among their teachers than non-immigrant students. These students also feel that they are receiving more negative feedback from teachers. In addition, students from Haiti report less closeness with teachers and, for students of 2nd generation, they are more likely to perceive lower teachers' expectations toward them. The implications of these results for practice and research are discussed.

Keywords: student teacher relationship, teacher attitudes, student perceptions, immigration

Table des matières

Résumé	i
Abstract	ii
Liste des tableaux	iv
Liste des figures	v
Remerciements	vi
Introduction	1
Contexte théorique	1
Portrait de l'immigration	1
Portrait de l'immigration en contexte scolaire	4
Les relations et attitudes des enseignants envers les élèves issus de l'immigration	8
Perspectives théoriques	14
Interaction entre le statut générationnel et la région d'origine	18
Questions de recherche et hypothèses	19
Méthode	21
Échantillon et procédure	21
Instruments de mesure	22
Stratégie analytique	25
Résultats	26
Corrélation	26
Modèles de régression	30
Contribution de la région d'origine	32
Interactions entre le statut générationnel et la région d'origine	34
Discussion	36
Implication des résultats pour la recherche future	42
Implication des résultats pour la pratique	43
Limites et forces de l'étude	44
Conclusion	45
Références	47
Annexe	55

Liste des tableaux

Tableau 1. <i>Corrélation de Pearson entre les variables</i>	29
Tableau 2. <i>Régression linéaire ayant comme variable indépendante le statut générationnel</i>	32
Tableau 3. <i>Régression linéaire avec comme variable indépendante la région d'origine</i>	33

Liste des figures

<i>Figure 1.</i> Interaction entre le statut générationnel et la région d'origine sur la perception d'attentes de réussite	35
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Remerciements

Le dépôt de ce mémoire est la conclusion de deux formidables années d'apprentissages, de défis... et de café! Mon parcours s'est fait en douceur grâce au soutien inconditionnel de nombreuses personnes.

Mes premiers remerciements vont à ma directrice de recherche, Isabelle Archambault. Merci pour ton temps, tes réflexions, tes conseils et ta rigueur qui me guident depuis maintenant trois ans. La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans ton appui inconditionnel. Je suis honorée de poursuivre au troisième cycle à tes côtés.

Je tiens à remercier les membres de mon équipe de recherche qui m'ont épaulée durant les dernières années. Un merci tout particulier à Kiran. Merci pour ta présence, ta bonne humeur et ton aide. Je souhaite également remercier mes collègues de l'option mémoire et stage qui m'ont accompagnée, écoutée et comprise. Vous avez été une source de réconfort au quotidien.

Je veux prendre le temps de remercier mes proches pour leur confiance. Merci à ma famille qui a toujours su me conseiller et me motiver lorsque j'en ai eu besoin. Merci de me pousser à me dépasser et à être la meilleure version de moi-même. Merci pour votre temps, votre patience et votre intérêt marqué pour tout ce que je fais. À mes amis, merci de m'avoir changé les idées lorsque nécessaire, et de m'avoir soutenue. À mon amoureux, merci d'avoir cru en moi et d'être la personne que tu es.

En terminant, je souhaite remercier le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le Fonds de Recherche du Québec - Société et culture, le Groupe de recherche sur les environnements scolaires, et l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal pour le soutien financier.

Introduction

La réussite scolaire des élèves au secondaire est variable et suit diverses trajectoires (Rumberger, 2011). Certaines études se sont intéressées plus particulièrement à la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration et leurs conclusions contradictoires soutiennent cette idée. Alors que certains auteurs affirment que les élèves issus de l'immigration réussissent aussi bien, voire mieux que l'ensemble des élèves (Archambault, Janosz, Dupéré, Brault et Andrew, 2017; Mc Andrew, Ledent, Murdoch, Ait-Said et Balde, 2013), d'autres soutiennent le contraire (Schleicher, 2006). Parmi tous les facteurs pouvant influencer les écarts entre les élèves sur le plan de la réussite académique, les relations que les élèves entretiennent avec leurs enseignants et les attitudes des enseignants à leur égard ont été étudiées à diverses occasions. Ces études réalisées auprès de différents groupes d'élèves issus de l'immigration ont démontré que les relations et les attitudes des enseignants, telles que perçues par les élèves, jouent un rôle important dans le succès scolaire des jeunes, en améliorant leur engagement (Chiu, Pong, Mori et Chow, 2012; Suarez-Orozco, Pimentel et Martin, 2009). Toutefois, malgré l'accroissement constant de l'immigration en Amérique du Nord, peu de recherches quantitatives ont tenté de savoir si les attitudes des enseignants et les relations qu'ils développent sont les mêmes avec tous les élèves, ou varient en fonction de différents critères. Parmi ces critères, mentionnons le statut générationnel de l'élève, à savoir s'il est immigrant (1^{re} génération), issu de l'immigration (2^e génération) ou non immigrant (3^e génération et plus), ou encore, la région d'origine, des facteurs reconnus comme étant associés à la réussite éducative (Mc Andrew et al., 2013; Mc Andrew, 2015). Dans le but d'approfondir la réflexion sur le sujet, la présente étude a comme objectif de décrire le lien existant entre ces facteurs et les perceptions qu'ont les élèves à la fin du secondaire des relations et des attitudes qu'adoptent les enseignants à leur égard. Elle ciblera deux groupes particulièrement présents au Québec (Gouvernement du Québec, 2017), soit les élèves issus de l'immigration d'origine haïtienne et nord-africaine.

Contexte théorique

Portrait de l'immigration

L'immigration est en constante croissance au Canada. Alors qu'entre 2001 et 2005, le Canada a accueilli 928 000 immigrants, ce nombre est passé à 1,2 million (Statistique Canada,

2017) entre 2011 et 2016. Actuellement, près d'une personne sur cinq au Canada est issue de l'immigration. Le Québec, quant à lui, accueille environ 52 000 nouveaux arrivants annuellement (Gouvernement du Québec, 2017). Les cinq principaux pays de naissance des personnes admises au Québec entre 2012 et 2016 sont la France, la Chine, l'Algérie, Haïti et l'Iran (Gouvernement du Québec, 2017).

Les raisons qui peuvent expliquer le départ d'un individu de son pays d'origine sont multiples (Fumeaux, Revol et Hunziker, 2013). Au Québec, la classification des immigrants admis permet d'en apprendre plus sur les motivations ou les contraintes qui les ont amenés à s'installer au pays (Gouvernement du Québec, 2017). Trois grandes catégories se distinguent : l'immigration économique, le regroupement familial, ainsi que les réfugiés et les personnes en situation semblable. L'immigration économique est le statut le plus fréquent des immigrants au Canada et concerne 65% des personnes admises. Cette catégorie regroupe les personnes sélectionnées sur la base de leurs compétences, de leurs caractéristiques socioéconomiques et de leurs capacités à contribuer à l'économie. L'immigration économique est sous la responsabilité du gouvernement provincial (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2018). Au Québec, la sélection des immigrants de cette catégorie est faite en fonction de neuf critères différents. Ces critères incluent la formation et l'expérience professionnelles du candidat, son âge, sa connaissance linguistique du français et de l'anglais, le français étant favorisé. De plus, le gouvernement provincial considère comme critère de sélection les séjours réalisés au Québec et la présence de membres de la famille immédiate résidant au Québec. Si le candidat souhaite immigrer avec un conjoint ou une conjointe, le niveau de scolarité, le domaine de formation, l'âge et les connaissances linguistiques du conjoint seront pris en considération. La présence d'enfants est aussi un des facteurs inclus dans l'évaluation d'une candidature. Le gouvernement de la province favorise aussi la venue de candidats ayant reçu une offre d'emploi validée d'un employeur au Québec. Le dernier critère est celui de la capacité d'autonomie financière du candidat. Il s'agit d'un facteur éliminatoire. Si le candidat n'est pas en mesure d'assurer son autonomie financière, il verra sa candidature rejetée. La catégorie du regroupement familial comprend les personnes qui sont parrainées par un proche parent. Elle est la deuxième catégorie la plus importante, avec 21% des personnes admises au pays. Les immigrants se trouvant dans la catégorie des réfugiés et des personnes en situation semblable représentent environ 12% de l'immigration au Canada. Les personnes obtenant le statut de réfugié ne sont pas choisies par le gouvernement. Elles quittent

souvent précipitamment leur pays d'origine et craignent d'y retourner pour divers motifs, notamment la peur d'être persécutées en raison de leur origine ethnique, de leur religion, de leurs opinions politiques, etc. (Gouvernement du Québec, 2017).

Ces divers statuts témoignent d'un portrait très diversifié quant aux compétences, à la scolarité et au niveau socioéconomique des nouveaux arrivants. Il est à noter que 68% des nouveaux arrivants au Québec sont âgés de moins de 35 ans et que 21,7% ont moins de 15 ans (Gouvernement du Québec, 2017). Cela signifie que plusieurs d'entre eux intègrent le système scolaire québécois à leur arrivée, d'où l'importance de s'intéresser à leur parcours scolaire.

Dans la littérature scientifique, les personnes de 1^{re} et 2^e générations sont généralement considérées comme étant issues de l'immigration, contrairement aux individus de générations subséquentes (3^e génération et plus). Lorsqu'un individu est né à l'extérieur du Canada, il s'agit d'un immigrant de 1^{re} génération (Statistique Canada, 2017). Le Québec comptait, en 2016, 1,2 million d'immigrants de 1^{re} génération. Les immigrants de 2^e génération, totalisant 792 085 personnes, se définissent comme étant nés au Canada d'au moins un parent né à l'extérieur du Canada. Les personnes nées au Canada, dont les deux parents y sont nés aussi, font ainsi partie de la 3^e génération et plus.

Le contexte d'immigration au Québec se distingue de celui du reste du Canada. Globalement, l'immigration québécoise est plus diversifiée sur le plan des pays d'origine des nouveaux arrivants que pour le reste du pays (Cousineau et Boudarbat, 2009). Le Québec est, en outre, la deuxième province à avoir accueilli le plus d'immigrants en 2016, après l'Ontario (Statistique Canada, 2017). Parmi les immigrants en présence, ce sont ceux de l'Afrique du Nord qui sont, de loin, les plus nombreux dans la province (Gouvernement du Québec, 2017). L'archipel des Antilles, dont Haïti fait partie, est aussi fortement représenté dans l'immigration québécoise. Parmi les 93 480 immigrants haïtiens au Canada, près de 81 000 ont choisi de s'installer dans la province québécoise (Statistique Canada, 2017). La surreprésentation des immigrants originaires des Antilles et de l'Afrique du Nord peut être expliquée par le fait que le Québec favorise la maîtrise minimale de la langue française pour la sélection des nouveaux arrivants de la catégorie des travailleurs qualifiés (Immigration, Diversité et Inclusion, 2018). Or, les personnes provenant des Antilles et de l'Afrique de Nord ont, généralement, une bonne connaissance du français. Ainsi, considérant l'importance de l'immigration dans le portrait sociodémographique du Québec, il est

nécessaire de se pencher à la fois sur l'expérience scolaire différentielle des élèves issus ou non de l'immigration (1^{re}, 2^e et 3^e génération ou plus) et sur les facteurs, comme la région d'origine des élèves, qui peuvent l'influencer. Étant donné la présence considérable des immigrants d'origines haïtienne et nord-africaine dans la province et considérant leur profil contrasté en termes de caractéristiques sociodémographiques et de réussite éducative, cette recherche se concentrera sur ces derniers dans le but de mieux comprendre leur expérience scolaire spécifique, et de la comparer à celles des élèves non immigrants. Les caractéristiques spécifiques des élèves de ces deux groupes seront analysées en profondeur dans les sections subséquentes du mémoire.

Portrait de l'immigration en contexte scolaire

Les conclusions quant à la réussite des élèves issus de l'immigration varient dans la littérature scientifique. Bien que plusieurs auteurs mentionnent que les immigrants réussissent aussi bien, et parfois mieux, que l'ensemble des élèves (Archambault et al., 2017; Chiu et al., 2012; Mc Andrew et al., 2013; Schleicher, 2006), les différentes recherches soulèvent des taux de réussite inégaux parmi les immigrants. En ce sens, le statut d'immigration, c'est-à-dire le fait que les élèves soient immigrants de 1^{re} ou 2^e génération ou qu'ils soient non immigrants (3^e génération et plus), ainsi que la région d'origine des élèves immigrants semblent être des facteurs pouvant expliquer, en partie, les écarts de succès observés entre ces jeunes.

Concernant le statut d'immigration, il n'y a pas de consensus clair quant au groupe qui serait favorisé. Lorsque certains indicateurs du cheminement scolaire sont observés de manière spécifique, il est possible de constater des distinctions. De manière générale, les élèves provenant de l'immigration ont cumulé davantage de retard scolaire et obtiennent moins souvent leur diplôme 5 ans suivant leur entrée en 1^{re} secondaire que les élèves non immigrants (Mc Andrew, 2015), d'où l'importance de s'intéresser aux élèves en fin de parcours au secondaire. Pour les élèves de 1^{re} génération, ces indicateurs sont plus négatifs que pour ceux de 2^e génération. En ce sens, l'étude de Mc Andrew et al. (2013) souligne que les élèves de 2^e génération ont un taux de diplomation semblable à celui des élèves de 3^e génération et plus, alors que celui-ci est moins favorable pour les élèves de 1^{re} génération.

En ce qui concerne les différences entre les 1^{re} et 2^e génération, deux courants de pensée s'opposent quant à savoir celle qui serait la plus favorisée. Selon le premier courant soutenu par

les travaux de Kao et Tienda (1995), les élèves de 2^e génération sont plus avantagés que les élèves de 1^{re} génération par leur maîtrise de la langue du pays d'accueil et par les valeurs transmises par leurs parents quant à l'importance de l'école. Les élèves de 1^{re} génération, quant à eux, auraient davantage de difficulté à s'adapter à un nouveau système scolaire à cause de la langue d'enseignement ou des valeurs du milieu scolaire qui sont différentes de celles de leur famille (Chiu et al., 2012). Cela est particulièrement vrai pour les élèves ayant immigré tard à l'adolescence. De plus, toujours ce courant, les élèves de 1^{re} génération peuvent présenter des difficultés à intégrer le système scolaire en raison d'autres défis associés à l'immigration (Mc Andrew, Ledent, Murdoch et Ait-Said, 2012). L'un de ces principaux défis est lié au départ du pays d'origine, qui cause une rupture avec le cadre culturel connu, ce qui entraîne une phase de deuil et nécessite une période d'adaptation pouvant nuire à l'intégration et à la réussite scolaire des élèves (Fumeaux et al., 2013). Il importe toutefois de mentionner que les élèves de 1^{re} génération présentent des profils hétérogènes, entre autres lorsqu'il est question de leur âge lors de leur arrivée au Québec et, donc, du temps de présence dans la province. Bien que cet aspect ait peu fait l'objet d'évaluation systématique, il s'agit également d'un élément associé à la réussite éducative des élèves immigrants.

À l'opposé, un deuxième courant de pensée soutient que les élèves de 1^{re} génération sont plus avantagés que les élèves de 2^e génération en termes de réussite éducative. Ce courant est appuyé par un certain nombre d'études qui suggèrent que, par leurs attitudes et croyances plus positives à l'égard de l'école, les élèves de 1^{re} génération ont un meilleur ajustement psychosocial et scolaire et réussissent mieux que ceux de 2^e génération (Archambault et al., 2017; Chiu et al., 2012; Mc Andrew et al., 2013; Schleicher, 2006). Cela pourrait s'expliquer par le fait que les jeunes de 1^{re} génération bénéficient davantage de la transmission de valeurs soulignant l'importance de l'éducation en raison d'une présence moins longue dans le pays d'accueil. Une autre piste d'explication réside dans le fait que les jeunes de 2^e génération, étant nés dans le pays d'accueil, évoluent davantage dans un contexte culturel mixte (Kanouté, 2002). La présence simultanée de deux cultures parfois en opposition peut donc causer un stress d'acculturation. Pour une personne issue de l'immigration, l'acculturation se vit comme un processus d'apprentissage et d'intériorisation des normes et des valeurs du milieu d'accueil. Pour les immigrants de 2^e génération, un déséquilibre encore plus marqué peut exister entre les valeurs et les coutumes de la famille née à l'étranger et celles du milieu extérieur, qui peuvent être adoptées par le jeune né au

pays (Fumeaux et al., 2013). Cet important déséquilibre peut donc représenter une difficulté supplémentaire pour les élèves de 2^e génération, lorsque comparés à ceux de 1^{re} génération, et peut possiblement influencer leur succès scolaire.

La réussite des élèves varie par ailleurs aussi en fonction de leur région d'origine. Parmi les groupes d'immigrants les plus représentés au Québec, ceux originaires des Antilles et de l'Afrique du Nord montrent des distinctions importantes. En effet, bien que les élèves issus de l'immigration soient reconnus pour leur résilience et leur réussite éducative, certains groupes semblent éprouver davantage de difficultés. Dans ce sens, l'étude québécoise de Mc Andrew et al. (2013) mentionne que les jeunes des Antilles, dont fait partie Haïti, sont plus susceptibles de cumuler du retard scolaire et affichent en général un taux de diplomation inférieur à la moyenne québécoise. Ils se distinguent également des jeunes issus de l'Afrique de Nord, qui sont diplômés davantage ou de façon équivalente aux élèves de 3^e génération et plus. Les auteurs mentionnent que ces résultats pourraient, entre autres, être liés à certaines caractéristiques sociodémographiques généralement différentes des élèves de ces deux groupes (Mc Andrew et al., 2013). En effet, bien que plusieurs d'entre eux réussissent très bien en classe (Lafortune, 2014), ils font partie des groupes d'immigrants dont les membres, parfois en raison de discrimination et de stigmatisation, sont plus susceptibles d'être confrontés à des difficultés sur le plan socioéconomique (Lafortune et Kanouté, 2007). Cette précarité socioéconomique, en plus des autres défis liés à l'immigration, représente donc un facteur de risque important pour ces jeunes. De plus, le sentiment d'appartenance des jeunes Haïtiens au Québec semble être variable. Bien que certaines études soulignent leur sentiment d'appartenance envers le Québec (Lafortune et Kanouté, 2007), d'autres mentionnent leurs difficultés à s'attacher au Québec, entre autres en raison de la présence de discrimination (Collins et Magnan, 2018; Magnan, Darchinian et Larouche, 2017). Enfin, la langue pourrait être aussi un facteur influençant directement la réussite éducative spécifique des élèves d'origine haïtienne (Fleuret et Armand, 2012). Effectivement, pour plusieurs de ces élèves, la distinction entre le français et le créole peut être difficile à faire, ce qui pourrait rendre leur parcours scolaire plus ardu.

Au contraire, les jeunes issus de l'Afrique du Nord proviennent de familles dont les statuts socioéconomiques sont plus diversifiés que l'ensemble des élèves issus de l'immigration. En effet, bien qu'il existe une certaine variabilité selon les familles, que les membres de cette communauté soient traités de façon plutôt mitigée, voire même parfois négative, dans le débat public actuel, et qu'ils fassent même l'objet de discriminations (CROP, 2017; Oueslati, Labelle et Antonius, 2006),

les parents des jeunes originaires d’Afrique du Nord sont tout de même plus susceptibles d’être davantage scolarisés, plus actifs sur le marché du travail et d’avoir un meilleur revenu (McAndrew et al., 2012). En plus des avantages socioéconomiques, les élèves originaires de l’Afrique du Nord maîtrisent généralement bien le français (Collin, Karsenti, Fréchette, Murataj et Fleury, 2011). Cela peut s’expliquer par le fait que le français occupe une place importante dans les systèmes éducatifs de cette région (Azouzi, 2008; Langerová, 2010). Il s’agit d’un avantage pour ces élèves puisque la maîtrise de la langue d’enseignement favorise la réussite scolaire (Mc Andrew et al., 2008). Enfin, le fait que les parents maîtrisent aussi la langue d’enseignement est positivement associé à l’engagement de leurs enfants à l’école (Turney et Kao, 2009). Cela constitue un facteur pouvant influencer la réussite scolaire de l’élève (Kao, 2004; Villiger, Wandeler et Niggli, 2014).

En somme, il est connu que la réussite éducative des élèves issus de l’immigration varie en fonction de leur statut générationnel, ainsi que de leur région d’origine. Au Québec, le parcours scolaire des élèves originaires d’Haïti et de l’Afrique du Nord, deux groupes très présents dans la population québécoise, se distingue de manière très particulière par leurs profils socioéconomique et sociodémographique et par leur réussite scolaire. Par contre, comme pour les autres, la réussite éducative de ces élèves en fin de secondaire est également influencée par bon nombre d’autres facteurs. Mentionnons, par exemple, le niveau d’éducation des parents (Archambault et al., 2017; Chiu et al., 2012; Peguero et Bondy, 2011), l’engagement scolaire comportemental de l’enfant, les résultats académiques (Finn et Zimmer, 2012; McAndrew et al., 2012; Wang et Fredricks, 2014), les redoublements en raison de retards cumulés ou l’âge, qui sont également des facteurs importants dans la trajectoire de ces jeunes. Par ailleurs, pour les élèves issus de l’immigration, la composition ethnique des élèves de l’école pourrait jouer un rôle sur les attentes de réussite des enseignants envers les élèves (Brault, Janosz et Archambault, 2014). En effet, les enseignants d’écoles composées de plus de 10% d’élèves issus des minorités ethniques ont des attentes moins élevées envers l’ensemble de leurs élèves. Les auteurs de cette étude suggèrent que la composition ethnique de l’école serait une des composantes du climat scolaire. Or, le climat scolaire pourrait, à son tour, influencer les perceptions des enseignants quant aux capacités de réussir de leurs élèves. Cependant, les attitudes et relations différentielles que pourraient avoir les enseignants à l’égard des élèves et la perception des élèves à ce sujet ont été toutefois moins étudiées.

Les relations et attitudes des enseignants envers les élèves issus de l'immigration

Attitudes des enseignants. Parmi les facteurs pouvant influencer sur la réussite des élèves en général, le rôle des attitudes de l'enseignant envers ses élèves et des relations qu'il entretient avec eux a été grandement étudié (Barile et al., 2012; Becker, 2013; De Laet et al., 2016; Garcia et Chun, 2016; Klem et Connell, 2004; Sabol et Pianta, 2012). Les attitudes des enseignants envers les élèves peuvent prendre plusieurs formes. Elles peuvent notamment se traduire par deux éléments importants, soit 1) les attentes qu'ils entretiennent par rapport aux élèves et à leurs capacités de réussir et 2) les rétroactions qu'ils offrent à leurs élèves, aux choix et aux opportunités qu'ils leur proposent.

La rétroaction des enseignants envers leurs élèves fait notamment référence aux commentaires positifs ou non qu'ils peuvent émettre à la suite d'un travail ou des efforts fournis (Weinstein, Marshall, Brattesani et Middlestadt, 1982). Lorsque cette rétroaction est négative, l'enseignant transmet d'une certaine façon à l'élève des messages quant à ses difficultés à répondre aux attentes. Ainsi, à la suite d'une mauvaise réponse, l'élève peut, par exemple, percevoir que l'enseignant tente de le culpabiliser ou de le critiquer. Le fait d'être réprimandé pour ne pas avoir fourni assez d'efforts est aussi un exemple de rétroaction négative. À l'opposé, les attentes de réussite se traduisent par les opportunités de participer et de travailler de façon autonome qu'un enseignant donne à l'élève, ainsi que la confiance qu'il lui témoigne (Weinstein et al., 1982). Lorsque l'enseignant demande à l'élève de répondre à une question en classe ou lorsqu'il l'encourage s'il fait des efforts, l'enseignant suggère de manière implicite à l'élève qu'il croit en lui et en ses capacités de réussir. Un enseignant ayant des attentes élevées envers son élève aura tendance à consacrer plus de temps à l'encadrer dans ses apprentissages et à gérer ses comportements de façon positive (Rubie-Davies, 2007).

La recherche internationale tend à montrer que les attitudes du personnel de l'école envers les élèves peuvent avoir plusieurs impacts sur le succès scolaire de ces derniers (Becker, 2013; Dandy, Durkin, Barber et Houghton, 2015; Garcia et Chun, 2016; Glock, 2016; Peterson, Rubie-Davies, Osborne et Sibley, 2016). En effet, lorsque les élèves reçoivent des rétroactions négatives et se voient offrir moins d'opportunités de participer et de se sentir compétents au plan académique, la valeur subjective accordée à l'apprentissage diminue. Cela peut réduire leur motivation et leur engagement envers l'école. La perception que les élèves ont de l'attente de réussite de l'enseignant

est également associée aux croyances sur leurs propres capacités à réussir (Garcia et Chun, 2016). Ainsi, des attentes de réussite élevées auraient un impact positif sur le sentiment d'efficacité à l'école et sur la réussite éducative. La rétroaction négative peut aussi, quant à elle, avoir des effets néfastes non négligeables sur les élèves. Elle peut notamment influencer leurs perceptions et leurs attitudes face à leurs erreurs (Tulis, 2013). Les élèves seront moins susceptibles de voir dans leurs erreurs une opportunité d'apprentissage et d'avoir des émotions positives face à une matière en particulier.

Les études empiriques qui se sont penchées sur les attitudes adoptées par les enseignants envers les élèves issus de l'immigration sont limitées. Néanmoins, pour ce qui est des attentes de réussite, la littérature scientifique suggère que l'origine ethnique, qui est un indicateur proximal de la région d'origine, est un des facteurs pouvant jouer un rôle. Les études internationales montrent que les enseignants peuvent avoir tendance à considérer les compétences d'élèves de certains groupes ethniques comme étant plus élevées que celles d'autres groupes (Dandy et al., 2015; Tenenbaum et Ruck, 2007; Timmermans, Kuyper et Van der Werf, 2015). Par exemple, dans l'étude américaine de Tenenbaum et Ruck (2007), les résultats montrent que les enseignants adoptent davantage d'attitudes positives envers les jeunes d'origine américaine européenne qu'envers les élèves afro-américains ou hispaniques. Dans un contexte québécois, une étude s'est intéressée aux facteurs pouvant influencer les attentes de réussite des enseignants (Brault et al., 2014). Bien que la relation établie soit faible, cette étude a montré que la composition ethnique des élèves de l'école a un effet significatif sur les attentes des enseignants. Effectivement, les auteurs mentionnent que lorsqu'une école accueille plus de 10% d'élèves faisant partie de minorités ethniques, les attentes de réussite de la part des enseignants sont plus faibles, et ce, au-delà du niveau socioéconomique des élèves ou de leurs difficultés scolaires. Ces résultats suggèrent que la région d'origine des élèves pourrait aussi être liée aux attitudes des enseignants dans le contexte scolaire québécois. Les deux études susmentionnées ne permettent toutefois pas de statuer à ce sujet, notamment parce qu'elles présentent plusieurs limites. D'abord, ces études ne permettent pas de savoir si les enseignants adoptent des attitudes différentes auprès des élèves de minorités ethniques ou s'il s'agit du fait que leurs attentes sont globalement plus faibles à l'endroit de tous les élèves de l'école, dans un contexte où la diversité culturelle est très présente. De plus, les élèves de minorités ethniques dans ces études n'étant pas nécessairement des immigrants et les différences entre les attitudes des enseignants en fonction du statut d'immigration des élèves ou de leur région

d'origine n'ont pas non plus été examinés. Donc, il y a peu de données sur les distinctions entre les élèves de 1^{re}, 2^e génération ou non-immigrants ou entre les élèves originaires d'Haïti ou d'Afrique du Nord à cet égard.

Enfin, en ce qui concerne les rétroactions que les enseignants offrent aux élèves, les écrits scientifiques sur le sujet sont encore moins nombreux. Toutefois, la seule étude répertoriée sur le sujet, soit celle de Tenenbaum et Ruck (2007), suggère que les discours négatifs des enseignants ne seraient en fait pas influencés par l'origine ethnique des élèves. Les résultats de cette étude sont néanmoins surprenants dans la mesure où l'on pourrait penser qu'un enseignant qui a des attentes de réussite plus faibles envers certains groupes d'élèves est susceptible de moduler ses rétroactions en conséquence. Dans tous les cas, puisqu'il est connu que les perceptions des élèves quant aux attitudes des enseignants peuvent jouer un rôle sur leurs propres croyances, sur leur capacité à réussir, sur leur sentiment d'efficacité scolaire ainsi que sur leur motivation (Dandy et al., 2015; Garcia et Chun, 2016; Peterson et al., 2016), il est important de se pencher non pas sur les réelles attitudes des enseignants, mais bien sur les perceptions que les élèves ont de ces attitudes, ce qui a peu été documenté auparavant.

Relation entre élèves et enseignants. L'environnement éducatif au secondaire est influencé, entre autres, par le climat social des établissements (Janosz, Georges et Parent, 1998). Plusieurs études ont démontré que le climat social d'une école influence la réussite scolaire des élèves (Benner et Graham, 2011; Cohen, McCabe, Michelli et Pickeral, 2009). L'une des composantes du climat scolaire est la relation entre les élèves et les enseignants (Cohen et al., 2009). Cette relation est dyadique puisqu'elle implique autant l'élève que l'enseignant (Pianta, 2001). Pour cette raison, le concept peut être abordé de deux façons : la relation telle que perçue par les élèves, et cette même relation, telle que perçue par les enseignants (Sabol et Pianta, 2012). Il est toutefois important de noter que les relations telles que perçues par les élèves sont celles reconnues pour avoir davantage d'impacts sur leur expérience scolaire (Bastard-Landrier, 2005; Merle, 2004), raison pour laquelle plusieurs études s'y attardent.

Lorsque la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignant est analysée du point de vue de l'élève, deux dimensions se distinguent : la chaleur et les conflits (Sabol et Pianta, 2012). La chaleur fait référence aux affects positifs partagés entre les professeurs et leurs élèves et au degré auquel ces derniers se sentent à l'aise d'entrer en contact avec leurs enseignants. Cela inclut la

confiance et la proximité partagées entre élèves et enseignants. D'autres indicateurs de la chaleur sont présents, par exemple, lorsque les élèves consacrent une partie de leur temps libre avec leurs enseignants ou discutent avec eux. La dimension du conflit est une notion distincte de la relation élève-enseignant (Koomen, Verschueren, Van Schooten, Jak et Pianta, 2012). De manière plus spécifique, les conflits concernent les rapports négatifs entre les professeurs et leurs élèves. Lorsqu'un élève perçoit de l'injustice dans les rapports avec ses enseignants ou lorsqu'il ne se sent pas respecté par ceux-ci, la dimension des conflits est atteinte. De plus, le fait de ne pas apprécier ses enseignants ou de se mettre facilement en colère contre eux témoigne bien de cette particularité de la relation que partagent les élèves et les enseignants.

Les impacts de la relation entretenue entre les élèves et les enseignants sont présents autant au secondaire qu'au primaire, et touchent différentes sphères de la réussite éducative (Klem et Connell, 2004). Effectivement, le soutien que les enseignants offrent à l'élève est lié à l'engagement de ce dernier envers l'école et représente un facteur de protection de l'échec et du décrochage scolaire (Barile et al., 2012; Fallu et Janosz, 2003; Perra, Fletcher, Bonell, Higgins et McCrystal, 2012). Il est intéressant de noter que selon Hughes, Gleason et Zhang (2005), la qualité de la relation avec l'élève a un impact sur la perception de l'enseignant des compétences de l'enfant. Selon cette étude, lorsque les enseignants évaluent la relation avec l'élève comme étant moins positive sur le plan affectif, ils auront tendance à évaluer l'élève comme étant moins compétent académiquement. Compte tenu de l'importance de la qualité de la relation entre les élèves et les enseignants dans l'adaptation des élèves à l'école, leur engagement et, ultimement, leur réussite, il est primordial d'approfondir la réflexion en contexte d'immigration en prenant en considération le point de vue de l'élève.

Les études empiriques réalisées à l'international montrent que certains impacts de la qualité de la relation entre les élèves et les enseignants pourraient être spécifiques aux élèves issus de l'immigration, et particulièrement à la fin du secondaire. En effet, une étude basée sur une méthode mixte, réalisée par Suarez-Orozco et al. (2009) auprès de nouveaux arrivants aux États-Unis, a notamment démontré qu'un bon soutien du personnel scolaire contribue fortement à l'engagement et à la réussite scolaire de ces élèves. Quant aux perceptions de l'élève, la partie qualitative de l'étude révèle également que les élèves considèrent que l'appui obtenu auprès des adultes du milieu scolaire explique leur niveau d'engagement. Cela indique que la perception de la qualité de la relation par les élèves peut venir moduler leur engagement. Dans cette étude, certains participants

affirment, cependant, avoir ressenti de l'indifférence et de l'insensibilité culturelle lors des interactions avec des adultes du milieu scolaire. Bien que cette étude n'évalue pas directement le concept de la relation entre les élèves et les enseignants, elle met en lumière l'importance des relations avec le personnel de l'école.

Par ailleurs, la relation avec les enseignants peut parfois être perçue différemment par les élèves, selon qu'ils soient immigrants ou non immigrants. Le statut d'immigration des jeunes est, en effet, un des facteurs qui semble influencer la relation de l'élève avec ses enseignants. Dans ce sens, une étude de Chiu et al. (2012) réalisée auprès de plus de 275 000 adolescents dans 41 pays montre que les jeunes issus de l'immigration, soit de 1^{re} et 2^e génération, perçoivent des relations de moins bonne qualité avec les enseignants, comparativement aux élèves natifs, soit de 3^e génération et plus. Par contre, lorsqu'on compare les élèves de 1^{re} et de 2^e génération entre eux, les études ne sont pas consensuelles. Selon l'étude de Den Brok, Van Tartwijk, Wubbels et Veldman (2010) réalisée en Allemagne, la relation avec les enseignants serait plus importante pour les élèves de 2^e génération que pour les élèves de 1^{re} génération dans les attitudes des élèves envers une matière scolaire. L'une des explications proposées par les auteurs fait référence au dilemme identitaire que peuvent vivre les élèves de 2^e génération. En effet, comme mentionné précédemment, les jeunes issus de l'immigration évoluent dans un contexte culturel mixte (Kanouté, 2002). Les valeurs transmises par la famille peuvent entrer en contradiction avec celles de l'école et du pays de résidence, ce qui peut entraîner des conflits familiaux (Patel, Clarke, Eltareb, Macciomei et Wickham, 2016), et encore plus en fin d'adolescence, chez les élèves de 2^e génération, qui adoptent peut-être davantage les valeurs du pays d'accueil où ils sont nés.

Par contre, à l'inverse, d'autres auteurs aux États-Unis affirment que les élèves de 1^{re} génération ont de meilleures relations avec leurs enseignants que les élèves de 2^e et même de 3^e génération (Peguero et Bondy, 2011). L'étude québécoise d'Archambault et al. (2017) va également dans ce sens. Elle suggère qu'en 1^{re} année du secondaire, les immigrants de 1^{re} génération entretiennent de meilleures relations avec leurs enseignants, c'est-à-dire des relations plus chaleureuses et moins conflictuelles que ceux de 2^e génération. Par contre, bien que cette étude propose des pistes de réflexion importantes sur le vécu scolaire des élèves, elle présente certaines limites. D'abord, les écoles sélectionnées pour faire partie de l'échantillon provenaient uniquement de quartiers défavorisés de l'île de Montréal, ce qui limite la généralisation des résultats à la population immigrante qui fréquente également des milieux scolaires à l'extérieur de Montréal et

des écoles plus favorisées. De plus, cette étude s'est intéressée aux élèves de 1^{re} secondaire. Sachant que le nombre d'événements stressants augmente au fil du secondaire (Dupéré et al., 2015), par exemple, les échecs scolaires, les conflits, les exigences liées à l'emploi ou encore l'intimidation, il est possible de croire que les résultats ne sont pas les mêmes pour les élèves en fin de parcours, c'est-à-dire ceux de 4^e et 5^e secondaire. Enfin, cette étude n'a pas examiné si les relations des élèves avec leurs enseignants varient en fonction de leur région d'origine. Cet aspect a tout de même été abordé dans certaines études.

Plusieurs études réalisées dans des écoles secondaires de différents pays démontrent que la perception de la relation entre les élèves et les enseignants n'est pas la même selon l'origine de l'élève (Den Brok et al., 2010; Peguero et Bondy, 2011; Thijs et Fleischmann, 2015). À cet égard, certains groupes seraient avantagés lorsque comparés à d'autres. Par exemple, l'étude américaine de Peguero et Bondy (2011), s'intéressant aux élèves à la fin de l'adolescence, démontre que parmi ceux de 2^e génération, les Latinos ont de moins bonnes relations avec leurs enseignants que les Asiatiques-Américains ou les Africains-Américains. Au Québec, il n'a pas été possible de trouver d'études de ce type spécifiques aux relations élèves-enseignants. Par contre, plusieurs données suggèrent que certains groupes, notamment les personnes d'origine africaine du nord ou antillaise, dont les Haïtiens, feraient davantage l'objet de préjugés. Une étude qualitative s'est, par exemple, intéressée au racisme perçu par des personnes d'origine arabe de 1^{re} et 2^e génération (Oueslati et al., 2006). Selon ces auteurs, la grande majorité des individus rapportent avoir vécu du racisme en milieu scolaire et avoir perçu des attitudes négatives concernant des aspects culturels dans leur milieu scolaire. Entre autres, certains auraient perçu de la discrimination de la part d'une minorité de leurs enseignants, par exemple, avec une notation plus sévère de leurs travaux. Il est, cependant, important de souligner que les participants n'indiquent généralement pas que les enseignants étaient impliqués directement dans des pratiques racistes. Selon eux, la présence de préjugés de la part de certains enseignants est attribuable principalement à l'ignorance et à une représentation biaisée de la communauté arabe dans les médias. Par ailleurs, ces perceptions sont également corroborées par des résultats de sondages d'opinion récents qui suggèrent que les Québécois ont des croyances plus négatives et une méfiance plus prononcée envers les personnes appartenant à la communauté arabe (CROP, 2017). Cette situation est en partie alimentée par le discours plus négatif des politiciens et des médias locaux, nationaux et internationaux à l'égard de cette communauté (Mc Andrew, 2015). Ce même constat s'applique également, mais sous une autre

forme, pour les communautés « noires » dont font partie les Haïtiens. En effet, de nombreuses recherches, particulièrement aux États-Unis, font mention d'une perception de discrimination chez ces jeunes (Rosenbloom et Way, 2004; Smalls, White, Chavous et Sellers, 2007; Thésée et Carr, 2014), la couleur de peau étant, selon plusieurs d'entre eux, l'une des causes de cette discrimination (Brinbaum et Primon, 2013). Une étude qualitative réalisée auprès d'Haïtiens souligne d'ailleurs que ces derniers sont susceptibles de percevoir de la discrimination au secondaire (Collins et Magnan, 2018).

En résumé, malgré un discours généralement inclusif au Québec, plusieurs discriminations subtiles et préjugés sont présents (Potvin, 2004). On ne peut toutefois pas dire si cette tendance s'applique aux enseignants, si elle teinte les attitudes et le rapport qu'ils ont avec leurs élèves et de quelle façon cela est perçu par les élèves en fin d'adolescence. La fin de l'adolescence est pourtant une période particulièrement intéressante à étudier à ce chapitre, notamment parce que la perception des élèves se modifie en raison, entre autres, du stade de leur développement cognitif qui favorise leur compréhension et leur intérêt envers des sujets plus abstraits (Steinberg, Bornstein, Vandell, et Rook, 2010; Keating, 2004). De plus, il s'agit d'une période importante pour que les jeunes consolident leur identité, ce qui pourrait les amener à se poser davantage de questions sur leurs origines et leurs rapports aux autres qu'auparavant. Enfin, le nombre d'événements stressants augmente au fil du secondaire (Dupéré et al., 2015). Pour ces raisons, il semble important de se pencher sur les perceptions qu'ont les élèves issus ou non de l'immigration de leurs relations avec les enseignants et des attitudes de ces derniers à leur égard, à cette période clé du développement.

Perspectives théoriques

Derrière l'idée de contraster les perceptions des élèves, selon leur statut générationnel et leur région d'origine, réside l'hypothèse que ces perceptions peuvent varier. Mais pourquoi? Comme présenté ci-dessous, il y a d'abord une série de travaux qui aident à expliquer pourquoi les élèves issus de l'immigration auraient des perceptions différentes de celles adoptées par l'ensemble des élèves. Viennent ensuite d'autres travaux qui suggèrent plutôt que les différences de perceptions des élèves issus de l'immigration seraient réellement expliquées par des attitudes et des comportements différents de la part des enseignants à leur égard.

La notion de stress d'acculturation est d'abord une piste pertinente pour tenter de comprendre les écarts de perceptions possibles entre les élèves, selon qu'ils soient issus ou non de l'immigration. En effet, comme mentionné précédemment, autant les jeunes de 1^{re} que de 2^e génération évoluent dans des contextes culturels mixtes qui sont influencés par leur pays d'origine, leur culture et le pays d'accueil (Kanouté, 2002). Les repères culturels auxquels ces jeunes sont confrontés peuvent donc parfois être en contradiction, ce qui peut causer un stress d'acculturation, notamment à la fin de l'adolescence où le développement identitaire prend de l'importance. L'acculturation est un processus d'apprentissage et d'intériorisation des normes des cultures. Pour l'élève issu de l'immigration qui doit trouver un équilibre entre maintenir les valeurs d'origine, soit celles de sa famille, et adopter les valeurs du Québec, le défi peut donc devenir plus ou moins stressant, selon l'ampleur des écarts présents notamment. Ceci suggère que selon sa région d'origine et son statut générationnel, un élève peut vivre ce processus d'acculturation différemment. D'autant plus que, parmi les valeurs transmises par les familles immigrantes, l'éducation a souvent une place importante (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, Tchimou Doffouchi, 2008). La réussite du projet migratoire repose, entre autres, sur le succès scolaire de l'enfant. Cette transmission de valeurs qui pourrait varier d'une famille à l'autre, mais aussi d'une communauté à l'autre, et selon si la famille est plus récemment arrivée dans le pays d'accueil ou non, est donc susceptible d'influencer la perception de l'élève sur son vécu scolaire et l'importance qu'il y accorde (Kao et Tienda, 1995). Le niveau d'éducation des parents peut aussi influencer la façon dont ces derniers font la promotion de l'éducation (Davis-Kean, 2005). Plus précisément, les parents ayant plus d'années d'études ont davantage d'attentes de réussite envers les enfants et les stimulent davantage par les jeux ou la lecture.

Par ailleurs, le fait que les élèves issus de l'immigration doivent conjuguer avec des repères culturels différents de ceux prédominant dans leur société d'accueil peut également devenir un enjeu pouvant teinter leurs perceptions. Dans une étude qualitative de Magnan, Darchinian et Larouche (2016), des personnes issues de l'immigration témoignent d'ailleurs de façon rétrospective de la frontière qui existe entre des élèves issus de l'immigration et leurs pairs francophones québécois. Cette frontière qui teinte les rapports entre élèves pourrait aussi ultimement influencer la façon dont les élèves issus de l'immigration se positionnent dans leurs rapports avec les enseignants qui, au Québec, représentent un groupe relativement homogène, incluant une faible proportion d'immigrants.

Une autre piste d'explication plausible des écarts de perceptions entre les élèves issus ou non de l'immigration peut être formulée à lumière de la théorie des attentes-valeurs (*expectancy value*) (Wigfield et Eccles, 2000), qui s'intéresse notamment à l'impact des attitudes des enseignants sur les élèves. Selon cette théorie, le succès académique des élèves et les choix qui en découlent dépendent de deux facteurs principaux : leurs attentes en matière de réussite et la valeur subjective accordée à la tâche (Wigfield et Eccles, 2000). Les attentes de réussite font référence à la croyance de l'élève quant à sa capacité de réussir une tâche future. Ces attentes se modifient avec le temps et ont tendance à diminuer (Fredricks et Eccles, 2002; Wigfield et Eccles, 2000). En effet, en vieillissant, les élèves sont plus conscients de leurs compétences et de leurs difficultés et s'évaluent de façon plus objective (Archambault, Eccles et Vida, 2010). C'est ainsi que plus les élèves vieillissent, moins leurs attentes quant à leur potentiel de réussite sont élevées. En ce qui concerne la valeur subjective accordée à la tâche, le concept présente plusieurs composantes. Il inclut l'importance accordée à la tâche, la composante intrinsèque et l'utilité perçue de la tâche. Or, l'interaction entre la valeur accordée à la tâche et les attentes en matière de réussite peuvent expliquer l'investissement de l'élève dans la réalisation d'activités scolaires et sa motivation face à son parcours scolaire (Wigfield et Eccles, 2000). Ces deux éléments influencent en retour directement les efforts et la persistance de l'élève à l'école. Les attentes de réussite et la valeur accordée à la tâche varient toutefois selon les individus et sont influencées par divers facteurs (Wigfield et Eccles, 2000). La perception de la difficulté de la tâche et de ses propres compétences, les buts personnels de l'élève ou encore ses expériences passées, entre autres, jouent un rôle. Dans cet ordre d'idée, il est possible de penser que les expériences passées des élèves issus de l'immigration, particulièrement des élèves de 1^{re} génération, peuvent être différentes de celles des autres élèves. De plus, si l'on revient à l'importance de l'éducation pour plusieurs familles issues de l'immigration, il est possible de déduire que les buts personnels de ces élèves peuvent varier de ceux des autres élèves. En effet, plusieurs parents immigrants encouragent leurs enfants à s'investir dans leur parcours scolaire et souhaitent qu'ils accèdent à des emplois valorisés par la société (Magnan, Pilote, Grenier, Kamanzi, 2017).

Par ailleurs, l'idée que les enseignants puissent réellement avoir des attitudes et des relations différentes envers les élèves issus de l'immigration est également soulevée dans différents travaux. Dans ce cas, cela teinterait assurément les perceptions des élèves. Par exemple, certains auteurs qui se sont penchés sur les propos des enseignants suggèrent que les attitudes ou les relations moins

positives de certains enseignants envers certains élèves issus de l'immigration s'expliqueraient par le fait que ces enseignants peuvent avoir tendance à être plus favorables aux élèves ayant le même bagage culturel qu'eux (Dee, 2004; Glock, Kneer et Kovacs, 2013). Suivant cette logique, il est possible d'avancer qu'un enseignant non issu de l'immigration entretiendrait de meilleures relations avec des élèves non immigrants qu'avec des élèves de 1^{re} et 2^e génération. Les élèves de 1^{re} génération seraient ainsi le groupe le moins favorisé par l'enseignant. Cette piste d'explication est aussi valable pour la région d'origine de l'élève. En effet, un enseignant n'étant pas d'origine nord-africaine ou haïtienne, par exemple, pourrait avoir tendance à être moins favorable envers les élèves issus de ces régions puisque ceux-ci ne partagent pas le même bagage culturel que lui. Il est à noter que cela n'implique pas que tous les enseignants ont des perceptions différentes ou même négatives des élèves issus de l'immigration. Selon certains auteurs, cette hypothèse servirait toutefois à expliquer une tendance observée chez certains enseignants.

Un deuxième exemple de l'expression d'attitudes ou de comportements différents de la part des enseignants envers les élèves issus de l'immigration est l'évaluation stéréotypée des compétences de certains élèves (Dandy et al., 2015; Glock, 2016), notamment en raison de leur origine. Ces biais d'évaluation peuvent être aussi positifs que négatifs. Ainsi, il est attendu par certains enseignants que des groupes précis réussissent mieux que l'ensemble des élèves (Dandy et al., 2015). Par contre, selon Glock (2016), les enseignants auraient plus souvent tendance à rapporter des croyances préjudiciables que positives envers les élèves issus des minorités ethniques, et ce, peu importe leur réussite académique. Cela implique que les jeunes de 1^{re} et 2^e génération pourraient subir davantage de préjudices dus à leur statut d'immigrant. Ce constat est aussi vrai lorsque la région d'origine est prise en compte. Étant donné que les jeunes originaires de l'Afrique du Nord et d'Haïti sont des minorités visibles, ils sont plus à risque d'être victimes de racisme et de discrimination (CROP, 2017; Bourhis, Montreuil, et Helly, 2005). Ils pourraient donc, dans certains cas, faire l'objet d'une évaluation plus négative, voire biaisée de leur potentiel de réussite. Par ailleurs, une étude allemande (Hachfeld, Anders, Schroeder, Stanat et Kunter, 2010) souligne que la perception des enseignants quant à la réussite d'un élève est aussi influencée par la maîtrise de la langue de l'école par l'élève. En effet, les enseignants peuvent avoir un jugement biaisé quant à certaines capacités des élèves immigrants selon s'ils maîtrisent ou non la langue du pays d'accueil. Dans le même ordre d'idée, certains enseignants accordent une grande importance à l'utilisation de la langue française à l'école (Murphy, 2014; Potvin, 2004). Un jeune

parlant une autre langue dans l'enceinte de l'école peut être alors vu négativement. Enfin, il est aussi possible que plusieurs enseignants aient une perception différente, mais positive des élèves issus de l'immigration. Ces élèves, qui sont, en général, reconnus pour leur résilience, leur motivation, leur enthousiasme par rapport à l'école et leur réussite éducative pourraient également être perçus très positivement par certains enseignants. Bien qu'on en sache peu sur le sujet, ce serait potentiellement le cas des élèves originaires de l'Afrique du Nord dont le profil de réussite éducative est bien documenté (Mc Andrew et al., 2013).

En somme, les différentes perspectives théoriques suggèrent qu'autant le statut générationnel que l'origine des élèves peuvent jouer un rôle dans leurs perceptions des relations qu'ils entretiennent et des attitudes des enseignants à leur égard. Ces deux concepts étant étroitement liés, une question se pose donc quant à la possible interaction entre le statut générationnel et la région d'origine de l'élève lorsque la relation et les attitudes de ses enseignants à son égard sont analysées.

Interaction entre le statut générationnel et la région d'origine

Comme vu précédemment, la région d'origine et le statut générationnel sont deux éléments pouvant jouer un rôle dans les relations et les interactions entre élèves et enseignants, notamment à la fin de l'adolescence (Brault et al., 2014; Chiu et al., 2012; Suarez-Orozco et al., 2009; Tenenbaum et Ruck, 2007; Timmermans et al., 2015). Il est donc plausible que ces facteurs puissent s'additionner et même interagir, ce qui pourrait contribuer différemment à l'expérience des élèves avec leurs enseignants. Par exemple, de façon intuitive, on pourrait penser que pour un immigrant de 1^{re} génération d'origine haïtienne, les défis sont plus nombreux que pour un élève haïtien de 2^e génération ou encore, que pour un élève non immigrant. En effet, en plus de devoir s'adapter à un nouvel environnement et aux mœurs du pays d'accueil (Fumeaux et al., 2013; McAndrew et al., 2012), cet élève immigrant doit intégrer un milieu scolaire francophone alors que le français n'est pas nécessairement sa langue maternelle (Chiu et al., 2012; Kao et Tienda, 1995). De plus, en raison des préjugés et des stigmatisations existants face aux communautés noires (Smalls et al., 2007; Thésée et Carr, 2014), tout comme ses pairs de 2^e génération, ce jeune est à risque de vivre une certaine forme de discrimination en milieu scolaire et surtout dans les milieux où il se trouve en position minoritaire. Ces différents éléments peuvent ainsi venir influencer son

vécu scolaire et teinter sa perception de la relation et des attitudes qu'ont les enseignants à son égard. Ce jeune pourrait ainsi vivre plus de difficultés qu'un jeune d'origine haïtienne né au Québec qui n'est pas exposé aux mêmes obstacles, et qui n'a pas à s'adapter à une nouvelle culture. À l'inverse, si on considère le cas d'un élève d'Afrique du Nord de 1^{re} génération, tout comme les Haïtiens, il est possible de croire qu'en raison de son origine, cet élève pourrait vivre de la discrimination (Oueslati et al., 2006). Ce facteur, ajouté aux divers défis pouvant être associés au fait d'être immigrant, par exemple la précarité économique temporaire lors de l'arrivée au Québec à laquelle sont confrontés plusieurs immigrants, pourrait résulter en des perceptions plus négatives du système scolaire que pour les Africains du Nord de 2^e génération.

En somme, les différentes théories et mécanismes énoncés précédemment suggèrent que tant le statut générationnel de l'élève que son origine peuvent teinter les relations et les interactions qu'il entretient avec ses enseignants. Jusqu'à quel point et comment ces facteurs interagissent pour contribuer ou nuire aux relations entretenues avec les enseignants demeure toutefois inconnu et mérite donc d'être mieux compris.

Questions de recherche et hypothèses

Compte tenu du nombre important d'élèves issus de l'immigration au Québec et du rôle central que peuvent jouer les enseignants auprès de ces élèves, la présente étude cherche à mieux comprendre les perceptions qu'ont ces élèves du secondaire des relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants et des attitudes de ces derniers à leur égard. Plus particulièrement, elle s'intéresse aux élèves à la fin de l'adolescence, puisqu'à ce moment, leurs perceptions sont particulièrement importantes pour la suite de leur vécu scolaire (Bastard-Landrier, 2005; Merle, 2004). L'étude propose ainsi de répondre à trois questions de recherche qui seront examinées sous l'angle de trois dimensions soit la perception des élèves sur : les relations entretenues avec leurs enseignants, les attentes de réussite des enseignants à leur égard et la rétroaction négative que les enseignants offrent à leurs élèves.

Ainsi, la première question vise à déterminer s'il existe des distinctions dans la perception des élèves quant aux relations et interactions élèves-enseignants selon le statut générationnel des élèves, en comparant ceux de 1^{re}, 2^e et 3^e génération et plus. La deuxième question cherche à savoir si les perceptions des élèves des relations et interactions qu'ils entretiennent avec leurs enseignants

varient en fonction de la région d'origine de l'élève immigrant. Pour répondre à cette question, l'accent sera mis sur deux groupes principaux, plus spécifiquement les élèves originaires d'Haïti et de l'Afrique du Nord. Enfin, la troisième question de recherche s'intéresse à l'effet d'interaction possible entre le statut générationnel et la région d'origine, et les perceptions des élèves issus de l'immigration sur les trois dimensions relatives aux relations et attitudes de leurs enseignants. Autrement dit, cette question cherche à savoir si les immigrants de 1^{re} et 2^e génération d'origine haïtienne et nord-africaine se distinguent au niveau de la perception qu'ils ont de la relation avec leurs enseignants, des attentes de réussite des enseignants et de la rétroaction négative des enseignants à leur égard.

Bien que peu de recherches se sont intéressées à ce sujet précis dans le contexte d'immigration québécois, il est possible d'émettre certaines hypothèses pour les trois questions de recherche. Pour ce qui est de la première question de recherche qui aborde le statut générationnel, les résultats des différentes études s'étant penchées sur le sujet se contredisent. Cela étant dit, la tendance semble indiquer que les élèves issus de l'immigration présentent des relations de moins bonne qualité avec leurs enseignants (Chiu et al., 2012; Den Brok et al., 2010). Cela semble particulièrement vrai pour les élèves de 2^e génération. Il est donc attendu que les résultats de cette étude suivent la même tendance et que les élèves de 2^e génération, lorsque comparés aux élèves de 1^{re} génération et de 3^e génération, présentent des perceptions plus négatives de ces relations. Pour ce qui est des attitudes des enseignants, aucune étude empirique ne s'est penchée précisément sur le statut générationnel. Cependant, puisque plusieurs études suggèrent que les attitudes des enseignants varient en fonction de l'origine de l'élève, il est attendu que les jeunes issus de l'immigration, soit à la fois ceux de 1^{re} et de 2^e génération, perçoivent des attitudes plus négatives de la part de leurs enseignants que les élèves de 3^e génération et plus.

En ce qui concerne la région d'origine, l'abondante littérature scientifique suggère que des différences existent dans les interactions avec le personnel enseignant selon la région d'origine des élèves en général (Dandy et al., 2015; Tenenbaum et Ruck, 2007; Timmermans et al., 2015). Il est ainsi possible de croire que la perception de la relation entre les élèves et les enseignants et des attitudes des enseignants sera différente pour les élèves issus de l'immigration que pour l'ensemble des élèves. Plus précisément, il est donc attendu que les élèves originaires d'Haïti ou de l'Afrique du Nord se distinguent quant à la perception des relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants et des attitudes de ces derniers envers eux. Par contre, comme il existe peu d'études

quantitatives ayant comparé la perception des élèves d'origine haïtienne et nord-africaine sur ces sujets, l'ampleur et la direction de ces différences demeurent à explorer.

Pour ce qui est de la dernière question, une seule étude qualitative s'est attardée à l'interaction entre le statut générationnel et la région d'origine des élèves immigrants dans un contexte scolaire (Lafortune et Kanouté, 2007). Cette étude suggère qu'il n'y aurait pas de différences marquées entre le vécu des élèves de 1^{re} et de 2^e génération. Il est donc difficile de proposer une hypothèse quant aux résultats attendus. Cependant, puisqu'autant l'origine que le statut générationnel semblent indépendamment contribuer aux relations et aux interactions entre les élèves et leurs enseignants, il est possible de croire que ces facteurs permettront d'identifier des différences de perceptions entre les élèves de 1^{re} et de 2^e génération d'origine haïtienne ou nord-africaine. Dans l'état actuel des connaissances, il n'est cependant pas possible de statuer quant à la nature de ces différences.

Méthode

Échantillon et procédure

Les données utilisées dans le cadre de cette recherche proviennent du projet *Climat interculturel des écoles secondaires*, dirigé par Isabelle Archambault avec plusieurs autres chercheuses et en partenariat avec la Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle. Ce projet, ayant obtenu un financement du Fonds de recherche société et culturel Québec (FRQSC), a comme objectif global d'évaluer le climat interculturel qui prévaut dans les écoles secondaires et l'impact de celui-ci sur différents indicateurs de la réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Les écoles participant au projet (n = 8) proviennent de différentes villes québécoises; Montréal (n=3), Laval (n=2), Trois-Rivières (n=1) et Québec (n=2). Les écoles sont de taille très variée et accueillent approximativement entre 350 et 2400 élèves. Elles ont aussi un indice de milieu socioéconomique distinct. Cet indice fait état de la proportion des familles dont la mère n'a pas de diplôme et de la proportion de familles dont les parents n'avaient pas d'emploi à partir des données du recensement (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). Les écoles ont des indices de défavorisation variant entre 1 (favorisé) et 10 (très défavorisé). Ainsi, cinq des huit écoles ayant pris part à l'étude ont un taux élevé (entre 9 et 10). Les trois autres écoles ont des indices de 1, 3 et 4. L'ensemble des écoles sont publiques et accueillent des élèves

issus de l'immigration (entre 17% et 97% d'élèves issus de l'immigration). Les élèves de 4^e et 5^e secondaire ont été ciblés pour participer à l'étude puisque les sujets abordés sont complexes et nécessitent une maturité de la part des répondants. De plus, il est nécessaire que les jeunes aient fréquenté l'école depuis un certain temps afin de bien comprendre le contexte culturel présent dans le milieu. Afin de participer au projet, le consentement actif était demandé aux parents des élèves, puis aux élèves directement lors de la collecte de données. Pour deux des écoles, en raison d'un amendement autorisé par le comité d'éthique, seul le consentement de l'élève a été demandé. Durant la collecte de données, des assistants de recherche se rendaient dans les différentes écoles et demandaient aux élèves de répondre à un questionnaire en ligne qui se trouve en annexe. Un total de 1598 élèves ont participé à la collecte de données. Le taux de participation à l'étude est d'environ 50%.

L'échantillon final pour cette recherche comporte 819 élèves âgés de 14 à 18 ans. Cet échantillon comprend uniquement les élèves de 3^e génération et plus ainsi que l'échantillon d'élèves issus de l'immigration soit ceux originaires d'Haïti ou de l'Afrique du Nord. Les élèves de ces deux groupes particulièrement présents au Québec ont été retenus afin d'avoir un portrait contrasté de leur vécu scolaire. Quarante-trois pour cent des élèves sont de sexe masculin. Quinze pour cent des élèves sont de 1^{re} génération (n=123), 12% de 2^e génération (n=100) et 72% de 3^e génération et plus (n=590). Pour ce qui est de la région d'origine, 596 élèves sont originaires du Canada, 74 élèves sont originaires d'Haïti (39 de 1^{re} génération et 35 de 2^e génération) et 149 élèves ont l'Afrique du Nord comme région d'origine (84 de 1^{re} génération et 65 de 2^e génération). Cette dernière catégorie inclut les élèves ayant comme pays d'origine l'Algérie, l'Égypte, la Libye, le Maroc, la Tunisie, le Sahara occidental ou le Soudan. Ces pays ont été regroupés vu leurs similarités au niveau de la langue et de la culture. Parmi les élèves issus de l'immigration, seuls sept d'entre eux n'ont pas le français comme l'une de leurs langues maternelles. Pour cause de données manquantes, 56 participants ont été exclus. L'échantillon valide est de 763 élèves.

Instruments de mesure

Toutes les mesures prises dans le cadre de ce projet sont des données autorévéloées par l'élève. Lors de la collecte, les élèves devaient répondre à un questionnaire comportant des questions sur leurs expériences scolaires ainsi que des questions démographiques. Ce questionnaire

se trouve en annexe. Les variables dépendantes (les perceptions des attitudes des enseignants et de la relation avec les enseignants) ainsi que de contrôles sont détaillées ci-dessous.

Variables dépendantes.

Attitudes des enseignants. Les attitudes des enseignants sont évaluées avec le *Teacher Treatment Inventory* (Marcus, Gross et Seefeldt, 1991). La première échelle de cet instrument permet d'évaluer la rétroaction négative des enseignants. Dans le cadre du projet, quatre items ont été utilisés (p.ex. : « Mes enseignants me réprimandent, car ils disent que je ne fais pas suffisamment d'efforts »; $\alpha=0,834$). La deuxième échelle porte sur les attentes de réussite des enseignants et comporte huit items (p.ex. : « Mes enseignants croient en ma capacité de réussir »; $\alpha=0,805$). Pour les deux dimensions, les élèves doivent répondre selon une échelle de Likert à cinq points (fortement en désaccord [1], plutôt en désaccord [2], pas sûr / neutre [3], plutôt d'accord [4], tout à fait d'accord [5]). Ces items ont été regroupés sous forme de moyenne pour chacune des deux échelles.

Relation entre élèves et enseignants. Les items sélectionnés pour cette mesure proviennent de l'outil *Teacher-student Relationship Scale* (Pianta, 2001). Cet outil permet d'évaluer la perception des élèves quant à deux dimensions : la chaleur et les conflits. Concernant l'échelle de chaleur, 6 items ont été utilisés (p.ex. : « Je parle spontanément de moi avec les professeurs »). L'alpha de Cronbach pour cette échelle est de 0,726. Cela indique que la cohérence interne de l'outil est forte (Nunnally et Bernstein, 1978). L'échelle des conflits comporte 7 items (p.ex. : « Je me mets facilement en colère contre les professeurs »). L'alpha de Cronbach pour cette échelle est de 0,842, indiquant également une consistance interne forte de l'échelle (Nunnally et Bernstein, 1978). Pour les deux dimensions, les réponses sont évaluées par les élèves selon une échelle de Likert à cinq points (tout à fait en désaccord [1], plutôt en désaccord [2], un peu en désaccord [3], plutôt d'accord [4], tout à fait d'accord [5]). Une moyenne des différents items a été effectuée séparément pour chacune des deux dimensions.

Variables indépendantes.

Statut d'immigration. Le statut d'immigration de l'élève a été déterminé à l'aide du pays de naissance de l'élève et de celui de ses parents. Ainsi, lorsque l'enfant est né à l'extérieur du Canada, il est classé comme étant de 1^{re} génération (1). Pour la catégorie de 2^e génération (2), les enfants nés au Canada dont au moins un des deux parents est né à l'extérieur du Canada en font

partie. Si l'enfant et ses parents sont nés au Canada, il se retrouve donc dans la catégorie de 3^e génération et plus (3). Pour les besoins de l'étude, cette variable a été transformée en trois variables factices, le groupe de comparaison étant les élèves de 3^e génération et plus.

Région d'origine. La région d'origine de l'enfant est également déterminée de manière catégorielle à l'aide de deux indicateurs, soit le pays de naissance de l'enfant et le pays de naissance de ses parents. Les élèves peuvent être classés dans l'une des trois catégories : Canada (0), Afrique du Nord (1) et Haïti (2). Si l'enfant est né à l'extérieur du Canada, son pays de naissance est utilisé pour déterminer sa région d'origine. Pour un jeune de 2^e génération, c'est le pays de naissance de ses parents qui est utilisé. Si le pays de naissance de l'un des parents est absent, le pays de l'autre parent est considéré. Dans le cas où l'un des parents est Canadien, le pays de naissance de l'autre parent est utilisé pour déterminer l'origine de l'élève. Dans les situations plus complexes, où il est difficile de déterminer la région d'origine, l'identité de l'élève est prise en considération. Effectivement, dans le questionnaire autorévélé, il est demandé à l'élève de répondre à des questions identitaires (p.ex. : «Comment penses-tu que les gens t'identifient?» «Dans quelle mesure est-ce que tu t'identifies comme étant...?»). Les réponses d'ordre identitaire ont donc permis dans certains cas de préciser l'origine de l'élève. Les jeunes nés au Canada de parents nés au Canada sont classés comme originaires du Canada.

Variables de contrôle.

Âge et sexe. Le sexe de l'élève (garçon = [0], fille = [1]) et leur âge (14 ans = [1], 15 ans = [2], 16 ans = [3], 17 ans = [4] et 18 ans = [5]) sont des données autorapportées par les élèves.

Scolarité du père. Dans le questionnaire, il est aussi demandé à l'élève le niveau de scolarité de son père. Il y a huit options possibles : primaire (1), secondaire (2), collégial (3), baccalauréat (4), maîtrise (5), doctorat (6), autre (7) et «je ne sais pas» (8). La scolarité du père a été préférée à celle de la mère puisque les hommes issus de l'immigration, lorsque comparés aux femmes issues de l'immigration, ont plus souvent fait des études postsecondaires (Institut de la statistique du Québec, 2014).

Langue maternelle. Dans le questionnaire, il est demandé aux élèves leur langue maternelle. Ceux-ci pouvaient choisir plusieurs réponses. Deux catégories ont par la suite été créées : les élèves ayant le français comme l'une de leurs langues maternelles (0) et ceux n'ayant pas le français comme langue maternelle (1).

Redoublement au primaire. Cette information a été obtenue à l'aide de la question suivante : « As-tu déjà recommencé (doublé) une année scolaire au primaire? » (oui [0], non [1]).

Rendement scolaire. Le rendement scolaire de l'élève est obtenu de façon autorévélee à l'aide de cette question : « En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge? » Les choix de réponses sont au nombre de cinq (parmi les moins bons [1], plus faible que la moyenne [2], dans la moyenne [3], plus fort que la moyenne [4], parmi les meilleurs [5]).

Désengagement comportemental. Le désengagement comportemental de l'élève a été évalué à l'aide de la moyenne de quatre items, dont « As-tu dérangé ta classe par exprès ? ». Les élèves devaient évaluer les items selon une échelle de Likert à quatre points (jamais [1], une ou deux fois [2], plusieurs fois [3], très souvent [4]). L'alpha de Cronbach pour cette échelle est de 0,635, ce qui demeure acceptable, bien que relativement faible (Nunnally et Bernstein, 1978).

Localisation des écoles. Deux catégories ont été créées selon la localisation des écoles (Montréal [0], extérieur de Montréal [1]). Cette variable de contrôle a été incluse dans le but de tenir compte de la diversité ethnique souvent plus importante dans les écoles de la grande région de Montréal.

Stratégie analytique

Tout d'abord, les statistiques descriptives de l'échantillon seront présentées. Cela permettra, entre autres, de vérifier la distribution des participants selon le statut générationnel (1^{re}, 2^e ou 3^e génération) et selon la région d'origine (Haïti, Afrique de Nord ou Canada). La matrice de corrélation sera par la suite analysée. L'échantillon valide, soit celui incluant seulement les personnes ayant répondu à l'ensemble des questions, sera comparé à l'échantillon total afin de vérifier si des caractéristiques distinguent les deux groupes. Cela sera fait à l'aide de khi-carré ainsi que de test-t.

Pour répondre aux questions de recherche, diverses analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS. Premièrement, en ce qui concerne la première question de recherche, quatre analyses de régression linéaire multiple hiérarchique ont été faites, soit une par variable dépendante. Ces régressions ont été réalisées en deux blocs. Le premier bloc incluait les variables de contrôles afin

d'éliminer statistiquement leur possible impact sur les variables dépendantes. Dans le deuxième bloc était ajoutée la variable indépendante, soit le statut générationnel. Il est à noter qu'étant donné que le statut générationnel n'est pas une variable continue, des variables « factices » (trois variables dichotomiques) ont été créées afin de pouvoir comparer la 1^{re} et la 2^e génération à la 3^e génération et plus. La 3^e génération est donc le groupe comparatif dans ces analyses. Pour ce qui est de la deuxième question de recherche, les analyses sont les mêmes, mais avec la région d'origine comme variable indépendante. Tout comme pour le statut générationnel, des variables « factices » ont été utilisées. Cela a permis de comparer les élèves d'origine haïtienne et les élèves d'origine nord-africaine aux élèves de 3^e génération et plus, originaire du Canada. Les élèves de 3^e génération ont agi comme groupe de comparaison.

Enfin, pour ce qui est de la troisième question de recherche s'intéressant à l'interaction entre le statut générationnel et la région d'origine de l'élève, nous avons eu recours à un sous-échantillon n'incluant que les élèves issus de l'immigration, soit les élèves d'origine haïtienne et nord-africaine de 1^{re} et 2^e génération (n=223). Les élèves de 3^e génération et plus, né au Canada de parents nés au Canada, ont été exclus puisque pour les deux variables (statut générationnel et région d'origine), ces deux groupes sont complètement redondants ce qui pose problème pour la création de l'interaction. Pour répondre à cette troisième question, la macro *Process* de SPSS a été utilisée (Hayes, 2013). L'effet d'interaction a été analysé sur les quatre mêmes variables dépendantes soit la perception des élèves de la chaleur dans les relations avec leurs enseignants, leurs perceptions de conflits dans les relations, leurs perceptions de rétroaction négative de la part des enseignants et leurs perceptions des attentes de réussite qu'ont les enseignants à leur égard. Les mêmes variables de contrôles ont été incluses dans l'analyse afin de s'assurer que les effets observés sont dus à l'effet d'interaction.

Résultats

Corrélation

Le tableau 1 présente la matrice de corrélation. Tout d'abord, la variable dépendante de la chaleur est fortement et positivement liée au fait d'être originaire du Canada ou non. Cette corrélation positive suggère que les élèves d'origine canadienne perçoivent plus de chaleur que les élèves issus de l'immigration. Les élèves originaires d'Haïti, au contraire, perçoivent moins de

chaleur que leurs pairs. Les élèves de 2^e génération évaluent également leurs relations avec les enseignants comme étant moins chaleureuses que les autres élèves. À l'inverse, les corrélations montrent que les élèves de 3^e génération et plus ont tendance à percevoir plus de chaleur que les élèves des autres générations. En ce qui concerne les variables de contrôle, les corrélations obtenues sont dans le sens attendu. En effet, tel qu'indiqué au Tableau 1, être une fille, avoir de bons résultats scolaires ou être engagé de façon comportementale à l'école est associé à une impression plus grande de chaleur avec l'enseignant.

Les corrélations avec la variable dépendante des conflits perçus proposent que les élèves canadiens et de 3^e génération perçoivent moins de conflits que les autres. Au contraire, le fait d'être originaire de l'Afrique du Nord ou d'être de 2^e génération est associé à une perception de relations plus conflictuelles. Par ailleurs, être un garçon, avoir de moins bons résultats scolaires ou être désengagé à l'école est lié à plus de conflits. Les élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle ont aussi l'impression d'avoir davantage de conflits dans leurs relations avec les enseignants.

Pour ce qui est de la variable dépendante de la rétroaction négative, les élèves canadiens et de 3^e génération et plus ont tendance à percevoir moins de rétroactions négatives de la part des enseignants que leurs pairs. C'est toutefois l'inverse pour les élèves de l'Afrique du Nord et les élèves de 2^e génération, lorsque comparé à l'ensemble des élèves. Les corrélations obtenues avec les variables de contrôle sont ici également dans le sens attendu. Plus précisément, les élèves de sexe masculin perçoivent davantage de rétroactions négatives dans les interactions avec leurs enseignants, tout comme les élèves ayant de moins bons résultats scolaires ou étant moins engagés dans leur cheminement scolaire. De plus, les élèves n'ayant pas doublé une année scolaire au primaire ont tendance à percevoir plus de rétroactions négatives chez leurs enseignants que ceux ayant doublé.

Le portrait pour les attentes de réussite est plutôt différent, puisqu'aucune variable reflétant la région d'origine ou le statut générationnel des élèves n'y est associée. Cependant, les attentes de réussite sont positivement corrélées au fait d'être une fille, d'être plus âgé, d'avoir de bons résultats scolaires et d'être engagé à l'école.

Un élément intéressant des analyses corrélationnelles concerne le fait que l'école soit située à Montréal ou non. En effet, cette variable est fortement liée au désengagement comportemental et

à la perception de chaleur dans la relation et moyennement liée à la rétroaction négative. Cela laisse entendre que les élèves des écoles à l'extérieur de Montréal sont plus engagés que ceux des écoles montréalaises. Ils ont aussi tendance à percevoir plus de chaleur et moins de rétroactions négatives que les élèves montréalais. La localisation des écoles est aussi fortement liée à l'ensemble des variables factices du statut générationnel et de la région d'origine. Cela suggère que les enjeux des écoles montréalaises ne sont pas les mêmes que ceux des autres écoles.

Tableau 1.
Corrélation de Pearson entre les variables

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
1. Sexe (0=garçon)	1,000																	
2. Âge	-,027	1,000																
3. Étude père	-,055	-,026	1,000															
4. Langue maternelle (0=français)	,001	,015	-,002	1,000														
5. Redoublement au primaire (0=oui)	,054	-,335***	,008	-,024	1,000													
6. Notes scolaires	,082*	-,064	-,009	-,025	,157***	1,000												
7. Désengagement cpt	-,112**	,102**	-,036	,035	-,035	-,141***	1,000											
8. École Montréal (0=Montréal)	,025	-,128***	-,044	-,061	-,037	,008	-,128***	1,000										
9. Chaleur	,123***	,060	-,034	,022	-,065	,233***	-,165***	,145***	1,000									
10. Conflits	-,106**	,011	,019	,069*	,033	-,101**	,497***	-,017	-,240***	1,000								
11. Rétroaction	-,184***	,015	,049	,005	,080*	-,250***	,361***	-,098**	-,224***	,556***	1,000							
12. Attentes	,155***	,079*	,059	-,007	-,060	,249***	-,122**	,047	,446***	-,202***	-,234***	1,000						
13. Canada	,050	-,105**	-,182***	-,092**	,037	,012	-,130***	,243***	,132***	-,106**	-,120**	,011	1,000					
14. Afrique du Nord	,013	,008	,067	,094**	,024	,063	,122***	-,184***	-,023	,116**	,092**	-,024	-,771***	1,000				
15. Haïti	-,095**	,152***	,194***	,017	-,087*	-,102**	,038	-,130***	-,174***	,009	,063	,015	-,515***	-,149***	1,000			
16. G1	-,040	,098**	,117**	,072*	-,059	,043	,065	-,158***	-,032	,063	,067	,043	-,687***	,546***	,332***	1,000		
17. G2	-,024	,035	,120**	,046	,015	-,063	,106**	-,158***	-,144***	,075*	,090*	-,062	-,610***	,452***	,338***	-,157***	1,000	
18. G3	,057	-,101**	-,189***	-,090*	,030	,016	-,133***	,234***	,146***	-,124***	-,131***	,016	,982***	-,757***	-,506***	-,675***	-,599***	1,000

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

Modèles de régression

Contribution du statut générationnel

Afin de répondre à la première hypothèse émise précédemment concernant la contribution du statut générationnel, quatre régressions linéaires ont été testées. Pour celles-ci, les variables incluses dans chacun des modèles sont les mêmes, soient les variables de contrôle (sexe, âge, scolarité du père, langue maternelle, le fait d'avoir doublé une année scolaire au primaire, les notes scolaires, le désengagement comportemental ainsi que la localisation des écoles) et le statut générationnel (1^{re} génération et 2^e génération vs 3^e génération et plus). Les régressions ont été réalisées de façon hiérarchique afin de connaître la contribution ajoutée de la variable indépendante d'intérêt. Le Tableau 2 présente les résultats de ces différents modèles.

Perception de chaleur. Au niveau de la perception de chaleur, le premier bloc, incluant les huit variables de contrôle, explique 11,6% de la variance du modèle. Tout d'abord, tel qu'indiqué au Tableau 2, le sexe, l'âge, les notes scolaires et le redoublement d'une année scolaire ont un effet significatif et positif sur la perception de chaleur. Effectivement, les filles, les élèves plus âgés, les élèves ayant redoublé au primaire ou ceux ayant de bons résultats scolaires ont tendance à évaluer plus positivement la chaleur dans les relations avec les enseignants. La localisation de l'école est aussi liée positivement à la chaleur. Les élèves des écoles à l'extérieur de Montréal considèrent leurs relations avec les enseignants comme étant plus chaleureuses que les élèves montréalais. À l'inverse, une relation significative et négative a été obtenue pour le désengagement scolaire; un élève ayant un haut score de désengagement comportemental à l'école est plus à risque d'évaluer négativement la chaleur dans les relations avec ses enseignants.

Le deuxième bloc inclut les variables de contrôle nommées précédemment ainsi que les deux variables du statut générationnel. Ce bloc 2 explique 12,6% de la variance totale, ce qui représente une augmentation de 1% de la variance expliquée par rapport au bloc 1. L'ajout du statut générationnel dans le modèle augmente donc de façon significative la variance. Cependant, seul le fait d'être un élève de 2^e génération est significatif. Ce résultat indique que comparativement aux élèves de 3^e génération et plus, ceux de 2^e génération perçoivent des relations moins chaleureuses avec leurs enseignants. Par contre, il n'existe pas de différence entre les élèves de 1^{re} et de 3^e génération à cet égard.

Perception de conflits. La deuxième régression linéaire a été réalisée pour prédire l'échelle de relation conflictuelle. Les variables de contrôle expliquent 26,3% de la variance de ce modèle. Cependant, seul le désengagement comportemental est significativement associé à la variable dépendante. Plus précisément, le fait d'être moins engagé à l'école est associé à une augmentation de conflits dans la relation avec les enseignants, selon la vision de l'élève. Lorsque le statut générationnel est ajouté, la différence de variances avec le bloc 1 n'est pas significative. Il n'y aurait donc pas de lien entre le statut générationnel des élèves et la perception de conflits. D'ailleurs, les bêtas des deux variables indépendantes ne sont pas significatifs.

Perception de rétroactions négatives. La troisième régression a pour objet la perception de rétroaction négative de la part de ses enseignants. Le bloc 1, soit les variables de contrôle, présente une variable expliquée de 19,7%. Tel qu'indiqué au Tableau 2, le sexe et les notes scolaires sont fortement et négativement associés à la rétroaction négative. Plus précisément, les garçons et les élèves ayant de moins bons résultats perçoivent plus de rétroactions négatives que leurs pairs. Au contraire, les élèves ayant doublé au primaire et ceux ayant un faible score de désengagement ont tendance à percevoir moins de rétroaction négative. L'ajout du statut générationnel ne permet pas d'augmenter de façon significative la variance expliquée du modèle. Dans le deuxième bloc, la génération 1 est marginalement et positivement liée à la rétroaction négative. Ainsi, les élèves de 1^{re} génération perçoivent davantage de rétroaction négative de la part de leurs enseignants en comparaison aux élèves de 3^e génération et plus.

Perception des attentes de réussite. La dernière régression linéaire permettra de confirmer la présence d'un lien entre le statut générationnel et l'évaluation par les élèves des attentes de réussite de leurs enseignants. Pour commencer, les variables de contrôle permettent d'expliquer 11,2% de la variance sur l'échelle des attentes de réussite. Plus précisément, le sexe, l'âge, le fait d'avoir doublé au primaire, les notes scolaires ainsi que le désengagement comportemental ont une contribution significative. Le sens des relations est le même que pour les autres régressions. Être une fille, être plus âgé, avoir doublé une année au primaire, avoir de bons résultats scolaires et être engagé favorisent une perception plus positive des attentes de réussite offertes par l'enseignant. Dans le bloc 2, l'ajout du statut générationnel n'a pas d'effet significatif sur la variance. Cependant, la génération 1 a une contribution marginale et positive. Cela signifie que lorsque comparée à la 3^e génération et plus, la 1^{re} génération perçoit plus d'attentes de réussite de la part des enseignants.

Tableau 2.

Régression linéaire ayant comme variable indépendante le statut générationnel

	Chaleur	Conflit	Rétroaction	Attente
	β	β	β	β
Bloc 1				
Sexe (garçon=0)	,098**	-,037	-,125***	,137***
Âge	,085*	-,030	-,125	,095*
Étude père	-,012	,045	-,125	-,052
Langue maternelle (français =0)	,008	,041	-,022	-,003
Primaire doublé	-,079*	,047	,124***	-,086*
Note scolaire	,222***	-,039	-,208***	,247***
Désengagement cpt	-,120**	,503***	,311***	-,076*
École Montréal (Mtl =0)	,143***	,045	-,050	,051
ΔR^2	,116***	,263***	,197***	,112***
Bloc 2				
Sexe (garçon=0)	,097**	-,036	-,124***	,139***
Âge	,089*	-,032	-,010	,091*
Étude père	,005	,040	,043	-,059
Langue maternelle (français =0)	,012	,039	-,027	-,009
Primaire doublé	-,079*	,049	,127***	-,082*
Notes scolaires	,219***	-,040	-,211	,242***
Désengagement cpt	-,110**	,500***	,306***	-,079*
École Montréal (Mtl =0)	,123**	,052	-,037	,062
Génération 1	-,036	,028	,058 [†]	,070 [†]
Génération 2	-,105**	,017	,025	-,003
ΔR^2	,010*	,001	,003	,005

Note. [†] $p < 0,10$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Contribution de la région d'origine

La deuxième série d'analyses intègre la variable région d'origine afin de répondre à la deuxième question de recherche s'intéressant au lien entre cette variable et la perception des élèves sur les quatre indicateurs de relations avec les enseignants. Pour cette série d'analyses, les quatre modèles de régressions linéaires multiples hiérarchiques testés incluent les mêmes variables de contrôle nommées précédemment ainsi que la région d'origine (Afrique de Nord, Haïti vs Canada). Les résultats sont présentés au Tableau 3. Tel qu'indiqué dans ce tableau, les premiers blocs qui incluent l'ensemble des variables de contrôle sont identiques aux modèles présentés précédemment (voir Tableau 2). Ils ne seront donc pas présentés de nouveau. La section suivante présentera les résultats du deuxième bloc, auquel s'ajoutent les variables indépendantes d'intérêts (région d'origine) afin de vérifier leur contribution.

Perception des relations. La première régression s'intéresse à la perception de chaleur dans la relation. Le deuxième bloc permet d'expliquer 13,8% de la variance, ce qui représente une augmentation de 2,2%, lorsque comparé au premier bloc. Les deux niveaux de la variable d'intérêt ont une contribution différente. Alors que les élèves originaires de l'Afrique du Nord ne se distinguent pas de manière significative des élèves nés au Canada de parents nés au Canada, les élèves provenant d'Haïti perçoivent moins de chaleur que les élèves de 3^e génération et plus. Pour les trois autres modèles de régressions s'intéressant respectivement aux conflits, à la rétroaction négative ainsi qu'aux attentes de réussites, l'ajout de la région d'origine n'affecte pas de façon significative la variance. Dans tous les cas, les élèves originaires d'Haïti et de l'Afrique du Nord ne se distinguent pas de manière significative des élèves de 3^e génération et plus.

Tableau 3.

Régression linéaire avec comme variable indépendante la région d'origine

		Chaleur	Conflit	Rétroaction	Attente
		β	β	β	β
Bloc 1	Sexe (garçon=0)	,098**	-,037	-,125***	,137***
	Âge	,085*	-,030	-,125	,095*
	Étude père	-,012	,045	-,125	-,052
	Langue maternelle (français =0)	,008	,041	-,022	-,003
	Primaire doublé	-,079*	,047	,124***	-,086*
	Note scolaire	,222***	-,039	-,208***	,247***
	Désengagement cpt	-,120**	,503***	,311***	-,076*
	École Montréal (Mtl =0)	,143***	,045	-,050	,051
ΔR^2		,116***	,263***	,197***	,112***
Bloc 2	Sexe (garçon=0)	,088*	-,039	-,125***	,141***
	Âge	,105**	-,028	-,008	,088*
	Étude père	,019	,045	,045	-,065
	Langue maternelle (français =0)	,011	,038	-,027	-,006
	Primaire doublé	-,082*	,048	,125***	-,085*
	Notes scolaires	,209***	-,044	-,211***	,251***
	Désengagement cpt	-,118**	,499***	,305***	-,078*
	École Montréal (Mtl =0)	,123**	,050	-,038	,061
	Afrique du Nord	-,013	,038	,054	,018
	Haïti	-,158***	-,013	,023	,060
ΔR^2		,022***	,002	,003	,003

Note. † $p < 0,10$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Interactions entre le statut générationnel et la région d'origine

La troisième question de recherche cherche à vérifier s'il existe une interaction entre le statut générationnel des élèves et leur région d'origine au niveau des quatre variables dépendantes à l'étude. Afin de vérifier les hypothèses, l'échantillon a été réduit, pour conserver seulement les élèves de 1^{re} et 2^e génération d'origine nord-africaine ou haïtienne. Les huit mêmes variables de contrôle ont été ajoutées aux différents modèles.

Perception de chaleur. Tout d'abord, l'effet d'interaction avec comme variable dépendante la chaleur dans la relation sera analysé. La variance expliquée du modèle est de 16,76%. La région d'origine a un effet principal positif dans ce modèle ($\beta = 0,4528, p < 0,05$). Cet effet signifie que les élèves d'origine nord-africaine ont tendance à percevoir plus de chaleur avec leurs enseignants que leurs pairs d'origine haïtienne. Un effet significatif est aussi observable pour la variable du statut générationnel ($\beta = 0,2964, p < 0,05$). Ainsi, parmi les élèves issus de l'immigration, ceux de 1^{re} génération, donc nés à l'extérieur du pays, rapportent davantage de relations chaleureuses avec les enseignants que ceux de 2^e génération. Il est à noter que l'interaction entre les deux variables indépendantes n'est toutefois pas significative dans ce modèle. Cela indique que la région d'origine et le statut générationnel agissent de manière additive dans la perception de chaleur. Or, les élèves d'origine haïtienne perçoivent leurs relations avec les enseignants comme étant moins amicales, et ce, en particulier s'ils sont de 2^e génération.

Perception de conflit. Pour ce qui est de la variable dépendante des conflits perçus, la variance expliquée par le modèle est de 22,73%. Les variables région d'origine et statut générationnel ne sont toutefois pas significatives dans ce modèle. L'effet d'interaction entre les deux variables n'est pas non plus significatif. Ainsi, ces résultats indiquent que le phénomène des conflits perçus par l'élève avec ses enseignants n'est pas lié à son origine ou à la génération à laquelle il appartient.

Perception de rétroactions négatives. En ce qui a trait à la variable dépendante de la rétroaction négative, le modèle est significatif et permet d'expliquer 14,47% du concept. Cependant, aucun effet principal ou d'interaction n'est significatif. Il est donc possible de conclure que l'interaction entre le statut générationnel et la région d'origine ne permet pas de prédire la perception de rétroaction négative chez les élèves.

Perception d'attentes de réussite. Pour la dernière variable dépendante, soit la perception d'attentes de réussite par l'enseignant, le modèle présente une variance expliquée significative de 9,38%. L'effet de la région n'est pas significatif dans ce modèle ($\beta = 0,1023, p > 0,05$), alors que le statut générationnel est significatif ($\beta = 0,5059, p < 0,01$). Toutefois, comme l'effet d'interaction entre les deux variables est également significatif ($\beta = -0,4820, p < 0,05$), cet effet principal ne sera pas analysé. En effet, l'ajout de l'interaction amène un changement significatif au modèle, soit une augmentation de 1,92% de la variance expliquée. Comme la figure 1 le démontre, la décomposition de l'interaction suggère que parmi les élèves d'origine haïtienne, ceux de 1^{re} génération rapportent que leurs enseignants ont des attentes de réussite envers eux nettement plus positives que les élèves de 2^e génération ($b = -0,506, p = 0,007$). Pour les élèves originaires de l'Afrique du Nord, les élèves de 1^{re} et de 2^e génération ne perçoivent aucune différence dans les attentes de la part de leurs enseignants ($b = -0,024, p = 0,867$). Les élèves de 1^{re} génération d'origine nord-africaine semblent au départ également avoir des perceptions plus négatives que leurs pairs de 1^{re} génération d'origine haïtienne, mais à la deuxième génération, les deux groupes se rejoignent. Néanmoins, il est à noter que les analyses réalisées ne permettent pas de tester si cette différence au niveau des interceptes est clairement significative.

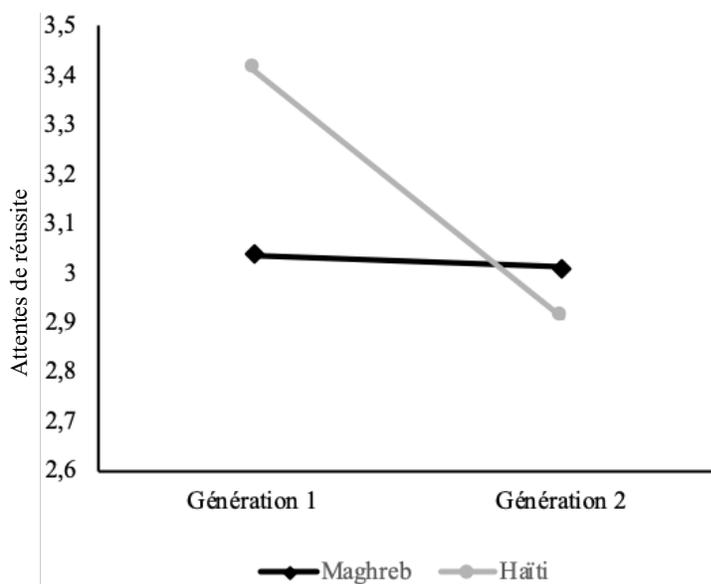


Figure 1. Interaction entre le statut générationnel et la région d'origine sur la perception d'attentes de réussite

Discussion

L'importance de la relation entre élèves et enseignants et des attitudes des enseignants dans la réussite scolaire a été maintes fois démontrée (Fallu et Janosz, 2003; Garcia et Chun, 2016; Peterson et al., 2016). Cependant, la perception des élèves issus de l'immigration sur ces facteurs reste peu documentée et les conclusions obtenues dans les rares recherches effectuées à ce sujet se contredisent. Les recherches quantitatives sur le sujet sont, par ailleurs, quasi inexistantes. L'objectif de cette présente étude est donc de mieux comprendre les perceptions qu'ont les élèves à la fin du secondaire de leurs relations avec leurs enseignants et des attitudes de ces derniers à leur égard. Plus précisément, cette étude souhaite documenter comment ces perceptions peuvent varier chez les élèves issus ou non de l'immigration, en fonction de leur statut migratoire, de leur région d'origine ainsi que de l'interaction entre ces deux éléments.

Notre étude suggère d'abord que le statut générationnel des élèves, soit le fait qu'ils soient de 1^{re}, 2^e ou 3^e génération et plus, joue un rôle dans leurs perceptions des interactions qu'ils ont avec leurs enseignants. Plus précisément, la « chaleur » de la relation entre élèves et enseignants varie en fonction du statut de l'élève. Si l'on compare d'abord les élèves issus ou non de l'immigration, nos résultats suggèrent que les élèves nés au Canada de parents également nés au pays, soit de 3^e génération, témoignent d'une proximité plus grande avec leurs enseignants que les élèves de 2^e génération, soit ceux nés ici de parents immigrants. Ainsi, ces derniers font moins confiance à leurs enseignants et échangent moins souvent avec eux que les élèves de 3^e génération et plus. Cependant, les élèves immigrants, soit ceux de 1^{re} génération, considèrent que leurs relations sont tout aussi amicales que ce qu'expriment leurs pairs non immigrants. Ensuite, lorsqu'on compare les élèves issus de l'immigration entre eux, les résultats tendent également vers l'idée que les relations entre les enseignants et les élèves de 2^e génération sont moins chaleureuses que celles perçues par les élèves de 1^{re} génération. C'est donc dire que les élèves nés au Canada, mais dont les parents sont nés à l'étranger (2^e génération) ont tendance à évaluer leurs relations avec les enseignants comme étant moins amicales que le reste des élèves, et même ceux qui sont eux-mêmes nés à l'étranger. Ces résultats confirment ainsi l'hypothèse émise voulant que de tous les élèves issus de l'immigration, ce sont ceux de 2^e génération qui font valoir les perceptions les plus négatives de leurs relations avec les enseignants. Par contre, ces écarts ne semblent pas s'appliquer aux conflits, aux attentes de réussite ou à la rétroaction négative perçue par les élèves.

Comment expliquer ces résultats? Pour commencer, il est possible de croire que les élèves de 2^e génération sont plus sensibles à un traitement différentiel de la part de leurs enseignants sur la base de leur origine que les autres élèves. Effectivement, puisqu'ils sont nés ici, ils s'attendent, à juste titre, à être traités de la même manière que l'ensemble des élèves, mais peuvent tout de même être victimes de préjugés ou de racisme sur la base de leur appartenance culturelle (Oueslati et al., 2006). Pour cette raison, des élèves de 2^e génération pourraient être moins enclins à se rapprocher de certains enseignants chez qui ils perçoivent des jugements, que ceux-ci soient fondés ou non. S'ils perçoivent une certaine discrimination, cela pourrait aussi affecter leurs perceptions des relations qu'ils ont avec leurs enseignants en général, sans que cela affecte pour autant leurs perceptions quant aux pratiques spécifiques de leurs enseignants. Par exemple, un élève pourrait ne pas apprécier un enseignant en particulier, mais considérer que ce dernier croit en ses capacités de réussir. Par ailleurs, une autre piste pouvant expliquer cette perception plus négative des élèves de 2^e génération à l'égard des relations chaleureuses avec leurs enseignants réside dans leur développement identitaire. Ce développement pourrait être différent de celui des autres élèves. Ces élèves nés au Canada de parents nés à l'étranger évoluent au sein de deux cultures distinctes, soit un mélange de la culture de leur famille immigrante et de celle du Québec (Kanouté, 2002). Ils ont donc deux groupes d'appartenance distincts qui ont chacun des valeurs et des coutumes parfois en contradiction. Ceci peut être difficile à vivre, particulièrement à l'adolescence, moment charnière dans le développement de l'identité (Steinberg et al., 2010). C'est à ce moment que la personne délaisse certaines valeurs au profit d'autres. Pour un jeune ayant baigné depuis sa naissance dans deux cultures distinctes, cette période peut amener son lot de questionnements et de remises en question. Dans ce contexte précis où l'élève s'interroge sur sa personne et sur ses valeurs, il est possible de croire qu'il peut être encore plus sensible à des attitudes préjudiciables à son égard, ou même qu'il en vienne à interpréter certaines attitudes de la part de ses enseignants comme étant préjudiciables, sans que ce soit nécessairement fondé. À ce sujet, la recherche de Berry, Phinney, Sam, et Vedder (2006) mentionne que la façon dont un élève se positionne face aux deux cultures est associée à son adaptation, entre autres, en contexte scolaire. Un élève peut ainsi, dépendamment de son positionnement face aux deux cultures, avoir tendance à se dissocier des interactions avec la culture d'ici ou de les percevoir plus négativement (Amin, 2012). Dans cette lignée, il est tout de même envisageable qu'un élève puisse ne pas entretenir de relations proximales avec ses enseignants sans pour autant avoir de conflits avec eux ou penser que ses enseignants ne souhaitent

pas sa réussite. Le fait de s'éloigner des interactions avec la culture d'origine n'est pas directement associé à l'idée d'être en conflit avec les acteurs de cette dite culture.

Les élèves de 1^{re} génération, quant à eux, semblent aussi présenter des écarts de perceptions par rapport à leurs pairs de 3^e génération et plus, mais pas au plan des relations chaleureuses avec les enseignants à proprement dit. De plus, il s'agit ici surtout de tendances marginalement significatives. D'un côté, ces élèves immigrants perçoivent des attentes de réussite légèrement plus élevées chez leurs enseignants que les élèves non immigrants. De l'autre, ils ont aussi l'impression de recevoir davantage de rétroactions négatives des enseignants. Ces élèves de 1^{re} génération considèrent ainsi que leurs enseignants les encouragent quand ils font des efforts, les félicitent lorsqu'ils réalisent un bon travail et leur offrent des occasions d'apprentissage diversifiées en leur demandant, par exemple, de répondre à des questions en classe ou d'être responsables d'activités. Cela dit, bien qu'ils estiment que leurs enseignants croient en leurs capacités de réussir, ils ont aussi légèrement plus le sentiment qu'ils sont réprimandés sous prétexte qu'ils ne font pas suffisamment d'efforts. En effet, lorsque comparés aux élèves de 3^e génération, ceux de 1^{re} génération mentionnent (de façon marginale) que les enseignants les font parfois sentir mal lorsqu'ils n'ont pas la bonne réponse à une question ou lorsque leur travail n'est pas suffisamment bien fait.

Ces résultats n'appuient qu'en partie nos hypothèses de départ. Sur la base des études empiriques antérieures sur le sujet, il était attendu que les jeunes issus de l'immigration perçoivent des attitudes plus négatives de la part de leurs enseignants que les élèves de 3^e génération et plus. Cette hypothèse n'est que partiellement confirmée puisque c'est le cas uniquement des élèves de 1^{re} génération et pas de leurs pairs de 2^e génération. Comme mentionné précédemment, les élèves de 2^e génération semblent plus sensibles à l'aspect relationnel qu'aux attitudes des enseignants. Par contre, le fait que les élèves de 1^{re} génération perçoivent plus d'attentes de réussite comparativement à leurs pairs non immigrants va plutôt à l'encontre de nos hypothèses de départ. Il était en effet attendu que les jeunes issus de l'immigration, soit à la fois ceux de 1^{re} et de 2^e génération, perçoivent des attitudes plus négatives de la part de leurs enseignants que les élèves de 3^e génération et plus. Dans ce sens, aucune distinction n'a été trouvée entre les élèves de 2^e et de 3^e génération et l'effet observé pour les élèves de 1^{re} génération est plutôt inversé, ce qui peut sembler contradictoire. Comment expliquer que ces élèves rapportent des rétroactions plus négatives de leurs enseignants, tout en soutenant que ces derniers croient davantage en leur potentiel de réussite?

L'une des pistes d'explications possibles est d'abord le fait qu'il s'agit d'attitudes et de pratiques différentes. En effet, un enseignant peut croire en la capacité de réussite de ses élèves tout en ayant des pratiques d'enseignement négatives. Le fait, par exemple, d'avoir des attentes de réussite élevées envers les élèves pourrait potentiellement entraîner une réponse négative lorsque l'élève n'atteint pas les standards souhaités. Ceci n'explique cependant pas nécessairement pourquoi les élèves immigrants perçoivent que leurs enseignants ont des attentes de réussite plus positives que leurs pairs non immigrants. Une piste d'explication qui pourrait toutefois être proposée concerne la transmission de valeurs familiales soulignant l'importance de l'éducation. Pour plusieurs familles, la réussite du projet migratoire repose sur le succès scolaire de leur enfant (Kanouté et al., 2008). L'immigration est parfois l'occasion pour les familles de bénéficier d'un nouveau départ. La réussite scolaire est donc synonyme pour ces familles d'une bonne intégration à la société d'accueil et c'est pourquoi une grande importance est accordée à la réussite académique des enfants. Nous pouvons croire que cette transmission de valeurs pourrait influencer surtout les perceptions des élèves de 1^{re} génération, du fait que leur famille est plus nouvellement arrivée au pays. Ces élèves ont une vision positive du système scolaire québécois, de ses acteurs et de l'importance de ce système pour soutenir leur intégration dans la société. Cette vision positive pourrait se transposer dans les perceptions elles aussi plus positives que les élèves de 1^{re} génération ont des attentes de réussite des enseignants.

Bien que le statut générationnel semble avoir une influence dans les interactions avec les enseignants, la région d'origine des élèves, quant à elle, semble être associée uniquement à la perception qu'ont les élèves des relations qu'ils ont avec leurs enseignants. Ainsi, nos résultats suggèrent que les élèves haïtiens perçoivent des relations moins chaleureuses avec leurs enseignants que l'ensemble des élèves nés au Canada de parents canadiens. Ces élèves d'origine haïtienne perçoivent d'ailleurs également moins de chaleur dans les relations avec leurs enseignants que leurs pairs d'origine nord-africaine, soutenant l'idée que les liens unissant les enseignants et les élèves originaires d'Haïti seraient, selon la perception de ces derniers, moins amicaux et moins empreints de confiance.

L'hypothèse formulée au départ proposait que les élèves originaires d'Haïti ou de l'Afrique du Nord se distinguent quant à la perception des relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants et des attitudes de ces derniers envers eux. Cela est donc partiellement confirmé puisque seuls les Haïtiens ont des perceptions plus négatives quant à la chaleur de leurs relations

avec les enseignants que les autres élèves. Mentionnons toutefois que cela ne semble pas affecter la perception qu'ont ces élèves des conflits avec leurs enseignants ou des rétroactions qu'ils reçoivent d'eux. Pourquoi cette distinction dans les perceptions des élèves d'origine haïtienne quant aux relations chaleureuses? Compte tenu de la méthodologie de la recherche, il est impossible de déterminer si la région d'origine exerce une influence ou s'il s'agit d'une particularité culturelle chez les Haïtiens. Toutefois, la littérature empirique relate que les jeunes provenant des Antilles présentent certaines caractéristiques distinctes en comparaison aux autres élèves issus de l'immigration qui peuvent teinter leurs relations avec les acteurs scolaires. En effet, sur le plan de la réussite, les élèves antillais présentent des taux plus élevés de retard scolaire et des taux de diplomation inférieurs à l'ensemble des jeunes issus de l'immigration (Mc Andrew et al. 2013). Ils sont aussi surreprésentés dans la catégorie des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage (Mc Andrew et al., 2012). De plus, malgré l'importance qu'ils accordent à l'école, ces élèves font partie des groupes étant plus souvent défavorisés au plan socioéconomique, faisant fréquemment l'objet de racisme et, pour cette raison, craignent fréquemment d'être stigmatisés en raison de leur origine ethnique (Lafortune et Kanouté, 2007). Cela pourrait donc les inciter à créer une distance avec le groupe majoritaire dont font partie une majorité d'enseignants, dans le but de se protéger. Cela pourrait expliquer pourquoi ces élèves se sentent moins près de leurs enseignants. Dans une autre perspective, il est envisageable de penser qu'un enseignant accordant une grande importance à la réussite de ses élèves soit moins enclin à se rapprocher de certains élèves, notamment ceux éprouvant des difficultés. Rappelons que le but d'un enseignant est de voir ces élèves réussir. Lorsqu'un élève n'atteint pas ces standards, l'enseignant pourrait potentiellement ne pas développer de relation proximale avec cet élève. Cela pourrait aussi expliquer en partie pourquoi la perception plus négative des élèves haïtiens dans nos résultats ne touche que la chaleur de leurs relations avec les enseignants, et pas les autres attitudes ou pratiques étudiées.

Enfin, nos résultats suggèrent que les élèves originaires d'Haïti se distinguent également passablement, selon s'ils sont nés ou non au Canada. En effet, les élèves immigrants de 1^{re} génération considèrent que leurs enseignants croient davantage à leur capacité de réussir que ceux de 2^e génération. Ils rapportent ainsi plus d'encouragements et de félicitations de leurs enseignants que les élèves nés au Canada de parents haïtiens. À l'inverse, pour les élèves d'origine nord-africaine, les élèves de 1^{re} et 2^e génération ont sensiblement les mêmes perceptions de leurs relations avec les enseignants et des attitudes des enseignants à leur égard. Ces résultats confirment donc

partiellement notre hypothèse selon laquelle les élèves de 1^{re} et de 2^e génération d'origine haïtienne ou nord-africaine allaient se distinguer. Pour commencer, comme mentionné précédemment, les élèves de 1^{re} génération pourraient être davantage influencés par la valorisation très forte de l'éducation de la part de leurs parents, valorisation qui pourrait potentiellement être encore plus importante pour les familles plus nouvellement arrivées qui sont en processus de s'établir dans une nouvelle société. Effectivement, les perceptions des élèves pourraient possiblement être teintées par leur milieu familial transmettant des attentes de réussite élevées. Or, ces élèves pourraient être davantage sensibles aux attentes de réussite élevées et ainsi les percevoir plus facilement dans les attitudes de leurs enseignants. Cela pourrait ainsi expliquer pourquoi les élèves haïtiens de 2^e génération perçoivent moins d'attente de réussite chez leurs enseignants que les élèves de 1^{re} génération. Il est intéressant de voir que cette tendance ne s'applique qu'aux élèves d'origine haïtienne, les élèves originaires de l'Afrique du Nord ne se distinguant pas selon le statut générationnel. Cela laisse sous-entendre que les élèves nord-africains, qu'ils soient nés ici ou non, ont sensiblement les mêmes perceptions. Les parents des élèves issus de l'Afrique du Nord ont des statuts socioéconomiques plus diversifiés (McAndrew et al., 2012). Ils sont plus susceptibles d'être davantage scolarisés, plus actifs sur le marché du travail et d'avoir un meilleur revenu. Étant donné cette intégration particulièrement positive, nous pouvons déduire que les défis associés à l'immigration sont moindres. Les distinctions entre les élèves de 1^{re} et 2^e génération pourraient, donc, être minimales, voire inexistantes. Cela pourrait expliquer, entre autres, pourquoi les élèves d'origine nord-africaine ont des perceptions similaires. De plus, il est connu que les élèves originaires d'Afrique du Nord réussissent particulièrement bien à l'école (Mc Andrew et al., 2013). Cela laisse croire que leurs expériences en milieu scolaire sont généralement positives, indépendamment de la génération à laquelle ils appartiennent. De ce fait, leurs perceptions quant aux interactions avec les enseignants seraient similaires.

En terminant, bien qu'aucune hypothèse n'ait été faite à ce sujet, la localisation des écoles fréquentées par les élèves semble jouer un rôle dans leur vécu scolaire. Les élèves des écoles montréalaises semblent être moins près de leurs enseignants et sentir que leurs enseignants les réprimandent plus souvent. Cela pourrait s'expliquer par la faible stabilité du personnel enseignant et par la présence accrue de suppléants dans les écoles de la grande région montréalaise (Institut du Québec, 2019), ce qui pourrait rendre le développement de relations proximales avec les enseignants plus difficile. Les élèves montréalais semblent déranger davantage en classe ou

s'absenter plus régulièrement l'école que les élèves des écoles à l'extérieur de Montréal. Cela laisse croire l'existence d'un climat scolaire différent entre les écoles de Montréal et celles à l'extérieur de la métropole. Indépendamment de l'origine ou du statut générationnel des élèves, ce climat scolaire pourrait expliquer pourquoi les élèves montréalais ont des perceptions sensiblement plus négatives que le reste des élèves.

Implication des résultats pour la recherche future

Les résultats de cette étude représentent une avancée nécessaire et importante des connaissances sur les perceptions des élèves en fin de secondaire. Tout d'abord, ils confirment l'existence de certaines distinctions entre les élèves issus de l'immigration et les autres. Alors que la chaleur est perçue de façon moindre chez les élèves de 2^e génération, les élèves de 1^{re} génération perçoivent davantage d'attentes de réussite et de rétroaction négative de la part de leurs enseignants, lorsque comparés aux élèves de 3^e génération et plus. L'étude met aussi en lumière le fait que la réalité scolaire des élèves issus de l'immigration peut varier selon leur origine. En lien avec ces résultats, il est clair que les études futures s'intéressant aux élèves issus de l'immigration doivent tenir compte autant du statut générationnel des élèves que de leur région d'origine. D'ailleurs, il serait pertinent de s'intéresser aux perceptions des élèves de 3^e génération qui s'identifient à un groupe ethnoculturel minoritaire. En effet, bien que les élèves de 3^e génération et plus ne sont plus considérés comme étant issus de l'immigration, ils peuvent, tout de même, avoir des origines diverses. La comparaison entre des élèves de 2^e et 3^e génération et plus s'identifiant au même groupe ethnoculturel permettrait d'approfondir la compréhension du vécu de ces élèves. Il serait toutefois pertinent d'évaluer les relations et les attitudes autorapportées par les enseignants. Cela permettrait de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents aux résultats obtenus. Cela dit, les perceptions des élèves restent, malgré tout, un indicateur important à prendre en considération puisque la perception est reconnue comme ayant un impact important sur l'expérience scolaire (Bastard-Landrier, 2005; Merle, 2004).

De plus, il serait nécessaire dans le futur d'étudier en profondeur les distinctions qui peuvent exister entre les élèves issus de l'immigration. Par exemple, il serait important de vérifier si les résultats obtenus sont généralisables à l'ensemble de ces élèves ou s'appliquent uniquement aux sous-groupes sélectionnés. En incluant des élèves de diverses origines, il serait ainsi possible de

vérifier les différences dans leur vécu scolaire. Maintenant que l'existence de relations entre les caractéristiques des élèves issus de l'immigration et les relations et attitudes des enseignants est établie, il serait pertinent de continuer les recherches afin de déterminer les impacts de ces distinctions dans le vécu scolaire. En terminant, les analyses préliminaires ont mis en lumière des distinctions importantes entre les écoles montréalaises et celles situées à l'extérieur de Montréal. Il semble donc primordial de s'attarder à cette question puisqu'une proportion importante des élèves issus de l'immigration intègrent des écoles dans la métropole. En effet, une meilleure compréhension du regard plus négatif que portent les élèves montréalais s'impose.

Implication des résultats pour la pratique

La présente étude souligne que les élèves de 2^e génération considèrent que leurs relations avec les enseignants sont moins chaleureuses que celles partagées par les élèves de 3^e génération. Puisque les élèves de 2^e génération réussissent souvent bien à l'école (Mc Andrew et al., 2013), il est possible de croire qu'ils ne sont pas pris en considération ou très peu lors de la mise en place d'interventions. D'ailleurs, les élèves de 2^e génération ne rapportent pas avoir davantage de conflits que les autres élèves avec les enseignants. Cela renforce l'idée qu'ils pourraient ne pas recevoir de soutien ou de services particuliers, parce que leurs besoins sont moins connus et que ces élèves sont moins souvent repérés. Conséquemment, il serait important de cibler ces élèves afin d'améliorer leur expérience scolaire. Une piste d'intervention intéressante pourrait concerner le développement identitaire de ces jeunes. Comme il a été mentionné précédemment, ils font face à des enjeux de développement particuliers, surtout à la fin de l'adolescence, qu'il serait intéressant d'approfondir lors d'interventions auprès de ces derniers.

En ce qui concerne les élèves d'origine haïtienne, notamment de 2^e génération, nos résultats indiquent également que leurs perceptions sont particulièrement négatives en ce qui a trait à leurs rapports avec leurs enseignants. Ces élèves sont d'ailleurs connus pour leurs difficultés scolaires plus grandes que chez les autres élèves. Pour ces élèves, il serait donc intéressant, au lieu de cibler uniquement les difficultés scolaires, d'utiliser les relations avec les enseignants comme levier d'intervention. En effet, il a été maintes fois démontré que de bonnes relations entre élèves et enseignants permettent de favoriser la réussite scolaire (Barile et al., 2012; Fallu et Janosz, 2003; Perra et al., 2012). Or, en travaillant en partenariat avec les enseignants, il serait possible

d'améliorer l'expérience scolaire de ces élèves de manière plus large, tout en supportant leur réussite scolaire. Par exemple, l'utilisation d'encouragements et de félicitations lors d'efforts de la part de l'élève pourrait favoriser de meilleures interactions avec les enseignants. Dans le même ordre d'idée, il pourrait être conseillé aux enseignants de s'intéresser plus personnellement aux élèves, à ce qu'ils font, à ce qui les intéresse, à leurs objectifs, etc. En tenant compte des résultats, il serait également intéressant que les enseignants s'interrogent sur leurs pratiques, leurs attitudes, leurs relations avec les élèves d'origine haïtienne et leurs possibles biais envers ces élèves, afin de travailler à les déconstruire et à limiter leur impact. Bien qu'il soit indéniable que l'enseignement des matières reste une priorité, cela pourrait favoriser un sentiment de confiance, de partage et de considération entre les élèves et les enseignants. D'ailleurs, une étude qualitative réalisée dans des écoles primaires au Québec mentionne que l'adoption d'attitudes positives et de curiosité face à la diversité s'inscrit dans une approche d'éducation inclusive (Gosselin-Gagné, 2018). Cette approche vise la reconnaissance de la diversité au sein même de l'école afin que chaque élève s'y sente bien (Larochelle-Audet, Magnan, Potvin et Doré, 2018). Ultimement, l'éducation inclusive souhaite promouvoir un enseignant équitable qui s'adresse à l'ensemble des élèves (Aiscow et Miles, 2008).

Limites et forces de l'étude

Malgré l'apport de cette recherche aux connaissances concernant les perceptions des élèves issus de l'immigration, les résultats doivent être interprétés avec prudence puisque certaines limites sont présentes. Tout d'abord, la recherche a été réalisée avec un devis transversal descriptif, ce qui empêche de déterminer les liens causaux et les mécanismes explicatifs des résultats. Par ailleurs, la collecte de données a été réalisée à l'aide d'un seul instrument, soit un questionnaire autorévélé rempli par l'élève. De ce fait, les résultats obtenus ne font état que de la perception de l'élève. Il est impossible de vérifier si les perceptions des élèves transposent des réelles relations qu'ils ont avec leurs enseignants et les attitudes de ces derniers à leur égard. De plus, seuls deux groupes issus de l'immigration ont été inclus dans les analyses: les Haïtiens et les Nord-Africains. Ils ont été choisis compte tenu de leur importante présence au Québec. Cependant, la provenance des élèves issus de l'immigration est très variée. Il est donc impossible de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des groupes ethniques, d'autant qu'il est constaté dans cette étude que les

résultats ne sont pas les mêmes pour les Haïtiens et les Nord-Africains. Il est aussi important de souligner les liens obtenus entre la localisation de l'école et les différents indicateurs scolaires. Comme les analyses secondaires le montrent, il semble y avoir une disparité entre les écoles montréalaises et les écoles à l'extérieur de Montréal. Cela souligne les possibles réalités contrastées des élèves issus de l'immigration selon la localisation de leur école. L'une des différences majeures concerne le pourcentage d'immigration. Effectivement, alors que le taux frôle les 100% dans certaines écoles montréalaises, d'autres écoles, surtout à l'extérieur de la métropole, n'accueillent que 17% d'élèves issus de l'immigration. Il est possible de déduire que cette disparité peut mener à des différences dans la perception et dans le vécu des immigrants, ce qui serait intéressant à vérifier.

Nonobstant certaines limites, il importe de souligner les nombreuses forces de cette recherche. Tout d'abord, l'une des forces méthodologiques de cette étude concerne les nombreuses écoles impliquées dans la collecte de données. Malgré des réalités différentes, les résultats obtenus à travers des milieux contrastés laissent penser qu'ils pourraient potentiellement être transférables à d'autres écoles secondaires. De plus, comme le sujet abordé en est un qui est très peu exploré dans le cadre de recherches quantitatives, la présente étude basée sur un très large échantillon permet certainement de mieux comprendre les enjeux propres aux jeunes issus de l'immigration dans le contexte scolaire québécois. La taille de l'échantillon utilisé assure également une certaine fiabilité des résultats. Il s'agit d'un atout qui est certes non négligeable.

Conclusion

En conclusion, ce mémoire avait pour but de mieux comprendre les perceptions qu'ont les élèves issus de l'immigration des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants et de leurs attitudes. Les résultats obtenus ne soutiennent qu'en partie les hypothèses émises au départ. Ils mettent, cependant, en lumière l'idée que les perceptions du vécu scolaire ne sont pas les mêmes pour les élèves de 1^{re}, 2^e ou 3^e génération. Les élèves originaires d'Haïti perçoivent aussi les relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants de façon différente et négative dans la mesure où ils rapportent moins d'échanges chaleureux et des attentes de réussite en décroissance à partir de la 2^e génération. Ainsi, en considérant l'importance de l'immigration dans le portrait démographique du Québec, il est nécessaire de poursuivre les recherches à ce sujet afin

d'approfondir notre compréhension de leur réalité. En somme, il importe de faire preuve d'ouverture, de reconnaître les particularités et de miser sur les forces de chaque élève qui compose la jeune génération du Québec d'aujourd'hui, pour donner à chacun l'occasion de s'intégrer et d'occuper la place qui lui revient.

Références

- Ainscow, M. et Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape ? *Perspectives*, XXXVIII(1), 20-47. Repéré à <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/170059fre.pdf#page=20>
- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation: deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116.
- Archambault, I., Eccles, J. S. et Vida, M. N. (2010). Ability self-concepts and subjective value in literacy: Joint trajectories from grades 1 through 12. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 804-816. doi: 10.1037/a0021075
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M.-C. et Andrew, M. 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
- Azouzi, A. (2008). Le français au Maghreb: statut ambivalent d'une langue. *Synergies Europe*, 3, 37-50. Repéré à <http://gerflint.fr/Base/Europe3/azouzi.pdf>
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R. et Henrich, C. C. (2012). Teacher-student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 256-267. doi: 10.1007/s10964-011-9652-8
- Bastard-Landrier, S. L. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde: influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle* 34(2), 143-164. doi: 10.4000/osp.368
- Becker, D. (2013). The impact of teachers' expectations on students' educational opportunities in the life course: An empirical test of a subjective expected utility explanation. *Rationality and Society*, 25(4), 422-469. doi: 10.1177/1043463113504448
- Benner, A. D. et Graham, S. (2011). Latino adolescents' experiences of discrimination across the first 2 years of high school: Correlates and influences on educational outcomes. *Child Development*, 82(2), 508-519. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01524.x
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. et Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied psychology*, 55(3), 303-332. doi:10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x
- Bourhis, R. Y., Montreuil, A. et Helly, D. (2005). *Portrait de la discrimination au Québec: Enquête sur la diversité ethnique au Canada*. Montréal : Chaire Concordia-UQAM en études ethniques.
- Brault, M.-C., Janosz, M. et Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148-159. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>

- Brinbaum, Y. et Primon, J. L. (2013). Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés. *Économie et statistique*, 464, 215-243. Repéré à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/1378029/ES464M.pdf>
- Chiu, M. M., Pong, S.-I., Mori, I. et Chow, B. W.-Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409-1425. doi: 10.1007/s10964-012-9763-x
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. et Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Jonathan_Cohen4/publication/235420504_School_Climate_Research_Policy_Teacher_Education_and_Practice/links/59d67f050f7e9b42a6aa0145/School-Climate-Research-Policy-Teacher-Education-and-Practice.pdf
- Collin, S., Karsenti, T., Fréchette, S., Murataj, V. et Fleury, R. (2011). Les élèves allophones au Québec : le FLS revisité ?. *Québec français*, (163), 52-53. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2011-n163-qf1823256/65417ac.pdf>
- Collins, T. et Magnan, M. O. (2018). Post-Secondary Pathways among Second-Generation Immigrant Youth of Haitian Origin in Quebec. *Canadian Journal of Education*, 41(2), 413-440. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183739.pdf>
- Cousineau, J.-M. et Boudarbat, B. (2009). La situation économique des immigrants au Québec. *Relations industrielles*, 64(2), 230-249. doi: 10.7202/037919ar
- CROP. (2017). Les Canadiens, le populisme et la xénophobie. Repéré à <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/special/2017/03/sondage-crop/Sondage%20CROP-Radio-Canada.pdf>
- Dandy, J., Durkin, K., Barber, B. L. et Houghton, S. (2015). Academic expectations of Australian students from Aboriginal, Asian and Anglo backgrounds: Perspectives of teachers, trainee-teachers and students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 60-82. doi: 10.1080/1034912X.2014.984591
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. doi:10.1037/0893-3200.19.2.294
- De Laet, S., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Van den Noortgate, W., Claes, S., Janssens, A., . . . Verschueren, K. (2016). Transactional links between teacher–student relationships and adolescent rule-breaking behavior and behavioral school engagement: Moderating role of a dopaminergic genetic profile score. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1226-1244. doi: 10.1007/s10964-016-0466-6
- Dee, T. S. (2004). Teachers, race, and student achievement in a randomized experiment. *Review of Economics and Statistics*, 86(1), 195-210. doi: <https://doi.org/10.1162/003465304323023750>
- Den Brok, P., Van Tartwijk, J., Wubbels, T. et Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher–student interpersonal relationship on student outcomes for students with

- different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 199-221. doi: 10.1348/000709909X465632
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Fallu, J.-S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence: Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29. Repéré à http://www.revuepsychoeducation.org/sommaires/sommaire_21-33.html#ancre04
- Finn, J. D. et Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.) *Handbook of research on student engagement* (p. 97-131). Boston : Springer.
- Fleuret, C. et Armand, F. (2012). Le créole c'est presque la même affaire du français, on fait des formules... c'est déformé: Les représentations des langues par des enfants haïtiens. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 42-59. Repéré à <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19946>
- Fredricks, J. A. et Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental psychology*, 38(4), 519-533. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.519>
- Fumeaux, P., Revol, O. et Hunziker, B. (2013). Candidat à l'échec scolaire incompris et ignoré : l'enfant de migrants. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(4), 243-249. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2013.03.006>
- Garcia, C. et Chun, H. (2016). Culturally responsive teaching and teacher expectations for Latino middle school students. *Journal of Latina/o Psychology*, 4(3), 173-187. doi: 10.1037/lat0000061
- Glock, S. (2016). Does ethnicity matter? The impact of stereotypical expectations on in-service teachers' judgments of students. *Social Psychology of Education*, 19(3), 493-509. doi: 10.1007/s11218-016-9349-7
- 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. doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.09.003>
- Gosselin-Gagné, J. (2018). Quand diversité ethnoculturelle et défavorisation se conjuguent au quotidien : regards croisés d'acteurs en contexte scolaire montréalais sur les défis et les leviers d'intervention. *Alterstice*, 8(2), 91-102.
- Gouvernement du Québec. (2017). *Portrait de l'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration*. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2012-2016.pdf

- Hachfeld, A., Anders, Y., Schroeder, S., Stanat, P. et Kunter, M. (2010). Does immigration background matter? How teachers' predictions of students' performance relate to student background. *International Journal of Educational Research*, 49(2), 78-91. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.09.002>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, États-Unis: Guilford Press.
- Hughes, J. N., Gleason, K. A. et Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43(4), 303-320. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.07.001>
- Immigration, diversité et inclusion. (2018). *Connaissances en français et en anglais pour les candidats du Programme régulier des travailleurs qualifiés*. Repéré à <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/travailleurs-permanents/conditions-requises/connaissances-linguistiques.html>
- Institut de la statistique du Québec. (2014). Portrait de la scolarité des immigrants du Québec à partir de l'Enquête nationale auprès des ménages. *Données sociodémographiques en bref*, 18(3), 1. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/bulletins/sociodemo-vol18-no3.pdf>
- Institut du Québec. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants: L'État doit prioriser l'essentiel*. Repéré à <https://www.institutduquebec.ca/docs/default-source/default-document-library/201909enseignants.pdf>
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190. doi : 10.7202/007154ar
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 265–289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Kao, G. (2004). Parental influences on the educational outcomes of immigrant youth. *International Migration Review*, 38(2), 427-449. doi: 10.1111/j.1747-7379.2004.tb00204.x
- Kao, G. et Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/44072586>
- Keating, D. P. (2004). Cognitive and brain development. Dans R. J. Lerner et L. D. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology* (2^e éd., p. 45–84). New York, NY: Wiley
- Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7), 262-273. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/62ba/e2c89bc37bccdd165c60beb721c95a8771527.pdf>

- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., Van Schooten, E., Jak, S. et Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology, 50*(2), 215-234. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.001>
- Lafortune, G. (2014). Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. *Diversité urbaine, 14*(2), 51-75. <https://doi.org/10.7202/1035425ar>
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1^{re} et de 2^{ème} génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton, 38*(2), 33-71. doi : 10.7202/038490ar
- Langerová, M. (2010). *L'usage du français au Maghreb. Politiques linguistiques colonialistes et post-colonialistes* (Thèse de doctorat, Masarykova Univerzita). Repéré à https://is.muni.cz/th/wcnru/bakalarska_diplomova_prace.pdf
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M. O., Potvin, M. et Doré, E. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*. Repéré à http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_avril2018_vf.pdf
- Magnan, M. O., Darchinian, F. et Larouche, É. (2016). École québécoise, frontières ethnoculturelles et identités en milieu pluriethnique. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society, (7)*, 97-121. <https://doi.org/10.7202/1036418ar>
- Magnan, M. O., Darchinian, F. et Larouche, É. (2017). Identifications et rapports entre majoritaires et minoritaires. Discours de jeunes issus de l'immigration. *Diversité urbaine, 17*, 29-47. <https://doi.org/10.7202/1047976ar>
- Magnan, M. O., Pilote, A., Grenier, V. et Kamanzi, P. C. (2017). Le rôle de la socialisation familiale dans les choix d'études supérieures des jeunes issus de l'immigration. *Revue Jeunes et Société, 2*(1), 30-58. Repéré à <http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/87-48>
- Marcus, G., Gross, S. et Seefeldt, C. (1991). Black and white students' perceptions of teacher treatment. *The Journal of Educational Research, 84*(6), 363-367. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.9941817>
- Mc Andrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal :Les 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., Ledent, J., Murdoch, J., Ait-Said, R. et Balde, A. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie, 42*(1), 31-55. doi : 10.7202/1017097ar

- McAndrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2012). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire* (Rapport). Repéré à http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJQIIS%20-%2027%20f%C3%A9vrier%202012.pdf
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. *Éducation et sociétés*, 13(1), 193-208. doi: 10.3917/es.013.0193
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Indices de défavorisation (2017-2018)* (Rapport). Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2018). *Grille de sélection du Programme régulier des travailleurs qualifiés*. Repéré à https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/GRI_SelectionProgReg_TravQualif2018.pdf
- Murphy, T. (2014). *Représentations d'enseignants quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11886/Murphy_Tresa_2014_memoire.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Nunnally, J. C. et Bernstein, I. H. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw Hill
- Oueslati, B., Labelle, M. et Antonius, R. (2006). *Incorporation citoyenne des Québécois d'origine arabe: conceptions, pratiques et défis* (Rapport). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/9210/1/030.pdf>
- Patel, S. G., Clarke, A. V., Eltareb, F., Macciomei, E. E. et Wickham, R. E. (2016). Newcomer immigrant adolescents: A mixed-methods examination of family stressors and school outcomes. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 163-180. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000140>
- Peguero, A. A. et Bondy, J. M. (2011). Immigration and students' relationship with teachers. *Education and Urban Society*, 43(2), 165-183. doi: 10.1177/0013124510380233
- Perra, O., Fletcher, A., Bonell, C., Higgins, K. et McCrystal, P. (2012). School-related predictors of smoking, drinking and drug use: Evidence from the Belfast Youth Development Study. *Journal of Adolescence*, 35(2), 315-324. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.08.009>
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D. et Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123-140. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.01.010
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-teacher Relationship Scale: Professional manual*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Potvin, M. (2004). Racisme et discrimination au Québec: réflexion critique et prospective sur la recherche. Dans J. Renaud, A. Germain, et X. Leloup (dir.), *Racisme et*

discrimination: permanence et résurgence d'un phénomène inavouable. Québec: Presses de l'Université Laval.

- Rosenbloom, S. R. et Way, N. (2004). Experiences of discrimination among African American, Asian American, and Latino Adolescents in an urban high school. *Youth & Society*, 35(4), 420-451. doi: 10.1177/0044118x03261479
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high-and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289-306. doi: 10.1348/000709906X10160
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sabol, T. J. et Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Schleicher, A. (2006). Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. *Intercultural Education*, 17(5), 507-516. doi: 10.1080/14675980601063900
- Smalls, C., White, R., Chavous, T. et Sellers, R. (2007). Racial ideological beliefs and racial discrimination experiences as predictors of academic engagement among african american adolescents. *Journal of Black Psychology*, 33(3), 299-330. doi: 10.1177/0095798407302541
- Statistique Canada. (2017, 29 novembre). Profil du recensement, Recensement de 2016, produit n° 98-316-X2016001 au catalogue de Statistique Canada. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>
- Steinberg, L., Bornstein, M. H., Vandell, D. L. et Rook, K. S. (2010). *Life-Span Development: infancy through adulthood*. Wadsworth : Cengage Learning.
- Suarez-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.
- Tenenbaum, H. R. et Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253-273. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.253
- Thésée, G. et Carr, P. R. (2014). La (re) lecture des mots, du monde et des maux des jeunes noirs: apports de la pédagogie critique à la recherche en éducation en contextes de racialisation. *Canadian Journal of Education*, 37(1), 308-329. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.37.1.308>
- Thijs, J. et Fleischmann, F. (2015). Student–teacher relationships and achievement goal orientations: Examining student perceptions in an ethnically diverse sample. *Learning and Individual Differences*, 42, 53-63. doi: 10.1016/j.lindif.2015.08.014
- Timmermans, A. C., Kuyper, H. et Van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do dutch teachers differ in their expectations at the end of primary

- education?. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 459-478. doi: 10.1111/bjep.12087
- Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education*, 33, 56-68. doi: 10.1016/j.tate.2013.02.003
- Turney, K. et Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271. doi: 10.3200/JOER.102.4.257-271
- Villiger, C., Wandeler, C. et Niggli, A. (2014). Explaining differences in reading motivation between immigrant and native students: The role of parental involvement. *International Journal of Educational Research*, 64, 12-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.10.004>
- Wang, M. T. et Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Brattesani, K. A. et Middlestadt, S. E. (1982). Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 74(5), 678-692. doi: 10.1037/0022-0663.74.5.678
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Annexe

Questionnaire utilisé lors de la collecte de données

Questions d'identification

1. Je suis un garçon _____, une fille _____
2. Quel âge as-tu?
 - a. 14 ans
 - b. 15 ans
 - c. 16 ans
 - d. 17 ans
 - e. 18 ans
3. Quel est ton niveau scolaire?
 - a. 3^e secondaire
 - b. 4^e secondaire
 - c. 5^e secondaire
 - d. Accueil
 - e. Cheminement particulier
 - f. FMS au long
 - g. FPT au long
4. Si tu as répondu que tu étais en 3^{ieme} 4^{ieme} ou 5^{ieme}, quel programme suis-tu?
 - a. Régulier
 - b. Enrichi
 - c. Sport-étude`
 - d. International
5. Où es-tu né(e)?
 - 1) Ville / Village : _____
 - 2) Pays : _____
***Si tu n'es pas né au Canada, à quel âge es-tu arrivé au pays? _____
6. Quel est le pays de naissance de ta mère?
7. Quel est le pays de naissance de ton père?
8. Quelle est la scolarité du père?
9. Quelle(s) langue(s) parles-tu régulièrement à la maison?
10. Dans quelle mesure est-ce que tu t'identifies comme... (tu peux avoir plusieurs identités et t'identifier fortement a chacune d'entre elles)
 - a. Canadien /Québécois
 - b. Canadien / Québécois d'origine **ET ...** (ajoute l'adjectif qui correspond à ton pays ou à ta région d'origine ou ceux de tes parents, exemple Haïtien, Chinois, Arabe, Algérien, Latino , Roumain, etc.)
 - c. Le nom qui correspond à ton pays ou à ta région d'origine ou ceux de tes parents (ex. Haïtien, Chinois, Arabe, Algérien, Latino, Roumain, etc.)
 - d. Le nom de la région où tu habites (ex. Montréalais /Lavallois /Trifluvien / Québécois de la ville de Québec/Jérômien, etc.)
 - e. Citoyen du monde
 - f. Francophone
 - g. Anglophone
 - h. Allophone

- i. Immigrant
 - j. Minorité visible
 - k. Autre : _____
 - l. Je ne sais pas vraiment. Je me pose des questions.
11. Comment penses-tu que les gens t'identifient... (tu peux choisir plusieurs réponses)
- a. Canadien /Québécois
 - b. Canadien / Québécois d'origine **ET** ... (ajoute l'adjectif qui correspond à ton pays ou à ta région d'origine ou ceux de tes parents, exemple Haïtien, Chinois, Arabe, Algérien, Latino, Roumain, etc.)
 - c. Le nom qui correspond à ton pays ou à ta région d'origine ou ceux de tes parents (ex. Haïtien, Chinois, Arabe, Algérien, Latino, Roumain, etc.)
 - d. Le nom de la région où tu habites (ex. Montréalais /Lavallois /Trifluvien / Québécois de la ville de Québec/Jérômien, etc.)
 - e. Citoyen du monde
 - f. Francophone
 - g. Anglophone
 - h. Allophone
 - i. Immigrant
 - j. Minorité visible
 - k. Autre : _____
 - l. Je ne sais pas vraiment. Je me pose des questions.
12. En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge ?
13. Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes ?
14. Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en français (au meilleur de ta connaissance)?
15. Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en mathématiques (au meilleur de ta connaissance)?

Engagement scolaire et indiscipline:

Comportemental

1. As-tu manqué l'école sans excuse valable ?
2. As-tu dérangé ta classe par exprès ?
3. As-tu manqué un cours pendant que tu étais à l'école ?
4. As-tu répondu à un enseignement en n'étant pas poli ?

Affectif

1. Ce qu'on fait à l'école me plaît.
2. J'aime l'école.
3. J'ai du plaisir à l'école.
4. Ce que nous apprenons en classe est intéressant.
5. Souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'un cours.
6. Je suis très content(e) quand j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens.

Cognitif

1. Je prends le temps de planifier mon temps d'étude.

2. Quand j'étudie, j'essaie d'identifier les parties importantes plutôt que seulement lire le matériel.
3. Quand je rencontre une difficulté, j'essaie de trouver des moyens pour la résoudre.
4. Je prends le temps de m'arrêter pour vérifier si j'ai bien compris.
5. Quand je suis en train d'étudier, j'essaie de faire des liens entre les informations reçues dans le cours et les lectures.
6. Je me donne des moyens particuliers (p. ex. des tableaux) pour résumer la matière du cours.
7. Quand j'étudie, je me redis les idées importantes dans mes propres mots.

Relations maître-élèves

Chaleur

1. Je partage des relations chaleureuses et amicales avec les profs.
2. Je parle spontanément de moi avec les profs.
3. Il m'arrive de penser à mes profs quand je ne suis pas à l'école.
4. Je partage parfois mes sentiments et mes expériences personnelles avec un prof.
5. Je me sens proche des profs et je leur fais confiance.
6. Il m'arrive parfois de passer un peu de mon temps libre avec un prof.

Conflits

1. Je suis souvent en conflit avec les profs.
2. Je me mets facilement en colère contre les profs.
3. Parfois, j'ai l'impression d'être traité(e) injustement par les profs.
4. Il faut beaucoup d'énergie à un prof pour discuter et négocier avec moi.
5. J'éprouve de la difficulté à bien m'entendre avec les profs.
6. En général, je n'aime pas beaucoup les profs.
7. Je ne me sens pas respecté(e) par les profs.

Attitudes des enseignants

Rétroactions négatives

1. Mes enseignants me font sentir mal quand je n'ai pas la bonne réponse à une question
2. Mes enseignants me réprimandent, car ils disent que je ne fais pas suffisamment d'efforts
3. Mes enseignants me réprimandent, car ils disent que je n'écoute pas suffisamment
4. Mes enseignants me font sentir que je ne fais pas mon travail suffisamment bien.

Attentes élevées, opportunités et choix

1. Mes enseignants me demandent de répondre à des questions en classe
2. Mes enseignants me demandent d'être responsable de certaines activités
3. Mes enseignants m'encouragent quand je fais des efforts
4. Mes enseignants me demandent d'expliquer des choses aux autres en classe
5. Mes enseignants me font confiance
6. Mes enseignants me félicitent quand je fais un bon travail ou donne une bonne réponse
7. Mes enseignants me donnent des privilèges
8. Mes enseignants croient en ma capacité de réussir