

Université de Montréal

Association entre les écarts de valeurs et la relation maître-élève chez les adolescents : le rôle modérateur du statut générationnel d'immigration

par

Corinne Hébert

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

Décembre 2021

© Corinne Hébert, 2021

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

Ce mémoire intitulé

Association entre les écarts de valeurs et la relation maître-élève chez les adolescents : le rôle modérateur du statut générationnel d'immigration

Présenté par

Corinne Hébert

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Sarah Fraser
Présidente du jury

Isabelle Archambault
Directrice de recherche

Christine Gervais
Membre externe du Jury

Résumé

Au Québec, une grande proportion d'élèves issus de l'immigration fréquente l'école secondaire chaque année. Les chercheurs s'intéressent donc de plus en plus aux différents facteurs associés à leur réussite éducative, dont la relation maître-élève. Chez certains jeunes, issus ou non de l'immigration, il existe toutefois des différences de valeurs entre l'école et la famille qui pourraient participer à modifier la qualité de leurs relations avec les enseignants. Ces écarts de valeurs peuvent varier selon leur nature, leur intensité (ampleur) et leur diversité (quantité de sphères de vie concernées) et ils pourraient jouer un rôle différent sur la chaleur et les conflits que les jeunes entretiennent avec leurs enseignants, et ce selon qu'ils soient de première génération (enfant et parents nés à l'étranger), de deuxième génération (enfant né au Canada et au moins un parent né à l'étranger) ou de troisième génération et plus (enfant et parents nés au Canada). Afin de mieux comprendre ces relations, les objectifs du présent mémoire sont de décrire la nature des écarts de valeurs perçus par les jeunes en fonction de leur statut générationnel d'immigration (objectif 1), de déterminer s'il existe des associations entre les écarts de valeurs (intensité et diversités) perçus par les élèves et la chaleur et les conflits dans les relations avec leurs enseignants (objectifs 2 et 3), ainsi que les différences qui apparaissent en fonction de leur statut générationnel d'immigration (première, deuxième ou troisième génération et plus) (objectif 4). L'échantillon est composé de 1551 élèves de 4^e et 5^e secondaire fréquentant huit écoles de Montréal, Laval, Québec et Trois-Rivières. Nos résultats indiquent que de façon générale, les élèves issus de l'immigration (première et deuxième génération) perçoivent plus d'écarts de valeurs que leurs pairs de troisième génération et plus, bien que les élèves de deuxième génération se démarquent davantage à cet égard. Les résultats montrent également qu'alors que pour tous les élèves, une grande diversité d'écarts de valeurs serait associée à plus de conflits avec les enseignants, l'intensité des écarts de valeurs n'y contribuerait que pour les élèves de troisième génération ou plus. Au sujet de la chaleur, ce mémoire suggère que c'est l'intensité des écarts de valeurs uniquement qui aurait une contribution négative, et ce, de la même façon pour tous les jeunes. Les implications pour la recherche et la pratique, ainsi que les forces et les limites de ce mémoire seront détaillées dans la discussion.

Mots-clés : relation maître-élève, écarts de valeurs, perception des élèves, immigration, adolescence

Abstract

In Quebec, a growing number of immigrant students attend high school every year. Factors influencing their educational success have thus become more interesting to researchers, one of which is the teacher-student relationship. For some students from an immigrant background, differences between school and family values may exist and may play a part in the quality of their relationships they share with their teachers. These value gaps may change in nature, intensity (magnitude) and diversity (quantity of spheres of life concerned), and could have a different association with the warmth and conflict the students perceive in the relationships with their teachers, depending on whether they are from first generation (children and parents born abroad), second generation (children born in Canada from a parent born abroad) or third or more generation (children and parents born in Canada). To better understand these associations, the objectives of this master's thesis are to describe the nature of the value gaps experienced by students depending on their immigrant generational status (objective 1), to determine if there are associations between the values gaps perceived by the students and the warmth and conflict in their student-teacher relationships (objectives 2 and 3), and finally if there are differences based on their immigrant generational status (first, second and third plus) (objective 4). Our sample is composed of 1551 students from grades 10 and 11 attending eight different high schools in Montréal, Laval, Québec and Trois-Rivières. Our results suggest that generally, students from an immigrant background (first and second generation) perceive more value gaps than third generation students, even though second generation students stand out. The results also show that for all students, a large diversity of value gaps is associated with more conflict with their teachers, although the intensity of the values gaps only contributes to it for third generation students. Regarding warmth, our results suggest an association with the intensity only of the value gaps, and for all students. Implications for practice and research, as well as strengths and limitations of this master's thesis are detailed in the discussion.

Keywords : teacher-student relationships, values gaps, students perception, immigration, adolescence

Table des matières

Résumé	iii
Abstract	iv
Table des matières	v
Liste des tableaux	vii
Liste des figures	viii
Liste des abréviations	ix
Remerciements	x
Introduction	11
Contexte théorique	12
L'adolescent et la socialisation	12
Portrait contrasté des élèves issus de l'immigration.....	13
La réussite éducative des élèves issus de l'immigration	14
La relation maître-élève : un facteur favorisant	16
La réussite éducative	
La relation maître-élève et la réussite éducative chez les élèves issus de l'immigration	
Facteurs associés à la qualité de la relation maître-élève.	
Les écarts de valeurs.....	20
Écarts de valeurs dans la famille	
Écarts de valeurs entre la famille et l'école	
Conséquences des écarts de valeurs et lien avec la relation maître-élève.....	26
Le statut générationnel d'immigration	28
Objectifs et hypothèses de recherche	30
Méthodologie	32
Échantillon et procédure.....	32
Instruments de mesure	33
Variable dépendante	33
Relation maître-élève	
Variables indépendantes.....	33
Intensité, nature et diversité des écarts de valeurs.	
Statut générationnel d'immigration.	
Variables de contrôle.....	34
Sexe et âge.	
Problèmes de comportement.	
Rendement autorapporté.	
Religion.	

Langue parlée à la maison.	
Région d'origine.	
Situation géographique des écoles.	
Stratégie analytique.	36
Résultats	38
Diversité et intensité des écarts de valeurs : comparaison selon le statut générationnel....	38
Matrice de corrélation.....	40
Modèles de prédiction	43
Modèle conflits	
Modèle chaleur	
Discussion	50
La nature des écarts de valeurs	50
Les différentes sphères concernées par les écarts de valeurs	52
Les écarts de valeurs et les conflits dans la relation maître-élève	54
Les écarts de valeurs et la chaleur dans la relation maître-élève.....	56
Implications des résultats pour la recherche future	58
Implications des résultats pour la pratique	59
Forces et limites de l'étude.....	60
Conclusion	62
Références	63

Liste des tableaux

Tableau 1. ANOVAs - Écarts entre les statuts générationnels d'immigration au niveau des écarts de valeurs.....	38
Tableau 2. Khi carré - Nature des écarts de valeurs en fonction du statut générationnel d'immigration.....	39
Tableau 3. Matrice de corrélation et statistiques descriptives (N = 1551).....	42
Tableau 4. Modèle 1. Prédiction des conflits dans la relation maître-élève en fonction de l'intensité et de la diversité des écarts de valeurs.....	48
Tableau 5. Modèle 2. Prédiction de la chaleur dans la relation maître-élève en fonction de l'intensité et de la diversité des écarts de valeurs.....	49

Liste des figures

Figure 1. Interaction entre le statut générationnel et l'intensité des écarts de valeurs sur les conflits dans la relation maître-élève	45
--	-----------

Liste des abréviations

ANOVAS : Analyse de la variance

MASPAQ : *Mesure de l'Adaptation Sociale et Personnelle pour les Adolescents québécois*

MEES : Ministère de l'Éducation et des Études Supérieures

MICC : Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles

STRS : *Student-Teacher Relationship Scale*

Remerciements

La rédaction de mon mémoire a été un processus laborieux et instructif, autant sur le plan académique que personnel. Sans l'aide de nombreuses personnes, le document qui suit n'aurait certainement pas été le même. Tout d'abord, j'aimerais remercier ma directrice de recherche Isabelle Archambault. Tes nombreuses relectures, tes conseils et ta grande disponibilité ont été d'un très grand secours pour m'aider à passer à travers les nombreuses étapes menant à un mémoire de maîtrise. Ensuite, merci beaucoup à Julie Goulet sans qui il n'y aurait sans doute pas de section résultats dans ce mémoire. Je te remercie pour les cours accélérés d'utilisation de SPSS, ton énorme disponibilité et ton aide pour passer à travers tous les bogues dans mes analyses. Il m'est impossible de ne pas remercier Sarah Fraser et Kristel Tardif-Grenier, membres de mon comité aviseur, qui ont su apporter des suggestions pertinentes pour l'amélioration de mon mémoire. En dehors du contexte de ce mémoire, Kristel a également été un mentor pour moi pendant mon passage à la maîtrise. Tu m'as offert une quantité insoupçonnée d'opportunités, tu m'as donné confiance en mes capacités de chercheuse et tu as toujours été derrière moi pour me pousser à en faire plus sans même que je réalise moi-même que je pouvais y arriver.

J'aimerais remercier mon amoureux Michael qui a toujours été présent et qui a certainement lu autant que moi les différentes sections de ce mémoire. En contexte de pandémie, ton support a été particulièrement important pour m'aider à persévérer et à mener ce projet à terme. Merci à mes amies qui sont passées à travers le même processus que moi et qui m'ont permis de normaliser les défis associés à la rédaction d'un mémoire de recherche, d'un stage en relation d'aide et d'une pandémie, tout ça en simultanément. Merci à Camélie, Charlotte et Marie-Jeanne. Merci à Naheed pour toutes nos belles discussions sur l'immigration et pour ton intérêt dans mon projet. Tu as permis d'éveiller ma passion pour mon sujet de recherche en plus de me permettre de faire plusieurs réflexions importantes pour le développement nuancé de mes idées. Un énorme merci à mes parents, Éric et Annie, qui m'ont toujours poussée dans mes études, qui m'ont toujours dit que je pouvais en faire plus et sans qui je n'aurais probablement pas cherché à relever le défi supplémentaire de faire un mémoire de recherche en plus d'un stage clinique.

Finalement, merci au GRÈS, la FESP et l'École de psychoéducation pour leur soutien financier qui m'a permis de mieux me concentrer sur mes études.

Introduction

Avec l'augmentation de l'immigration au Québec, de plus en plus de chercheurs s'intéressent à la population adolescente issue de l'immigration et, plus précisément, à leur réussite éducative (McAndrew et al., 2015). Parmi les facteurs y étant associés, la relation maître-élève est une dimension d'intérêt grandissant. En effet, selon Archambault, Tardif-Grenier et al. (2015), le fait d'entretenir une relation de soutien, de proximité, d'harmonie et une bonne communication avec un enseignant facilite l'engagement des élèves et leur réussite éducative. Plusieurs éléments peuvent toutefois favoriser ou, au contraire, nuire à cette relation que les élèves entretiennent avec les enseignants. Pour certains jeunes, le fait de percevoir des différences de valeurs importantes entre l'école et leur famille, c'est-à-dire des différences dans les idées, les règles et les représentations qui guident les conduites, les projets, la construction personnelle et la résolution de problèmes et de conflits entre individus (Tap, 1985), peut nuire à la relation avec leurs enseignants. Ces différences se nomment des écarts de valeurs. Ces écarts de perceptions entre les élèves et leurs enseignants peuvent être d'autant plus présents à l'adolescence, une période où le développement identitaire est marqué (Malewska-Peyre, 1993). Bien que tous les élèves peuvent expérimenter des écarts de valeurs avec leurs enseignants ou même avec les adultes en général, des variations entre les élèves selon leur statut générationnel d'immigration, c'est-à-dire selon s'ils sont de première génération (enfant et parents nés à l'étranger), de deuxième génération (enfant né au Canada et au moins un parent né à l'étranger) ou de troisième génération et plus (enfant et parents nés au Canada) pourraient exister par rapport aux écarts de valeurs perçus et leur contribution (Archambault, Janosz et al., 2017). Cela amène les questions suivantes : quelle est la nature des écarts de valeurs qui sont perçus par les élèves ? Quel est le lien entre les écarts de valeurs école-famille et la qualité de la relation que les élèves entretiennent avec leurs enseignants ? Ces constats varient-ils entre les élèves de différents statuts générationnels d'immigration ? Le présent projet vise précisément à répondre à ces questions. Il permettra ainsi de mieux comprendre les défis identitaires des adolescents et d'aider les acteurs du milieu scolaire à mieux accompagner les jeunes issus de l'immigration.

Contexte théorique

L'adolescence et la socialisation

L'adolescence est une période marquée par de nombreux changements qui font partie du développement normal de chaque individu (Steinberg, 2017). Le développement psychologique est l'un des aspects de l'adolescence qui intéresse particulièrement les chercheurs. En effet, l'adolescent apprend à découvrir et comprendre son identité en tant qu'individu, il devient plus indépendant en commençant à se détacher de ses parents et à rechercher davantage le contact de ses pairs (Rice et Dolgin, 2005; Steinberg, 2017). Par le fait même, il crée des relations plus attentionnées et de proximité qui sont empreintes d'intimité avec ces derniers, il exprime sa sexualité, apprécie le contact physique des autres et il cherche à avoir du succès et être un membre compétent de la société (Rice et Dolgin, 2005; Steinberg, 2017). Ainsi, l'adolescence débute généralement vers l'âge de 12 ans, ce qui correspond au début de la puberté (Hurrelmann et Quenzel, 2018). D'un jeune à l'autre, cette transition peut se faire différemment. Pour certains, elle se fera sans trop de difficultés, alors que pour d'autres, elle peut être source de détresse ou de dysfonctionnement (Marcia, 1980; Steinberg, 2017).

À l'adolescence, différentes tâches développementales permettent ainsi aux individus de s'individualiser, mais également de s'intégrer dans la société (Hurrelmann et Quenzel, 2018). L'une de ces tâches est la construction identitaire. Selon Erikson (1972), la formation de l'identité est un processus lors duquel les individus se jugent eux-mêmes en fonction de la manière dont ils considèrent que les autres les jugent, surtout ceux ayant le plus de prestige. Le concept de socialisation, c'est-à-dire le processus par lequel un individu devient un être social en intériorisant des valeurs et des normes sociales et en interagissant avec des systèmes sociaux (Malewska-Peyre et Tap, 1991), est l'un des mécanismes du développement identitaire. En effet, comme l'identité, la socialisation s'inscrit dans une dynamique d'identification et d'identisation. L'identification nécessite de se conformer aux normes sociales des groupes considérés comme privilégiés, alors que l'identisation requiert l'individualisation et la construction de sa propre identité (Kanouté, 2002; Tap, 1980). Hurrelmann et Quenzel (2018) précisent dans ce sens que la socialisation varie entre les groupes culturels étant donné les différences dans les attentes sociales. Il existe en effet différentes façons de construire une identité qui répondraient aux normes sociétales et aux besoins individuels des adolescents.

Selon Kanouté (2002), les milieux de socialisation les plus importants à l'adolescence sont le groupe ethnoculturel d'appartenance, la famille et l'école. Toutefois, cette auteure note que pour les jeunes issus de l'immigration ou de groupes ethnoculturels minoritaires, les normes véhiculées par les groupes sociaux auxquels le jeune appartient peuvent se contredire, ce qui complexifie le processus de construction identitaire. Dans les sociétés plurielles comme le Québec, les groupes ethnoculturels d'appartenance sont d'ailleurs très variés (Statistique Canada, 2019). Bien que cette diversité contribue à la construction identitaire de tous, pour les adolescents issus de l'immigration, cette quête identitaire s'inscrit dans une période qui peut être caractérisée par de grands changements. Pour ces jeunes, les caractéristiques de la famille (ex. niveau d'instruction des parents, le statut socioéconomique de la famille, le degré de maîtrise de la langue, la nature du projet migratoire) ou leurs expériences post-migratoires pourraient contribuer à leur développement identitaire (Kanouté et Lafortune, 2011; Suarez-Orozco et al., 2010). Kanouté (2002) nous met toutefois en garde contre le déterminisme familial associé à ces facteurs d'influence. En effet, les défis auxquels font face les jeunes s'inscrivent dans une dynamique complexe qui implique à la fois leur famille, mais également la société. La place de certains groupes ethnoculturels dans la société aurait d'ailleurs un impact sur le processus identitaire de certains de ces jeunes, à cause d'enjeux historiques ou bien du risque de racisme et de discrimination dont sont victimes certains groupes dans la société (Kanouté, 2002; Ogbu, 1991). Il faut donc faire preuve d'une grande nuance en observant les facteurs familiaux associés à l'adaptation des jeunes immigrants, car toutes les familles sont différentes et l'école possède un rôle important dans le développement ces jeunes et dans leur socialisation (Kanouté et Lafortune, 2011). D'autant plus que leurs parcours sont à la fois riches, mais également très contrastés.

Portrait contrasté des élèves issus de l'immigration

Selon Immigration et citoyenneté Canada (Gouvernement du Canada, 2019), avoir le statut d'immigrant signifie avoir un statut autre que celui de citoyen dans un pays, par exemple, celui de résident permanent ou de visiteur. Ainsi, un résident permanent est une personne ayant légalement immigré au Canada, mais qui n'est pas encore citoyenne canadienne, alors qu'un visiteur (ou résident temporaire) est un étranger qui se trouve légalement au Canada pour une courte période. D'après les données de Statistique Canada, le Canada a accueilli 341 203 immigrants en 2019 et le Québec quant à lui a accueilli 40 567 immigrants la même année (Statistique Canada, 2019). En 2016, les pays de naissance les plus souvent déclarés par les immigrants récents au Québec sont

dans l'ordre la France, l'Haïti, l'Algérie, le Maroc et la Chine (Statistique Canada, 2016). De façon générale, les familles sont majoritairement installées dans la métropole (Montréal) et en banlieue de celle-ci (Laval, Lanaudière, Laurentides, Montérégie) (Montréal en statistiques, 2019). Au Canada et au Québec, les immigrants peuvent être des réfugiés ou encore des immigrants parrainés par leur famille déjà établie au pays. Toutefois, la majorité d'entre eux ont le statut d'immigrant économique. Cela signifie que les familles sont accueillies sur le critère de leur capacité à contribuer à l'économie canadienne (possessions monétaires, diplômes, etc.) (Statistique Canada, 2017). On fait souvent référence aux personnes issues de l'immigration en spécifiant leur statut générationnel. Celui-ci indique si la personne est née ou non au Canada. Le statut première génération réfère aux personnes qui sont nées à l'extérieur du Canada, alors que le statut de deuxième génération réfère aux personnes nées au Canada dont au moins un parent est né à l'étranger. C'est ainsi que le statut troisième génération et plus réfère aux personnes nées au Canada de parents nés au Canada (Statistique Canada, 2017), que l'on pourrait aussi qualifier de non issues de l'immigration. Selon Statistique Canada, 15,1% de la population québécoise seraient de première génération, 9,9% seraient de deuxième génération alors que 74,9 % seraient de troisième génération ou plus (Statistique Canada, 2016). Le Québec aurait une moins grande proportion de gens issus de l'immigration que le Canada dans son entier. Pour ce qui est de la population immigrante adolescente au Québec, il n'existe pas des données visant ce groupe d'âge en particulier. Toutefois, en 2016, parmi les jeunes âgés entre 0 et 14 ans, 6,83% étaient immigrants de première génération, 22,60% étaient immigrants de deuxième génération et les 70,57% restant étaient de troisième génération ou plus. Pour les jeunes âgés de 15 ans à 24 ans, 12,55% des jeunes étaient immigrants de première génération en 2016, 9,13% étaient immigrants de deuxième génération et les 73,06% des jeunes restants étaient de troisième génération ou plus (Statistique Canada, 2016). En sommes, les jeunes issus de l'immigration ont des profils très diversités, profils qui peuvent certainement jouer un rôle sur leur réussite éducative, ainsi que sur leurs relations avec les enseignants.

La réussite éducative des élèves issus de l'immigration

Pris dans leur ensemble, les élèves issus de l'immigration se démarquent généralement de manière positive en termes de réussite éducative. La réussite éducative renvoie à l'ensemble des acquisitions cognitives, affectives et sociales de l'élève eu égard aux trois dimensions de la mission de l'école québécoise : instruire, qualifier et socialiser (Kanouté et Lafortune, 2011). Il est ainsi

possible de conclure qu'au Québec, de façon générale, les élèves issus de l'immigration réussissent très bien à ce niveau. En effet, les élèves de deuxième génération seraient les plus avantagés par rapport aux élèves de première génération en termes de réussite éducative, suivi des élèves de troisième génération ou plus (McAndrew et al., 2011). Pour les élèves issus de l'immigration, cette réussite se traduirait par une distinction favorable en termes de résultats scolaires ou de notes (Kanouté et Lafortune, 2011). En ce qui concerne l'obtention d'un diplôme, le portrait est plus complexe à interpréter (McAndrew et al., 2015). Selon un rapport du Ministère de l'Éducation et des Études Supérieures rendu public en 2019, alors que 81,8% des élèves en formation générale obtiennent leur diplôme d'études secondaires en 7 ans et moins, c'est le cas de 78,3% des élèves immigrants de première génération. Chez les élèves de deuxième génération, le taux de diplomation atteint 85,1%, ce qui est également supérieur à leurs pairs non issus de l'immigration (Ministère de l'Éducation et des Études Supérieures [MEES], 2019). Il faut cependant mentionner que ces données ne tiennent pas compte des élèves ayant déménagé à l'extérieur du Québec avant l'obtention de leur diplôme, ce qui représente un biais important au niveau statistique (McAndrew et al., 2015). En effet, il existe un fort taux de mobilité chez les familles immigrantes, que ce soit de la ville vers la banlieue ou d'une province à l'autre. Cette mobilité s'explique par plusieurs raisons, notamment l'emploi, des difficultés ou améliorations en lien avec le statut socioéconomique ou encore l'éducation (Vatz Laaroussi, 2009). On observe que les immigrants ayant comme langue principale le français persèverent plus longtemps au Québec que ceux ayant comme langue l'anglais (Vatz Laaroussi, 2009). Le taux de décrochage net des élèves qui tient compte de ces départs de la province est donc un indicateur plus fiable à utiliser, bien qu'il ne soit pas systématiquement calculé. Selon ce taux net, pour les élèves québécois ayant intégré le système scolaire en 1998, 20,8% n'avaient pas obtenu leur diplôme (diplôme d'étude secondaire, diplôme d'étude professionnelle, etc.) 7 ans après leur entrée au secondaire, alors que c'était le cas de 21,7% parmi les jeunes issus de l'immigration (McAndrew, et al., 2011). La réussite éducative est d'ailleurs un enjeu fondamental pour ces élèves. Effectivement, le projet migratoire des parents immigrants vise souvent à offrir une meilleure vie et davantage d'opportunités à leurs enfants (Kanouté et Lafortune, 2011; Suarez-Orozco et Suarez-Orozco, 2001) via la qualification et l'obtention de bons emplois. Considérant que cela se traduit souvent par la performance scolaire et l'accès aux meilleures écoles (Kanouté et al., 2008; Vatz Laaroussi et al., 2008), l'étude de la

réussite scolaire et des facteurs associés telle que la relation maître-élève est particulièrement importante pour permettre aux acteurs des milieux scolaires de soutenir le bien-être de ces élèves.

La relation maître-élève : un facteur favorisant

La réussite éducative

Il existe de nombreux facteurs associés à la réussite scolaire et éducative des jeunes en général (Archambault, Brault et al., 2015; Fortin et al., 2004; McAndrew et al., 2011). Parmi l'ensemble de ceux-ci, la relation maître-élève est l'un des facteurs ayant un lien majeur reconnu (Archambault, Brault et al., 2015; Fortin et al., 2004). Cela fait plusieurs années que les chercheurs étudient la relation maître-élève. Plusieurs théories ont émergé afin d'en expliquer les bienfaits. La plus connue est sans doute celle de Robert C. Pianta comparant cette relation à la relation d'attachement avec le parent. Selon cet auteur et d'autres (Davis, 2003; Pianta, 1999; Sabol et Pianta, 2012), la relation maître-élève agit comme un type d'attachement en extension de l'attachement parent-enfant. Cela signifie que la qualité de l'attachement avec le parent a un impact sur la perception que le jeune se fait des adultes et de la qualité des relations qu'il sera en mesure de créer avec eux (Davis, 2003; Pianta, 1999). La relation d'attachement entre un enseignant et son élève se traduit ainsi par les encouragements et l'écoute des besoins des élèves par l'enseignant, ce qui permet aux élèves de se développer sur le plan académique et social. Un bon attachement permettrait de motiver les élèves à explorer, en plus de favoriser leur régulation sociale, émotionnelle et cognitive (Davis, 2003). Selon Pianta (1992), la relation d'attachement maître-élève peut être définie selon deux dimensions principales; la chaleur et les conflits. Une relation chaleureuse favorise ainsi le sentiment de sécurité de l'élève, elle lui permet de se sentir valorisé et soutenu en plus de motiver sa réussite et son adaptation. Elle implique du soutien, de la proximité, de l'harmonie et une bonne communication, contrairement à la relation conflictuelle qui ne permet pas les échanges positifs (Davis, 2003; Pianta, 1992). La relation conflictuelle est en effet caractérisée par de nombreux désaccords entre l'enseignant et son élève (Pianta, 1999). Toutefois, une étude québécoise soutient que dans les deux cas, la qualité de la relation qu'un élève entretient avec ses enseignants au primaire est relativement stable à travers les années, et ce, de façon relativement indépendante des divers enseignants rencontrés (Archambault et al., 2013). Cela signifie qu'une relation chaleureuse avec un enseignant lors d'une année donnée pourrait prédire

avec assez de justesse, bien que pas entièrement, une relation chaleureuse avec un autre enseignant plusieurs années plus tard.

La relation maître-élève positive peut amener plusieurs bénéfices pour l'élève du secondaire, ce qui justifie la nécessité de s'y intéresser. Une relation maître-élève chaleureuse favorise en effet la réussite scolaire des élèves en général (Fortin et al., 2004). Pour les élèves du primaire et du secondaire, elle permettrait aussi l'augmentation de l'engagement des élèves en classe, ce qui amènerait une meilleure performance scolaire (Fortin et al., 2004; Furrer et Skinner, 2003; Hughes et al., 2008). De plus, la relation maître-élève serait associée à un risque de décrochage scolaire plus bas (Janosz et al., 1997), un meilleur bien-être psychologique et émotif, la réduction des problèmes de comportements (Giguère et al., 2011) et finalement de meilleures habiletés sociales (Fortin et al., 2011). Au contraire, les élèves ayant une relation conflictuelle avec leurs enseignants percevraient moins de soutien de la part de ces derniers, moins de cohérence et d'ordre dans la classe et ils auraient des attitudes plus négatives envers leurs enseignants (Poirier et al., 2013). Les élèves qui sont plus à risque de décrochage seraient pourtant ceux qui bénéficieraient le plus d'une relation chaleureuse avec leurs enseignants, ainsi que ceux qui seraient le plus négativement affectés par une relation conflictuelle avec ceux-ci (Bernstein-Yamashiro, 2004; Fallu et Janosz, 2003; Fortin et al., 2011). Par ailleurs, il existe certaines différences entre les garçons et les filles quant à la qualité de la relation avec leurs enseignants. Au primaire, des auteurs suggèrent qu'une bonne relation maître-élève amènerait plus de bénéfices pour les garçons que pour les filles (Furrer et Skinner, 2003), alors qu'au secondaire, cette différence est moins claire. Certaines études concluent que pour les filles, la contribution de la relation maître-élève serait plus grande (Giguère et al., 2011) alors que d'autres suggèrent que les garçons seraient plus sensibles à la fois à la chaleur et aux conflits dans la relation maître-élève (Archambault, Vandenbossche-Makombo et Fraser, 2017), ce qui ne fait pas consensus (Giguère et al., 2011). De plus, les garçons percevraient malheureusement plus souvent une relation négative avec leurs enseignants, c'est-à-dire qu'ils manifesteraient plus d'attitudes négatives envers eux et qu'ils percevraient que leurs règles sont moins claires (Poirier et al., 2013). Enfin, bien qu'il soit possible de retrouver les mêmes conséquences et bénéfices de la relation maître-élève chez les jeunes issus de l'immigration, il existe certaines différences propres à ces populations.

La relation maître-élève et la réussite éducative chez les élèves issus de l'immigration

Les facteurs qui contribuent à la réussite éducative des jeunes issus de l'immigration et des jeunes natifs sont majoritairement les mêmes (Mc Andrew et al., 2011; 2015). Par contre, certains facteurs, tels qu'être en contexte minoritaire, avoir une connaissance limitée du système scolaire québécois et avoir une moins grande maîtrise de la langue d'enseignement peuvent accentuer les difficultés scolaires éprouvées spécifiquement par certains élèves immigrants (Kanouté et Lafortune, 2011). De la même façon, un nombre grandissant d'études se penchent sur les impacts spécifiques de la relation maître-élève chez ces élèves. Plusieurs études proviennent toutefois des États-Unis et portent davantage sur les élèves de minorités visibles, puisque ces derniers vivent plus d'inégalités et de difficultés en lien avec le racisme et la ségrégation dans ce pays (Suarez-Orozco et Suarez-Orozco, 2001). Il est donc plus difficile de généraliser ces études à l'ensemble des immigrants. Néanmoins, des auteurs européens (c.-à-d. des Pays-Bas) suggèrent que les élèves âgés entre 9 et 13 ans issus de l'immigration percevraient moins de chaleur dans leurs relations avec leurs enseignants que leurs pairs natifs (Thijs et Fleischmann, 2015). Également, des auteurs d'ici et d'ailleurs clament que la relation maître-élève chaleureuse serait liée positivement à la réussite éducative et qu'elle augmenterait le sentiment de sécurité, l'engagement et les opportunités de succès académique pour les élèves issus de l'immigration (Archambault, Brault et al., 2015; Archambault, Janosz et al., 2017; Chiu et al., 2012; Green et al., 2008; Rumberger, 2004; Suarez-Orozco et al., 2009). Selon des études américaines, elle permettrait également de réduire les conséquences du stress dû à l'immigration (Roffman et al., 2003; Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2001), ainsi que d'offrir un exemple positif de réussite du projet migratoire si l'enseignant est également immigrant (Suárez-Orozco, 1987). Considérant qu'une bonne relation maître-élève apporte encore plus d'effets positifs pour les élèves qui présentent des défis particuliers, les jeunes issus de l'immigration ou encore de milieux plus défavorisés seraient ceux qui en bénéficieraient le plus (Suarez-Orozco et al., 2009). Enfin, vu les effets non négligeables de la relation maître-élève pour les adolescents, mais également les conséquences positives d'une relation chaleureuse pour les élèves de milieux plus défavorisés ou issus de l'immigration, il est nécessaire de s'intéresser aux facteurs qui peuvent contribuer à la chaleur ou aux conflits dans la relation maître-élève, ainsi qu'aux différences qui pourraient exister à l'intérieur de ces populations d'élèves.

Facteurs associés à la qualité de la relation maître-élève

À l'adolescence, la relation maître-élève peut être prédite par plusieurs facteurs. Ces facteurs relèvent tant de l'élève, de sa famille, de son enseignant ou bien de l'environnement scolaire (Fortin et al., 2011). Au niveau individuel, à titre d'exemples, des difficultés comportementales, des retards ou des difficultés scolaires auraient une contribution négative sur la relation maître-élève à l'adolescence (Fallu et Janosz, 2013; Fortin et al., 2011). Également, comme mentionné précédemment, les garçons entretiendraient généralement une moins bonne relation avec leurs enseignants que les filles (Fortin et al., 2011; Galand et Phillipot, 2005). Selon deux études aux États-Unis, ceci serait toutefois surtout vrai pour les élèves d'origine latine, alors que pour leurs pairs d'origine afro-américaine ou asiatique, il n'y aurait pas de différence de genre (Green et al., 2008; Peguero et Bondy, 2010). Par ailleurs, selon des études québécoises (Archambault et al., 2013; Fortin et al., 2011), les élèves du primaire et du secondaire avec de bonnes habiletés sociales et de gestion des émotions, ceux qui souhaitent être approuvés par leur enseignant, ceux qui sont engagés en classe, ainsi que ceux qui performant davantage sont plus enclins à se rapprocher de leurs enseignants. À ce propos, une étude américaine conclut toutefois que la performance scolaire ne serait pas associée à plus de chaleur dans la relation avec les enseignants chez les élèves d'origine asiatique, alors qu'elle y serait associée pour les autres élèves (Peguero et Bondy, 2010). Ces auteurs expliquent cette différence par les stéréotypes et attitudes des enseignants envers les élèves. Selon eux, les élèves d'origine asiatique seraient déjà perçus comme très performants et comme ne nécessitant pas de soutien académique supplémentaire, ce qui limiterait le lien entre leur performance scolaire et leurs relations avec les enseignants (Peguero et Bondy, 2010). Au sujet des facteurs liés à la famille, une étude aux États-Unis observant des adolescents issus ou non de l'immigration indique que les élèves provenant de familles avec un statut socioéconomique plus faible, un moins haut niveau d'éducation, une moins bonne perception du milieu scolaire et attribuant moins d'importance à l'école auraient une moins bonne perception de leur enseignant (Barile et al., 2011). Les caractéristiques de l'enseignant peuvent par ailleurs aussi modifier la qualité de la relation maître-élève. Selon les attitudes qu'il adopte envers ses élèves, son sentiment de stress, d'efficacité, ses valeurs ou sa perception des élèves, la relation qu'un enseignant entretient avec ceux-ci peut être affectée (Fortin et al., 2011; Glock et al., 2013). Enfin, certains éléments de l'environnement scolaire, comme le climat scolaire, la grosseur de l'école, le ratio d'élèves, les ressources disponibles, le temps passé seul à seul avec les élèves et les

nombreux changements de classe ou d'enseignants, sont liés à la qualité des relations maître-élève (Barile et al., 2011; Fortin et al., 2011; Pianta, 1999; Poirier et al., 2013), tout comme la défavorisation présente dans le quartier de l'école ou sa situation géographique (urbain ou rural) (Barile et al., 2011).

Pour ce qui est des élèves issus de l'immigration plus spécifiquement, d'autres facteurs propres à leurs différentes caractéristiques et réalités peuvent également contribuer à la relation maître-élève. La région d'origine des élèves et de leur famille, ainsi que leur langue affecteraient en effet leurs relations avec les enseignants. Ainsi, selon Peguero et Bondy (2010), aux États-Unis, les élèves originaires d'Amérique latine ou d'Asie auraient une relation moins conflictuelle avec leur enseignant que les élèves natifs ou d'origine afro-américaine. Comme mentionné plus tôt, les auteurs expliquent ces résultats en nommant les stéréotypes associés à ces groupes d'élèves. Selon ces stéréotypes, les élèves d'origine asiatique seraient en effet déjà performants, alors ils auraient donc moins besoin qu'on s'occupe d'eux, alors que les élèves d'origine afro-américaine seraient plus susceptibles d'être discriminés pour des raisons historiques par rapport aux relations entre les noirs et les blancs (Peguero et Bondy, 2010). Finalement, des auteurs suggèrent que si un jeune est limité dans sa possibilité d'utiliser la langue d'enseignement, cette difficulté pourrait avoir un impact sur sa possibilité de créer un lien avec certains enseignants (Chiu et al., 2012). Néanmoins, au-delà de l'ensemble de ces facteurs associés à la relation maître-élève, l'impact des valeurs, et particulièrement des écarts de valeurs entre l'école et les élèves issus de l'immigration et leur famille, a été beaucoup moins étudié. Pourtant ces écarts de valeurs, et notamment la façon dont ils sont perçus, pourraient contribuer à la qualité des relations entre un élève et ses enseignants.

Les écarts de valeurs

Comme énoncé précédemment, l'adolescence est une période lors de laquelle le processus de développement identitaire est accéléré et où les jeunes doivent construire leur identité en fonction des milieux de socialisation qu'ils fréquentent (école, famille et groupes ethnoculturels) (Erikson, 1968; Kanouté, 2002; Rice et Dolgin, 2005). Pour l'ensemble des jeunes, il peut s'agir d'un défi, bien que pour certains jeunes issus de l'immigration, il est possible que celui-ci soit plus important, notamment lorsque les normes et les valeurs véhiculées par leurs groupes de socialisation se contredisent (Fumeaux et al., 2013; Kanouté, 2002).

Bien que plusieurs s'entendent pour dire que les valeurs sont centrales dans le développement identitaire des individus (Buening et Tollefson, 1987; Carter et Segura, 1979; Kroger, 2003; Malewska-Peyre, 1993), il existe peu de propositions pour définir le concept de valeurs. Selon Tap (1985), les valeurs seraient des sentiments axiologiques, c'est-à-dire des idées, des règles et des représentations, qui guident les conduites, les projets, la construction personnelle et la résolution de problèmes et de conflits des individus (Malewska-Peyre, 1993). Certains auteurs proposent trois dimensions au concept de valeur : les relations sociales, les styles cognitifs et les rapports de pouvoir/autorité (Buening et Tollefson, 1987; Hwang, 2006; Tap, 1985). Tout d'abord, les valeurs associées aux relations sociales teintent les contacts entre les individus et la façon d'entrer en relation. Pour certains, elles suggèrent une tendance à interagir de façon immédiate, en utilisant la proximité, en exprimant davantage de chaleur et en partageant davantage d'émotions, alors que pour d'autres, les valeurs liées aux relations sociales peuvent amener celles-ci à être plus distales, avec moins de contacts entre les individus (Hwang, 2006). Les styles cognitifs quant à eux concernent les attentes dans les relations, les interactions et les comportements (Hwang, 2006). Lorsque les valeurs au sein d'un groupe donné sont teintées par exemple d'un style cognitif individualiste, comme on voit dans plusieurs sociétés occidentales, il y a un moins grand partage des intérêts ou traditions entre les membres. Ou encore, si les valeurs sont teintées par un style dit plus collectiviste, on observe une plus grande importance de la communauté et du partage des valeurs (Hwang, 2006). Finalement, la dimension rapports de pouvoir/autorité concerne la quantité de pouvoir disponible et à qui il va. Ces différences pourraient s'observer dans l'importance accordée aux aînées ou bien dans la distribution du pouvoir entre les hommes ou les femmes, différences pouvant teinter les valeurs des individus et des communautés auxquelles ils s'identifient (den Brok et Levy, 2005; Hwang, 2006). En somme, connaître les valeurs d'un individu amène une meilleure compréhension de celui-ci étant donné l'apport de ses valeurs à son développement identitaire, ainsi qu'à ses perceptions de soi, des autres et des relations avec les autres (Hwang, 2006; Malewska-Peyre, 1993).

Suivant cette définition des valeurs, on peut donc définir les écarts de valeurs comme des différences dans les valeurs, et donc dans les rôles sociaux, normes et attentes endossés par les individus appartenant à différents groupes sociaux. Ces écarts peuvent être de nature différente. En référence aux exemples mentionnés ci-haut, la nature des écarts de valeurs pourrait par exemple concerner des sphères comme l'importance du partage des émotions ou des traditions entre les

individus d'une communauté ou encore le pouvoir accordé aux aînés. Ils peuvent également être d'intensité différente, selon l'ampleur plus ou moins grande des écarts perçus par l'individu. Par exemple, il peut y avoir de très grandes différences de valeurs perçues au sujet de l'importance du partage des émotions entre individus ou membres d'une même famille). Enfin, les écarts peuvent aussi être définis par leur diversité, selon la quantité de sphères ou thèmes où des écarts sont observés chez un individu. Ainsi., un individu peut par exemple percevoir des écarts sur une sphère seulement, telle que la sphère du pouvoir qui devrait être accordé aux aînés, ou sur plusieurs sphères en simultanément, comme les sphères du pouvoir accordé aux aînés, ainsi que de l'importance de préserver les traditions. Que les valeurs soient définies par leur nature, leur intensité ou leur diversité, certains chercheurs ont tenté de les comprendre en étudiant les différences individuelles qui existent dans le processus d'acculturation (Berry, 1980; den Brok et Levy, 2005; Hwang, 2006).

L'acculturation reflète les changements comportementaux qui apparaissent chez un individu à la suite de contacts interculturels dans son processus de socialisation, qu'il soit membre d'un groupe culturel majoritaire ou minoritaire et qu'il soit immigrant ou non (Berry, 2017). Le concept de culture se définit par des significations, compréhensions et références partagées par un groupe de personnes (Schwartz et al., 2010). L'acculturation se réalise donc via des changements dans les attitudes et même les valeurs de l'individu en accordance avec sa perception de son environnement et de ce qui est attendu de lui (Berry, 2017). La similitude entre deux cultures permet d'estimer à quel point un nombre important de changements devra être fait pour permettre l'adaptation de l'individu aux nouvelles cultures auxquelles il est exposé, mais plus les cultures diffèrent, plus il est possible d'observer des distinctions dans l'adaptation, donc dans le processus d'acculturation des individus (Hwang, 2006; Schwartz et al., 2010). Bien que Berry (2017) précise qu'il soit impossible de parler d'acculturation en termes de niveaux ou de quantité, il est possible d'observer des écarts dans le processus d'acculturation entre les personnes. Berry (2017), propose quatre catégories d'acculturation chez un individu : l'intégration (conservation de la culture d'origine et adaptation à la culture d'accueil), l'assimilation (perte de la culture d'origine au profit de la culture d'accueil), la séparation (conservation de la culture d'origine et insuffisance des contacts à la culture d'accueil) et la marginalisation (perte de la culture d'origine et insuffisance des contacts avec la culture d'accueil). Selon Berry, l'appartenance à l'un ou l'autre de ces profils serait non seulement influencée par l'adaptation de la personne issue d'un groupe culturel minoritaire, mais également par l'attitude des individus du groupe majoritaire envers elle ou lui.

En ce sens, Kanouté (2002) a notamment observé une corrélation entre l'acculturation d'élèves immigrants de 5^e et 6^e année et les attentes de leurs pairs non immigrants dans les mêmes classes. Notons toutefois que malgré qu'elle soit très utilisée, la théorie de l'acculturation ne fait pas consensus. Certains auteurs dénoncent le risque de catégoriser les individus immigrants qui découlerait selon eux d'un ethnocentrisme disciplinaire. Également, les types d'acculturation ignoreraient les mécanismes qui sous-tendent le processus d'adaptation à une nouvelle culture, par exemple, les stratégies identitaires, ce qui en ferait une théorie incomplète (Amin, 2012; Camilleri, 1990; Kanouté, 2002). Il est ainsi important d'utiliser la théorie de l'acculturation avec prudence. Dans ce mémoire, elle sera utile pour comprendre les différents processus qui peuvent mener ou non à la perception d'écarts de valeurs chez les élèves, qu'ils soient issus de l'immigration ou non.

Écarts de valeurs dans la famille

Dans une famille immigrante, les parents et leurs enfants ne suivent pas toujours le même processus d'acculturation, comme ils n'ont pas nécessairement vécu les mêmes expériences dans le pays d'origine et le pays d'accueil. Ayant été socialisés dans des groupes sociaux avec des valeurs et des attentes différentes, ils n'ont pas nécessairement modifié leurs comportements en fonction des mêmes attentes culturelles, attitudes ou comportements. Par exemple, une étude américaine étudiant des familles chinoises a trouvé que les enfants ont davantage un profil d'acculturation intégré à la société d'accueil et ont moins conservé leur culture d'origine que leurs parents, étant donné qu'ils ont été socialisés dans les écoles américaines. D'ailleurs, plus leur socialisation dans l'école était importante, plus ils percevaient des conflits avec leurs parents (Wang-Shweig et Miller, 2021). En effet, il peut y avoir plusieurs conséquences pour les membres d'une famille ayant des divergences d'acculturation. Ces écarts peuvent se traduire par l'adoption de valeurs différentes et pourraient mener à un sentiment de marginalisation d'un individu par sa famille. Surtout si ces écarts de valeurs sont intenses (c.-à-d. en ampleur) et diversifiés (c.-à-d. touchant un nombre important de sphères), ils peuvent contribuer au stress d'acculturation de l'individu et à sa détresse psychologique (Castillo et al., 2008; 2012; Ying et Han, 2007). Également, lorsque l'acculturation de l'enfant varie de celle de ses parents, il est possible que ces derniers développent des techniques parentales plus contrôlantes, menant à l'apparition chez le jeune d'un sentiment d'aliénation, d'une augmentation du risque de dépression et de difficultés académiques (Bakhshaei, 2013; Kim et al., 2013).

Selon Berry (2017), les différences d'acculturation peuvent ainsi mener à des écarts de valeurs dans la famille. La nature de ces écarts perçus pourrait notamment être en lien avec le travail, l'école, les relations interpersonnelles, la parentalité, les relations amoureuses, la religion et ce qui est jugé comme étant moral ou non (Berry, 2017). Dans certains cas où les écarts perçus entre les valeurs du jeune et celles de sa famille sont intenses (c.-à-d. très importants en termes d'ampleur), ils peuvent mener à des conflits intergénérationnels qui découlent des différences entre les contextes sociaux dans lesquels ont grandi les parents et leurs enfants (Coleman, 1961; Kwark, 2003; Steinberg, 1990). Parfois, les attitudes, les valeurs et les croyances peuvent d'ailleurs être si différentes qu'en résulteraient des tensions entre l'adolescent et ses parents. Ces tensions sont toutefois très souvent normatives et tendent à se résorber dans le temps. En ce sens, une étude qualitative américaine de Patel et al. (2016) a permis d'identifier cinq dimensions où l'on observe des écarts de valeurs de nature différente qui contribuent aux conflits d'acculturation dans les familles d'élèves immigrants d'origine latine, asiatique, afro-américaine et caucasienne. Ces dimensions sont l'ouverture culturelle, les normes de genre, les attentes académiques, les aspirations éducatives et la vie sociale, ce dernier aspect étant ressorti le plus souvent parmi les participants. Par ailleurs, mentionnons que pour plusieurs familles immigrantes, les écarts de valeurs qu'ils perçoivent ne mènent pas systématiquement à des conflits. D'ailleurs, cette diversité culturelle et de points de vue peut se révéler très positive. Par exemple, ces écarts pourraient rapprocher les membres d'une famille alors qu'ils s'adaptent à leur nouvelle dynamique et à leur pays d'accueil (Kwark, 2003; Sabatier, 2013). Également, il se pourrait que les individus développent une meilleure compétence biculturelle ou multiculturelle, c'est-à-dire la capacité qu'ont certaines personnes à interagir et fonctionner de façon adaptée dans deux ou plusieurs cultures (Suarez-Orozco et Suarez-Orozco, 2001), ce qui représente un facteur de protection pour l'adaptation des personnes issues de l'immigration. Chez certains jeunes qui naviguent positivement en adoptant une vision différente de celles de leurs parents, les écarts pourraient toutefois être plus intenses ou diversifiés en contexte scolaire.

Les écarts de valeurs entre la famille et l'école

Les normes, les valeurs et les attentes scolaires peuvent, dans bien des cas, varier de celles de la famille et ce, même chez les élèves de troisième génération et plus. L'école est en effet susceptible d'être perçue différemment d'une famille à l'autre en raison du vécu scolaire de ses membres, de l'importance qu'ils accordent à l'éducation, ainsi que des valeurs qui y sont associées

(Fumeaux et al., 2013; Humbeeck et al., 2006). Par exemple, chez des jeunes dont les familles sont établies dans un pays depuis plusieurs générations, il est possible d'observer certains écarts de valeurs en raison de l'adhésion à des idéaux ou à des perceptions autres que ceux de la majorité. Ces différences peuvent être liées à des distinctions dans les principes religieux ou encore dans l'environnement et les contextes dans lesquels ils évoluent ou sont exposés. En milieux défavorisés, notamment, on sait que certains parents moins scolarisés peuvent avoir vécu des expériences scolaires plus négatives qui ont pu occasionner des tensions avec l'école (Deslandes, 2006) et qui peuvent mener à un éloignement des valeurs qui y sont prônées (Archambault et al., 2020). La marginalisation de certains groupes et de certaines communautés non immigrantes dans la société peut également mener à un rejet ou un éloignement des valeurs du groupe majoritaire (Suárez-Orozco et al., 2018; Qin, 2004, cité dans Sun, 2015). Ainsi, plusieurs jeunes peuvent être exposés à des écarts entre l'école et leur famille au sujet de la façon d'enseigner ou des valeurs éducatives à transmettre par exemple (Hohl, 1996; Humbeeck et al., 2006). Pour les jeunes issus de l'immigration, la situation n'est donc pas si différente, bien qu'elle puisse être plus complexe. Certains peuvent percevoir des écarts de valeurs et d'autres non, mais comme les valeurs de l'école québécoise se veulent représentatives de la société (Fumeaux et al., 2013; Hohl, 1996; Kanouté, 2002), il est possible que les jeunes issus de l'immigration soient exposés à des écarts plus intenses entre leurs milieux de socialisation étant donné les différences de valeurs de leur pays d'origine ou de celui de leurs parents. Certains de ces jeunes pourraient ainsi se sentir en conflit entre certaines valeurs familiales et celles de l'école (Buenning et Tollefson, 1987). Par exemple, une étude québécoise note des écarts entre les méthodes de socialisation prônées par l'école et les familles immigrantes, notamment au niveau des pratiques disciplinaires, de l'aide scolaire à apporter aux enfants et du rôle de l'école. Plus spécifiquement, les familles ayant participé à cette étude considéraient leurs enfants autonomes dans leurs apprentissages et responsables de leur réussite scolaire, jugeaient les méthodes disciplinaires de l'école insuffisantes et priorisaient la mission de scolarisation de l'école (Hohl, 1996). Dans une étude réalisée sur une population québécoise par Archambault et ses collaboratrices (2020), les élèves et le personnel scolaire, notamment les enseignants, ont également identifié divers domaines de nature différente où l'on peut observer des écarts de valeurs entre l'école et la famille des élèves issus ou non de l'immigration. Les écarts de valeurs entre l'école et la famille identifiés par les enseignants dans cette étude pouvaient avoir comme nature les rapports hommes-femmes, les rôles genrés, la religion, la langue, la façon de

discipliner les enfants, les aspirations professionnelles et scolaires des jeunes, ainsi que la question de l'orientation sexuelle et des relations intimes ou sexuelles. Selon cette même étude, la perception des écarts de valeurs par les élèves issus de l'immigration et par les enseignants serait d'ailleurs différente. En effet, les jeunes percevraient une moins grande intensité d'écarts (c.-à-d. en termes d'ampleur) entre les valeurs de leurs familles et celles de l'école que leurs enseignants. Ces auteurs suggèrent de surcroît que selon les élèves, la majorité des écarts perçus entre l'école et leur famille portent sur l'autonomie et la liberté que l'on devrait accorder aux jeunes, ainsi que sur la façon de discipliner les enfants. Des écarts seraient également perçus sur la conception de ce qu'est une vie réussie, la religion, les meilleures façons d'enseigner et d'apprendre, ainsi que les rapports hommes-femmes. Ces différences de valeurs pourraient engendrer divers défis pour les jeunes et influencer leur expérience scolaire en fonction notamment de l'ouverture dont font preuve le pays d'accueil et les écoles par rapport à ces différences. Des défis pourraient par conséquent s'ajouter aux difficultés de la transition normative de l'enfance à l'âge adulte et avoir certaines conséquences sur le développement des jeunes issus de l'immigration que ce soit à l'école, dans la famille ou bien sur le plan personnel (Bakhshaei, 2013; Fumeaux et al., 2013; Kanouté et Lafortune, 2001; Phelan et al., 1991).

Conséquences des écarts de valeurs et lien avec la relation maître-élève

Expérimenter des écarts de valeurs entre l'école et sa famille peut avoir plusieurs conséquences chez les adolescents, qu'ils soient issus de l'immigration ou non. En effet, ces écarts contribuent d'abord positivement au capital culturel d'une école, d'une classe ou d'un groupe, ce qui peut permettre, par exemple, une richesse d'échanges et donner plus de sens à certaines situations d'enseignement mettant en valeur la diversité (Howard, 2019). Les écarts de valeurs peuvent toutefois aussi mener à un sentiment d'aliénation ou encore à une marginalisation du jeune qui en perçoit, dans sa famille ou à l'école, ce qui peut rendre le jeune plus vulnérable à d'autres conséquences (Castillo et al., 2012; Moro, 2003). Une étude québécoise d'Archambault et ses collaboratrices suggère notamment que lorsque les élèves perçoivent une importante intensité d'écarts de valeurs entre l'école et leur famille, ils rapportent une diminution de leur engagement scolaire, cela étant surtout vrai pour les élèves de troisième génération et plus (Archambault et al., 2020). Ce résultat surprenant démontre bien la complexité du phénomène touchant l'ensemble des adolescents et non pas uniquement ceux issus de l'immigration. Il suggère que même ceux de troisième génération et plus, nés au pays de parents nés au pays, peuvent expérimenter des écarts

de valeurs entre l'école et leur famille et que ces derniers pourraient modifier leur expérience scolaire, et potentiellement leurs relations avec les enseignants, bien que cela n'ait jamais été démontré quantitativement. En effet, selon Kanouté (2002), l'un des principaux vecteurs de socialisation à l'école est l'enseignant, ce dernier ayant plusieurs rôles dans la socialisation des élèves. Il doit notamment se décentraliser de ses propres normes culturelles pour réduire les conflits de valeurs expérimentés par les élèves, permettre la socialisation via l'apprentissage des normes sociétales véhiculées dans le curriculum scolaire, surveiller les interactions scolaires entre élèves et favoriser les relations avec les familles qui peuvent parfois avoir des attentes différentes quant au rôle de socialisation de l'école.

Considérant le rôle fondamental de l'enseignant dans l'adaptation de l'élève à son école, il est donc d'autant plus important de s'intéresser aux potentiels impacts des écarts de valeurs sur la relation maître-élève. Les études sur le sujet sont rares et principalement qualitatives, ce qui signifie qu'elles permettent de décrire les écarts de valeurs, bien que les résultats soient peu généralisables. Certains travaux ont toutefois exploré les conséquences que les différences culturelles peuvent avoir sur la classe et la relation avec l'enseignant et offrent des pistes de réflexion sur le sujet. Tout d'abord, selon un modèle théorique proposé par den Brok et Levy (2005), les valeurs et les attentes de l'élève structurent à la fois la qualité de la relation maître-élève et la perception que l'enseignant et l'élève entretiennent l'un de l'autre. D'une part, un élève qui observe une trop grande intensité d'écarts de valeurs avec son enseignant pourrait percevoir celui-ci et ses comportements de façon plus négative. Par exemple, les élèves ont certaines attentes au sujet de la proximité, du pouvoir et de l'influence que devrait avoir un enseignant (den Brok et Levy, 2005), et leur relation avec ce dernier serait moins bonne lorsque ces attentes ne sont pas satisfaites. Par ailleurs, ces attentes sont tributaires d'un nombre important de facteurs, dont la culture familiale qui peut varier de celle de l'école, même chez les élèves de troisième génération et plus. Ces attentes peuvent également être teintées par la région d'origine des familles, les valeurs ou les besoins propres de l'élève (Hurrelmann et Quenzel, 2018). Par exemple, selon une étude néerlandaise, certains élèves immigrants qui perçoivent moins de chaleur dans leurs relations avec leurs enseignants ne s'attendent pas à développer des relations empreintes de soutien, de proximité, d'harmonie et d'une bonne communication avec eux. Ainsi, leur bien-être ou leur satisfaction face à la relation maître-élève ne seraient pas influencés par ce manque de chaleur, contrairement à certains de leurs pairs nés au pays pour qui les attentes à cet égard seraient plus élevées (Thijs et Fleischmann, 2015).

Enfin, il est également reconnu que les enseignants auraient des attitudes plus positives envers les élèves ayant les mêmes valeurs ou origines culturelles qu'eux (Glock et al., 2013), ce qui favorise le développement d'une relation plus positive avec eux (den Brok et Levy, 2005). Bien qu'il n'existe aucune réelle donnée sur le sujet, on pourrait croire que la qualité de la relation maître-élève, centrale à la réussite éducative des jeunes, pourrait donc être affectée par les écarts de valeurs entre la famille et l'école, même que son effet pourrait varier si les jeunes sont issus ou non de l'immigration.

Le statut générationnel d'immigration

Les études s'intéressant aux jeunes issus de l'immigration soulignent que l'expérience scolaire des élèves diffère parfois en fonction de leur statut générationnel d'immigration. Certains auteurs mentionnent, par exemple, que les jeunes de deuxième génération ont tendance à mieux réussir à l'école que les jeunes de première génération, bien que ceux-ci réussissent quand même mieux que les jeunes de troisième génération (McAndrew et al., 2011). Par ailleurs, au-delà de sa contribution directe sur la réussite, certaines études québécoises suggèrent que le statut générationnel d'immigration aurait un rôle modérateur sur les liens entre différents facteurs individuels, familiaux ou scolaires et le décrochage ou la réussite scolaire des élèves (Archambault, Janosz et al., 2017; Mc Andrew, 2015). En effet, selon ces études, pour les élèves de deuxième génération, les avantages d'être une fille, de provenir d'une famille qui présente un grand capital culturel, de participer à la vie scolaire et d'avoir plus de règles dans la famille seraient supérieurs que pour les autres élèves (première et troisième génération et plus). Toutefois, à l'inverse, la collaboration école-famille serait un facteur de protection de moins grande importance pour les élèves de deuxième génération face au décrochage scolaire, alors que la pauvreté y serait davantage associée pour les jeunes de première génération que pour les autres élèves.

Comme les élèves de première, deuxième et troisième génération et plus sont confrontés à des réalités différentes en raison de leur statut générationnel et du fait qu'ils sont nés ou non au Canada, on peut émettre l'hypothèse que ce statut puisse jouer un rôle sur le lien entre l'intensité, la diversité ou la nature des écarts de valeurs école-famille perçus par les jeunes et leurs relations avec les enseignants. Cela n'a jamais été démontré quantitativement, mais un ensemble d'études présentant des différences entre les élèves de première, deuxième et troisième génération et plus sur ces différentes variables soutiennent cette idée. Tout d'abord, au niveau des relations élèves-

enseignants, tant au Québec, au Canada et à l'international, les études suggèrent plusieurs différences entre les trois groupes. D'une part, elles indiquent qu'alors que les élèves du secondaire de troisième génération et plus rapporteraient en général plus de chaleur dans leurs relations avec leurs enseignants, leurs pairs de première génération en rapporteraient davantage que ceux de deuxième génération (Archambault, Janosz et al., 2017; Chiu et al., 2012; Gilbert-Blanchard, 2019). Également, les élèves de deuxième génération percevraient plus de conflits dans leurs relations avec leurs enseignants que leurs pairs de première génération (Archambault, Janosz et al., 2017). Les élèves de deuxième génération semblent donc être désavantagés puisqu'ils perçoivent davantage de conflits et moins de chaleur que leurs pairs. Gilbert-Blanchard (2019) explique ceci en émettant l'hypothèse que bien que les élèves de deuxième génération souhaitent être traités de la même manière que l'ensemble des élèves, dont ceux de troisième génération et plus, ils sont plus susceptibles d'être victimes de préjugés ou de racisme ce qui les rendrait plus méfiants envers les enseignants dont ils jugent les attitudes discriminatoires. Elle propose également que les écarts de valeurs perçus entre l'école et la famille du jeune de deuxième génération pourraient amener ce dernier à s'éloigner de la culture d'accueil, ce qui réduirait la perception de chaleur dans les relations avec les enseignants. À l'inverse, des auteurs suggèrent que les élèves de première génération éprouveraient généralement plus de respect pour leurs enseignants que leurs pairs (Chiu et al., 2012). Étant nés à l'étranger, leur processus d'acculturation peut être plus récent et donc associé à une plus grande conservation des valeurs du pays d'origine (Archambault, Janosz et al., 2017). Pour certains jeunes, ces valeurs pourraient entre autres être le respect des adultes et l'importance de l'école.

Pour ce qui est des distinctions entre les élèves de première, deuxième et troisième génération et plus au niveau des écarts de valeurs école-famille, des auteurs québécois ont trouvé que les élèves de deuxième génération ont également une perception différente que celle de leurs pairs. En effet, ces élèves percevraient une plus grande intensité d'écarts de valeurs que les autres, incluant les élèves de première génération (Archambault, Janosz et al., 2017; Archambault, Tardif-Grenier et al., 2015). Ces écarts de valeurs auraient pour nature principale les relations hommes-femmes et la religion (Archambault et al., 2020). Considérant les tensions déjà existantes dans la société québécoise sur ces sujets (Sun, 2015; Triki-Yamani et Mc Andrew, 2009), il peut paraître logique que certains jeunes perçoivent davantage d'écarts de valeurs entre l'école et leur famille à cet égard. Sachant que ces jeunes doivent déjà composer avec des différences à la maison et à

l'école, en plus de devoir se positionner eux-mêmes (Moro, 2003), les tensions et les débats de société pourraient en effet accentuer le sentiment de marginalisation des jeunes issus de l'immigration, mais qui sont nés au pays et qui ont été exposés plus longtemps à ces tensions. Dans ce sens, des auteurs suggèrent que les jeunes de deuxième génération se sentiraient d'ailleurs plus souvent aliénés en raison de la discrimination et du profilage racial qu'ils expérimentent en addition avec un sentiment de désaffection à l'école (Mc Andrew et al., 2015). On pourrait donc supposer que, de façon générale, les écarts de valeurs perçus puissent avoir des conséquences plus dommageables pour eux, notamment sur leurs relations avec les enseignants. Or, malheureusement, aucune étude n'a directement testé l'effet différentiel du statut générationnel d'immigration sur le lien entre les écarts de valeurs et la relation maître-élève.

En conclusion, il est important de rappeler qu'avant de généraliser les résultats des études qui portent sur les valeurs, la culture, l'acculturation et qui s'intéressent à l'interaction entre ces phénomènes, il faut entamer une certaine réflexion. En effet, il est risqué de généraliser ce genre de résultats lorsqu'ils concernent une autre culture d'origine, mais également une autre culture d'accueil que celle à laquelle les résultats seront comparés. De plus, il faut se rappeler que tous les individus s'acculturent de façon différente et que d'une époque à l'autre, les réalités culturelles varient. Ainsi, il faut se questionner sur l'adéquation entre l'échantillon de l'étude et celui à partir duquel on veut généraliser les résultats, afin de poser des conclusions adéquates et de façon nuancée (Berry, 2017). Le même genre de nuance doit être appliqué à la généralisation des résultats au sujet de la relation maître-élève. Il y a de plus en plus d'études au Québec et au Canada qui soulignent l'importance de la relation maître-élève pour les jeunes issus ou non de l'immigration. Toutefois, on sait peu en quoi les écarts de valeurs école-famille peuvent teinter cette relation, et ce, de façon similaire ou différente que les élèves soient de première, deuxième ou troisième génération et plus. Des études sur le sujet s'imposent donc, surtout au Canada et Québec, dans la mesure où il est difficile de généraliser les résultats des études réalisées aux États-Unis à la population canadienne et québécoise.

Objectifs et hypothèses de recherche

En réponse aux limites des études antérieures, la présente étude vise à répondre à quatre objectifs de recherche. Le premier objectif vise à décrire la nature des écarts de valeurs que perçoivent les jeunes en fonction de leur statut générationnel d'immigration. Le deuxième objectif

est de déterminer s'il y a une association entre l'intensité (ampleur) et la diversité (quantité de sphères touchées) des écarts de valeurs perçus par les élèves et les conflits qu'ils perçoivent dans leurs relations avec leurs enseignants, et ce, au-delà de variables de contrôle importantes choisies pour leur influence sur la qualité de la relation maître-élève. En effet, parmi les facteurs individuels nous avons sélectionné l'âge, le sexe, les problèmes de comportement et le rendement scolaire (Archambault et al., 2013; Fallu et Janosz, 2003; Fortin et al., 2011; Galand et Phillipot, 2005). Afin de contrôler pour certains facteurs appartenant à l'école nous avons choisi de retenir la situation géographique urbaine ou rurale de l'école (Barile et al., 2011), alors que la langue, la région d'origine et la religion permettront de contrôler pour des facteurs liés l'immigration (Green et al., 2008; Ledent et al., 2011; McAndrew et al., 2011; Peguero et Bondy, 2010). Le troisième objectif vise plutôt à vérifier, toujours en contrôlant pour les mêmes variables, s'il y a une association entre l'intensité et la diversité des écarts de valeurs perçus par les élèves et la chaleur qu'ils perçoivent dans leurs relations avec leurs enseignants. Et finalement, le quatrième objectif permettra de tester l'effet différentiel de ces écarts sur les conflits et la chaleur dans la relation maître-élève. Pour ce faire, nous examinerons l'interaction entre le statut générationnel d'immigration (première, deuxième et troisième génération et plus) et les écarts de valeurs perçus (intensité et diversité) au-delà des variables de contrôle.

Il est possible de poser certaines hypothèses relativement à ces quatre objectifs. Pour le premier objectif, une seule étude quantitative au Québec s'est penchée sur la distribution des écarts de valeur école-familles selon les caractéristiques des élèves (Archambault et al., 2020), bien qu'une autre étude états-unienne observe la nature des écarts avec la famille de façon générale (Patel et al., 2016). Ainsi, sur la base de ces études, on s'attend à ce que les écarts de valeurs liés à la vie sociale ressortent davantage (Patel et al., 2016) et d'identifier une perception d'écarts plus grands sur l'autonomie et la liberté que l'on devrait accorder aux jeunes chez la majorité des élèves issus de l'immigration (première et deuxième génération) contrairement à leurs pairs de troisième génération et plus (Archambault et al., 2020). On s'attend également à ce que les jeunes de deuxième génération perçoivent davantage d'écarts de valeurs en général, surtout au sujet des relations hommes-femmes et de la religion (Archambault et al., 2020; Archambault, Janosz et al., 2017; Archambault, Tardif-Grenier et al., 2015).

Pour ce qui est de la deuxième question de recherche, peu d'études se penchent sur les écarts de valeurs en termes d'intensité et de diversité, et encore moins sur leurs associations avec les

conflits dans la relation maître-élève. Toutefois, certaines études ont permis de trouver que l'intensité des écarts de valeurs perçus entre un jeune et son enseignant était associée aux comportements et aux attitudes de l'enseignant et de l'élève. Ainsi, plus un élève observe des écarts de valeurs avec son enseignant, plus il percevra les comportements de ce dernier négativement (den Brok et Levy, 2005). De plus, si un enseignant perçoit davantage d'écarts, il pourrait développer une moins bonne relation avec ses élèves (den Brok et Levy, 2005). Nous anticipons donc que l'intensité des écarts de valeurs école-famille tels que perçus par les élèves pourrait mener à certains désaccords entre l'enseignant et son élève, ce qui serait associé à plus de conflits dans la relation maître-élève. Aucune hypothèse n'est cependant formulée quant aux rôles de la diversité (nombre de sphères touchées) de ces écarts.

Pour ce qui est de la troisième question, les écrits scientifiques sont moins clairs. Une étude a établi que les enseignants auraient des attitudes plus positives envers les élèves ayant les mêmes origines culturelles qu'eux (Glock et al., 2013), mais elle ne permet pas d'émettre d'hypothèse au sujet de l'association entre l'intensité et la diversité des écarts de valeurs et la chaleur dans la relation maître-élève. Aucune hypothèse ne sera donc énoncée pour cette question.

Finalement, au sujet du quatrième objectif, certaines études ont démontré que les jeunes de deuxième génération percevraient davantage d'écarts de valeurs (en termes d'intensité) que leurs pairs et seraient également ceux qui percevraient le plus de conflits dans leurs relations avec leurs enseignants (Archambault et al., 2020; Archambault, Janosz et al., 2017; Archambault, Tardif-Grenier et al., 2015). On pourrait donc supposer que l'intensité des écarts que ces jeunes perçoivent ait un impact plus important sur la qualité des relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants par rapport à leurs pairs de première ou de troisième génération. Pour ce qui est des jeunes de première et de troisième génération, ainsi que de la variable diversité des écarts de valeurs, la littérature ne permet pas d'émettre d'hypothèses spécifiques à leur égard.

Méthodologie

Échantillon et procédure

L'échantillon utilisé dans cette étude est composé de 1598 élèves de secondaire 4 et 5. Les données ont été récoltées entre l'automne 2017 et le printemps 2018 à différents moments de l'année dans différentes écoles de Montréal ($n=3$), Laval ($n=2$), Québec ($n=2$) et Trois-Rivières ($n=1$). L'âge des répondants varie entre 14 et 18 ans. Après avoir retiré les participants ayant des

données manquantes, 1551 d'entre eux ont été conservés pour le sous-échantillon final. Dans celui-ci, il y a un nombre plutôt équivalent de jeunes de première génération (29,3%), de deuxième génération (32,4%) et de troisième génération et plus (38,3%). De plus, parmi l'ensemble de l'échantillon, 56,9% des jeunes sont des filles alors que le 43,1% restant sont des garçons. L'utilisation de tests-t et de tests de khi-carré a permis de noter que le sous-échantillon conservé ne se différencie pas du sous-échantillon retiré pour cause de données manquantes. L'étude utilise un devis transversal associatif.

Instruments de mesure

Les variables ont été mesurées à l'aide d'instruments validés au Québec et d'un questionnaire maison sociodémographique. Les questionnaires ont été remplis par les élèves de l'échantillon, donc toutes les données sont autorapportées.

Variable dépendante

Relation maître-élève

Afin de mesurer la qualité de la relation maître-élève, certains items du *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) (Pianta, 2001) adapté et validé en français (Fallu et Janosz, 2003) ont été utilisés. Cet outil traduit a été utilisé dans plusieurs études précédemment (Archambault, Brault et al., 2015; Archambault, Janosz et al., 2017; Giguère et al., 2011). Pour la dimension des conflits, six items tel que « Je me mets facilement en colère contre les professeurs » ont été employés. Pour la dimension chaleur, il s'agit de sept items tel que « Je partage des relations chaleureuses et amicales avec mes enseignants. ». Les réponses des élèves ont été évaluées selon une échelle 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)). L'échelle possède un indice de cohérence interne plus qu'acceptable, c'est-à-dire que l'Alpha de Cronbach est de 0,812 pour les conflits et 0,728 pour la chaleur (Nunnally et Bernstein, 1978).

Variables indépendantes

Intensité, nature et diversité des écarts de valeurs

Pour mesurer la perception de la présence d'écarts de valeurs entre l'école et les familles des participants, nous avons choisi différentes questions développées par Archambault et ses collaboratrices (2020) qui ont également été utilisées et validées dans leur étude présentée

précédemment. Une première question vise à évaluer l'intensité des écarts de valeurs école-famille telle que perçue par l'élève: « Je sens que les valeurs de ma famille et celles de l'école sont: ». La réponse des élèves à cette question a été évaluée selon une échelle de Likert à quatre points (*très similaires* (1), *relativement similaires* (2), *plutôt différentes* (3), *très différentes* (4)). Pour mesurer la nature et la diversité des écarts de valeurs (le cas échéant), l'*Échelle des Écarts de Valeurs* (Archambault, et al., 2020) a été utilisée. Les élèves ont été invités à préciser la nature des écarts perçus entre l'école et leur famille à partir de différents choix de réponse, soit des écarts sur: « l'autonomie et la liberté que l'on devrait accorder aux jeunes », «les différences entre les hommes et les femmes», «les activités et les méthodes pédagogiques (meilleure manière d'enseigner et d'apprendre)», «l'importance de la religion» et «ce qu'est une vie réussie.» Pour la nature des écarts, chaque item était étudié séparément. Toutefois, en additionnant le nombre d'écarts perçus (oui=1, non=0), il a aussi été possible de quantifier leur diversité sur une échelle qui varie de 0 à 6.

Statut générationnel d'immigration

Un questionnaire sociodémographique a permis d'obtenir l'information sur le statut générationnel des élèves, selon s'ils sont de *première génération* (1), *deuxième génération* (2) ou *troisième génération et plus* (3)). Ces dimensions ont été créées à partir du pays de naissance de l'élève et de celui de chacun de ses parents. Les élèves de première génération sont ceux dont les parents et le jeune sont nés hors Canada, les élèves de deuxième génération sont ceux dont le jeune est né au Canada et au moins un parent est né hors Canada et finalement les élèves de troisième génération sont ceux dont les parents et le jeune sont nés au Canada. Pour les analyses, cette variable a été transformée en trois variables factices (*dummy*).

Variables de contrôle

Sexe et âge

Ces variables ont aussi été obtenues grâce au questionnaire sociodémographique dans lequel les élèves devaient mentionner leur sexe (*masculin* = (1) ou *féminin* = (2)), et leur âge (*14 ans* = (1), *15 ans* = (2), *16 ans* = (3), *17 ans* = (4) et *18 ans* = (5)).

Problèmes de comportement

Il a été possible de rendre compte des problèmes de comportement des jeunes à l'étude à l'aide de l'*Échelle d'indiscipline de la Mesure de l'Adaptation Sociale et Personnelle pour les*

Adolescents québécois (MASPAQ) qui est un outil ayant été créé et validé au Québec (Le Blanc, 1996). Il a également été utilisé dans plusieurs études présentées précédemment (Archambault, Janosz et al., 2017; Fortin et al., 2004; Janosz et al., 1997). Quatre items dans cette échelle permettent de rendre compte des problèmes de comportements des participants tel que « J'ai répondu à un enseignant en n'étant pas poli. » La moyenne des résultats sur une échelle de Likert à 4 points (*jamais* (1), *une ou deux fois* (2), *plusieurs fois* (3), *très souvent* (4)) permet d'obtenir le score de problème comportemental. Cette échelle possède un indice de cohérence interne suffisant, plus exactement l'Alpha de Cronbach est de 0,652 (Nunnally et Bernstein, 1978).

Rendement autorapporté

Deux questions du questionnaire permettent aux jeunes de rapporter leur rendement en mathématique et en français en sélectionnant l'intervalle correspondant le mieux à leurs résultats selon eux (<60% (1), 61-80% (2), >81% (3)). Une moyenne de ces items a permis d'estimer le rendement des jeunes.

Religion

Le questionnaire sociodémographique nous a également informés sur la religion de la famille des répondants de façon autorapportée (catholique, protestante, juive, musulmane, hindouiste, bouddhiste, autre, aucune religion). Pour cette étude, les données ont été dichotomisées : religion dominante du pays d'accueil (*Catholique* (1)), ou bien autre ou aucune religion (*Autre/Aucune* (0)).

Langue parlée à la maison

La langue parlée à la maison a été obtenue grâce au questionnaire sociodémographique. Les jeunes pouvaient préciser quelle(s) langue(s) ils parlaient à la maison en cochant parmi les choix (français, anglais, arabe, chinois, créole, espagnol, autre) et en précisant la langue s'il s'agissait d'une autre. Pour cette étude, les données ont été dichotomisées : langue d'enseignement (*français* (1)), ou autre langue (*autre* (0)).

Région d'origine

Afin de rendre compte du pays d'origine des élèves, nous avons créé des régions en fonction des ressemblances culturelles entre ces pays (*Amérique du Nord* (1), *Amérique centrale et du Sud* (2), *Antilles et Bermudes* (3), *Moyen-Orient et Afrique du Nord* (4), *Asie du Sud-Est et du Sud* (5),

Afrique subsaharienne et du Sud (6), Europe, Russie et Asie de l'Est (7)). Les jeunes rapportaient eux-mêmes la région d'origine de leurs parents et le pays dans lequel ils étaient nés en plus de mentionner à quelle région ils s'identifiaient, c'est-à-dire la région d'origine de leur mère, de leur père ou autre. Ainsi, peu importe la région d'origine du jeune, si ses deux parents provenaient du même pays, il s'agissait du pays d'origine retenu. Si les parents provenaient de régions différentes, la région à laquelle le jeune s'identifiait le plus était retenue. Finalement, si certaines de ces données étaient manquantes, on utilisait seulement celles disponibles pour induire la région d'origine du jeune. Des variables factices ont été créées, la catégorie de référence étant la première qui représente l'Amérique du Nord.

Situation géographique des écoles

Des données administratives ont permis d'obtenir la ville de l'école fréquentée par les participants. Ainsi, afin de tenir compte du milieu (*Grand Montréal (0), extérieur de Montréal (1)*) de l'école, nous avons créé deux catégories pour la variable situation géographique de l'école. Les écoles à Montréal et Laval sont classées comme étant dans le Grand Montréal, alors que les autres (Québec et Trois-Rivières) sont à l'extérieur de Montréal.

Stratégie analytique

Le logiciel SPSS a été utilisé pour l'ensemble des analyses. Dans un premier temps, nous avons réalisé l'imputation multiple des données manquantes via la création de 10 ensembles de données qui ont ensuite été agrégées. Les réponses des participants ont été imputées sur les variables chaleur (7 items), conflits (6 items), intensité des écarts de valeurs, âge, problème de comportement (4 items), langue et résultats scolaires (2 items), et ce en considérant toutes les variables du modèle. Nous avons ensuite retiré les participants ayant des données manquantes sur les variables impossibles à imputer, c'est-à-dire la diversité des écarts de valeurs, le statut générationnel d'immigration, le sexe, la région d'origine et la religion. Par la suite, les statistiques descriptives ont révélé la distribution des individus dans l'échantillon, les moyennes, ainsi que les écarts types. Des analyses de variances (ANOVAs) ont permis de répondre à une partie du premier objectif de recherche, c'est-à-dire d'observer la distribution de la diversité et de l'intensité des écarts de valeurs en fonction des groupes créés à partir du statut générationnel d'immigration. Des tests khi-carrés ont révélé plus en détail si la nature des écarts de valeurs entre l'école et leur famille variait selon le statut générationnel des élèves. Grâce à la matrice de corrélation, nous avons pu

vérifier s'il existe des connexions entre les variables à l'étude, plus spécifiquement si ces corrélations indiquent de la multicolinéarité ou si elles sont trop faibles pour justifier la présence d'une variable dans le modèle.

Une fois ces tests préliminaires effectués, nous avons procédé aux analyses de régression linéaire multiple hiérarchique afin de répondre aux questions de recherche. Deux analyses de régression ont été conduites, une pour chaque dimension de la relation maître-élève, c'est-à-dire les conflits et la chaleur. Ainsi, les variables indépendantes ont été insérées séparément afin de comparer leur association à la variable dépendante. Avec ces analyses, nous avons pu répondre à la deuxième et à la troisième question de recherche, chacune d'elles ayant été menée en six blocs. Le premier bloc comprenait les variables de contrôle. Il s'agit du sexe, de l'âge, des problèmes de comportement, du rendement auto rapporté, de la religion, de la langue parlée à la maison, de la région d'origine et de la situation géographique de l'école. Le bloc 1 a pu éliminer statistiquement la contribution de ces variables sur la variable dépendante. Dans le deuxième bloc, nous avons ajouté la variable indépendante. Celle-ci a été insérée sous deux formes : l'intensité des écarts de valeurs et la diversité des écarts de valeurs. Dans le troisième bloc, nous avons joint la variable modératrice statut générationnel d'immigration. Plus spécifiquement, comme le statut générationnel est une variable catégorielle non dichotomique, des variables factices dichotomiques ont été créées pour permettre de comparer la première et la deuxième génération à la troisième génération et plus (catégorie de référence). Par la suite, nous avons observé l'effet de l'interaction entre le statut générationnel d'immigration et les variables indépendantes sur les variables dépendantes conflits et chaleur dans la relation maître-élève, ce qui nous a permis de répondre à la quatrième question de recherche. L'extension logicielle PROCESS (Hayes, 2013) a été utilisée pour conduire ces analyses de modération, et ensuite de décomposer l'effet de l'interaction entre le modérateur et les variables indépendantes. Ainsi, au quatrième bloc, l'effet d'interaction entre le statut générationnel d'immigration et la variable indépendante intensité des écarts de valeurs a été ajouté. Pour le cinquième bloc, nous avons plutôt ajouté l'interaction entre le statut générationnel d'immigration et la variable indépendante diversité des écarts de valeurs. Finalement, au sixième bloc nous avons inclus la contribution des deux interactions en même temps, c'est-à-dire l'interaction entre le statut générationnel d'immigration et l'intensité des écarts de valeurs, ainsi qu'entre le statut générationnel d'immigration et la diversité des écarts de valeurs.

Résultats

Diversité et intensité des écarts de valeurs : comparaison selon le statut générationnel

Le tableau 1 présente les ANOVAs qui permettent d'évaluer si les groupes d'élèves de différents statuts générationnels d'immigration se distinguent sur leur moyenne d'écarts de valeurs perçus. Les résultats permettent de noter que de façon générale, les groupes se différencient sur leur perception de la diversité et de l'intensité des écarts de valeurs. En effet, la diversité des écarts de valeurs chez les jeunes de première et de deuxième génération est significativement plus élevée que chez les jeunes de troisième génération et plus. Également, bien que cette différence demeure marginalement significative, les jeunes de deuxième génération perçoivent une plus grande diversité d'écarts de valeurs que leurs pairs de première génération. Pour ce qui est de l'intensité des écarts de valeurs, les résultats indiquent que les trois groupes se différencient de façon significative entre eux. Ainsi, les élèves de deuxième génération sont ceux qui présentent les écarts les plus importants, suivis des élèves de première et enfin de troisième génération.

Tableau 1

ANOVAs - Écarts entre les statuts générationnels d'immigration au niveau des écarts de valeurs

Écarts de valeurs	Statut générationnel d'immigration	Moyenne	E. T.	<i>F</i> (2, 1579)
Diversité	1 ^{re} génération	2,136 ^a	1,604	19,819***
	2 ^e génération	2,356 ^a	1,672	
	3 ^e génération	1,762 ^b	1,531	
Intensité	1 ^{re} génération	2,567 ^a	0,802	36,793***
	2 ^e génération	2,693 ^b	0,857	
	3 ^e génération	2,290 ^c	0,764	

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

Note. Chaque lettre en exposant indique un sous-ensemble de groupes pour lequel les moyennes ne diffèrent pas de façon significative, $p < 0,05$. Les lettres en italiques indiquent des sous-ensembles de groupes pour lesquels les moyennes diffèrent de façon marginalement significative, $p < 0,10$.

Le tableau 2 présente ensuite les résultats des tests de khi-carré permettant de comparer la proportion des élèves dans chaque groupe qui perçoivent des écarts de valeurs de différentes natures selon leur statut générationnel. Les résultats montrent plusieurs différences entre les groupes pour tous les items, sauf la perception des activités et des méthodes pédagogiques pour lesquelles les groupes ne se différencient pas, suggérant qu'il n'existe pas d'écarts entre les façons de faire à cet égard selon les élèves. Pour les autres types d'écarts de valeurs, les élèves de deuxième génération sont plus nombreux à percevoir des écarts de valeurs entre leur famille et l'école. Alors

que les élèves de première et de deuxième génération ne se différencient pas sur leur perception d'écart entre l'école et leur famille par rapport à l'autorité que doivent avoir les parents envers leurs enfants, ils sont plus nombreux que leurs pairs de troisième génération et plus à percevoir ce type d'écart. Au sujet de l'autonomie et la liberté que l'on devrait accorder aux jeunes et de ce qu'est une vie réussie, les élèves de première génération ne se différencient ni de leurs pairs de deuxième ni de leurs pairs de troisième génération. Cependant, ces derniers se différencient des élèves de deuxième génération qui seraient plus nombreux à observer des écarts de valeurs école-famille au niveau de l'autonomie et de la liberté qui devraient être accordées aux jeunes. Finalement, on observe, grâce aux khi-carré, que les élèves de deuxième génération sont plus nombreux à observer des écarts de valeurs école-famille au niveau des relations hommes-femmes et de l'importance de la religion que leurs pairs. Les jeunes de première et de troisième génération ne se différencient toutefois pas sur leur perception de ces types d'écart de valeurs. Il est cependant intéressant de noter que, de façon générale, les élèves sont moins nombreux à percevoir des écarts au sujet des relations homme-femme (11,2 % à 19,7%) qu'au sujet des autres types d'écart (18,6% à 52,1%).

Tableau 2

Khi carré - Nature des écarts de valeurs en fonction du statut générationnel d'immigration

Nature des écarts de valeurs	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	χ^2 (dl)
	génération (% d'élèves)	génération (% d'élèves)	génération (% d'élèves)	
Sur l'autorité que doivent avoir les parents envers les enfants	46,8 ^a	46,9 ^a	35,4 ^b	19,902(2) ^{***}
Sur l'autonomie et la liberté que l'on devrait accorder aux jeunes	49,1 ^{a, b}	52,1 ^a	43,6 ^b	8,337(2) [*]
Sur les différences entre les hommes et les femmes	14,3 ^a	19,7 ^b	11,2 ^a	16,005(2) ^{***}
Sur les activités et les méthodes pédagogiques	28,8 ^a	29,3 ^a	31,7 ^a	1,268(2)
Sur l'importance de la religion	34,6 ^a	41,4 ^b	18,6 ^c	72,020(2) ^{***}
Sur ce qu'est une vie réussie	40,0 ^{a, b}	46,2 ^a	35,6 ^b	13,014(2) ^{**}

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

Note. Chaque lettre en exposant indique un sous-ensemble de groupes pour lequel les proportions ne diffèrent pas, $p < 0,05$.

Matrice de corrélations

Les corrélations et les statistiques descriptives sont présentées au Tableau 3. Selon le critère de Cohen (1998) stipulant que $r = 0,100$ est faible, $r = 0,300$ est modéré et $r = 0,500$ est élevé, la majorité des corrélations sont faibles à modérées puisqu'elles varient entre $r = 0,002$ et $r = 0,467$. Comme attendu, les deux variables dépendantes, les conflits et la chaleur dans la relation maître-élève, sont faiblement corrélées de façon négative et significative. Ainsi, plus les élèves perçoivent de la chaleur dans leurs relations avec leurs enseignants, moins ils perçoivent des conflits avec ceux-ci. Outre les problèmes de comportements qui sont plus fortement liés aux conflits avec l'enseignant ($r = 0,467$), les corrélations entre les variables de contrôle et dépendantes sont généralement significatives, mais faibles, variant entre $r = 0,006$ et $r = 0,159$. Notamment, les filles de même que les élèves ayant de meilleures notes ou étant plus âgés ont des relations plus chaleureuses avec leurs enseignants, alors que les garçons et les élèves ayant plus de problèmes de comportement présentent des relations plus conflictuelles. Les élèves qui parlent le français comme langue maternelle perçoivent enfin à la fois plus de conflits et de chaleur dans leurs relations maître-élève.

Pour ce qui est des variables indépendantes, la diversité et l'intensité des écarts de valeurs sont associées positivement et significativement aux conflits alors que seule l'intensité des écarts de valeurs est associée significativement et négativement à la chaleur. Cela signifie que plus un élève perçoit que l'intensité ou la diversité des écarts de valeurs entre l'école et sa famille sont importantes, plus il perçoit des conflits avec ses enseignants. À l'inverse, plus un élève perçoit que l'intensité des écarts de valeurs est grande, moins il perçoit de chaleur dans ses relations avec ses enseignants. La diversité et l'intensité des écarts de valeurs, sont significativement et positivement, bien que modérément, corrélées entre elles ($r = 0,404$). Un élève qui perçoit que les écarts de valeurs sont fréquents est aussi plus susceptible de percevoir qu'ils sont intenses. Ces variables indépendantes sont associées faiblement à la majorité des variables de contrôles comme leurs corrélations varient entre $r = 0,002$ et $r = 0,157$.

Finalement, comme indiqué au Tableau 3, les variables modératrices du statut générationnel d'immigration sont fortement et positivement corrélées entre elles. Elles ne sont pas liées aux conflits avec l'enseignant, mais le sont avec le niveau de chaleur. Les corrélations montrent que les élèves de première génération perçoivent généralement plus de chaleur dans leurs relations avec

leurs enseignants que leurs pairs de troisième génération et que ces derniers perçoivent des relations plus chaleureuses que les élèves de deuxième génération. Par ailleurs, bien que les corrélations demeurent faibles, les corrélations montrent que les élèves de deuxième génération percevraient des écarts de valeurs de manière plus intense et fréquente que les jeunes de première et de troisième génération. Finalement, les différents niveaux du statut générationnel sont associés à la majorité des variables de contrôles, sauf l'âge et les problèmes de comportement. Les corrélations significatives varient de $r = 0,058$ à $r = 0,313$.

Tableau 3
Matrice de corrélation et statistiques descriptives (N = 1551)

Variabiles	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
1. Conflits	–																		
2. Chaleur	-0,187**	–																	
3. Sexe ^a	-0,076**	0,093**	–																
4. Âge	-0,009	0,080**	-0,051*	–															
5. Langue ^b	-0,119**	-0,057*	0,019	-0,079**	–														
6. Religion ^c	-0,083**	0,015	0,011	-0,051*	0,035	–													
7. Amérique centrale et du sud ^d	-0,006	-0,016	-0,053*	0,082**	-0,204**	0,130**	–												
8. Antilles et Bermudes ^d	0,017	-0,121**	-0,032	0,068**	-0,128**	0,044	-0,068**	–											
9. Moyen-Orient et Afrique du Nord ^d	0,082**	-0,030	0,008	0,014	-0,290**	-0,217**	-0,126**	-0,116**	–										
10. Asie du Sud Est et du Sud ^d	-0,034	-0,016	0,032	0,023	0,076**	-0,173**	-0,100**	-0,092**	-0,171**	–									
11. Afrique subsaharienne et du Sud ^d	-0,023	-0,016	-0,016	0,059*	0,076**	-0,073**	-0,078**	-0,072**	-0,133**	-0,106**	–								
12. Europe, Russie, Asie de l'Est ^d	-0,007	0,062*	-0,004	0,034	0,057*	-0,059*	-0,087**	-0,080**	-0,149**	-0,118**	-0,092**	–							
13. Problème de comportement	0,467**	-0,153**	-0,071**	0,092**	-0,125**	-0,045	0,047	0,034	0,113**	-0,087**	-0,027	-0,011	–						
14. Rendement	-0,159**	0,150**	-0,156**	-0,180**	0,096**	0,008	-0,027	-0,132**	0,011	0,015	-0,020	0,023	-0,194**	–					
15. Situation géographique de l'école ^e	-0,075**	0,141**	0,022	-0,141**	0,118**	0,151**	-0,046	-0,121**	-0,217**	-0,188**	0,003	-0,044	-0,101**	0,052*	–				
16. Diversité des écarts de valeurs	0,104**	-0,036	0,021	0,056*	-0,097**	-0,056*	0,056*	0,022	0,081**	0,069**	0,039	-0,037	0,082**	-0,025	-0,130**	–			
17. Intensité des écarts de valeurs	0,123**	-0,135**	-0,028	0,059*	-0,056*	-0,084**	0,058*	0,042	0,098**	0,100**	-0,002	-0,004	0,113**	-0,114**	-0,157**	0,404**	–		
18. Première génération (vs3)	-0,005	0,081**	-0,016	0,183**	-0,225**	-0,140**	0,184**	0,122**	0,189**	-0,012	0,247**	0,174**	0,015	-0,002	-0,138**	0,027	0,049	–	
19. Deuxième génération (vs3)	0,045	-0,157**	-0,011	-0,022	-0,058*	-0,139**	0,042	0,085**	0,198**	0,313**	-0,006	0,092**	0,042	-0,070**	-0,279**	0,126**	0,161**	0,452**	–
Moyenne	1,942	2,539	1,569	3,121	0,852	0,413	0,068	0,059	0,177	0,120	0,076	0,093	1,538	2,260	0,284	2,069	2,502	1,910	0,324
É.T.	0,807	0,719	0,495	0,853	0,354	0,484	0,252	0,235	0,382	0,325	0,265	0,290	0,556	0,522	0,452	1,621	0,822	0,818	0,468
Minimum/Maximum	1-5	1-5	1-2	1-5	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	1-4	1-3	0-1	1-6	1-4	0-1	0-1

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

Note. ^a 1 = garçon, 2 = filles. ^b 0 = langue autre, 1 = français. ^c 0 = religion autre, 1 = catholique. ^d variables factices qui permettent de comparer les différentes régions à l'Amérique du Nord. ^e 0 = Grand-Montréal, 1 = Extérieur de Montréal.

Modèles de prédiction

Les Tableaux 4 et 5 montrent les résultats des deux modèles de prédictions qui ont été testés grâce à des régressions linéaires hiérarchiques en six blocs. Les résultats sont présentés d'abord pour le modèle prédisant les conflits dans la relation maître-élève, puis la chaleur.

Modèle conflits

Les résultats du premier modèle ont permis de vérifier la contribution de la diversité et de l'intensité des écarts de valeurs aux conflits dans la relation maître-élève (Tableau 4). Le premier bloc qui inclut les variables de contrôle permet d'expliquer une partie significative de la variance des conflits, soit de l'ordre de 23,8% ($F(13, 1537) = 36,937, p < 0,05$). Des variables incluses dans ce bloc, le genre, la situation géographique de l'école et la majorité des variables factices de la région d'origine ne contribuent pas de manière unique aux conflits dans la relation élève-enseignant, alors que l'âge, le rendement, les problèmes de comportements, la religion et la langue parlée y contribuent. Ainsi, les élèves plus âgés, ceux ayant un meilleur rendement et ceux ayant moins de problèmes de comportement perçoivent moins de conflits avec leurs enseignants. De plus, les élèves qui sont de religion catholique et ceux qui parlent français perçoivent moins de conflits que leurs pairs.

Au deuxième bloc, la diversité et l'intensité des écarts de valeurs ont été ajoutées. Ce bloc explique de manière significative les conflits dans la relation maître-élève ($F(15, 1535) = 33,000, p < 0,05$). L'ajout de la variable indépendante permet d'expliquer 0,6% de variance de plus ($\Delta R^2 F(2, 1535) = 5,880, p < 0,05$). Les mêmes variables que dans le premier bloc contribuent de manière unique au modèle tout comme la diversité des écarts de valeurs, alors que l'intensité des écarts n'y contribue que marginalement. Ainsi, les élèves qui perçoivent une moins grande diversité d'écarts de valeurs ainsi que ceux qui perçoivent une moins grande intensité d'écart de valeurs rapportent moins de conflits avec leurs enseignants.

Dans le troisième bloc, les variables du statut générationnel d'immigration ont été ajoutées au modèle. Ce bloc explique de manière significative les conflits dans la relation maître-élève ($F(17, 1533) = 29,116, p < 0,05$). Toutefois, dans les deux modèles, cet ajout n'a pas d'apport significatif sur les conflits dans la relation maître-élève ($\Delta R^2 F(2, 1533) = 0,235, p > 0,05$). Également, la variable statut générationnel d'immigration ne contribue pas de façon unique au modèle. Pour ce qui est des variables indépendantes et de contrôles qui contribuaient de façon

unique aux modèles précédents, elles ont ici toujours une contribution significative, sauf la région d'origine référant à l'Amérique centrale et du Sud.

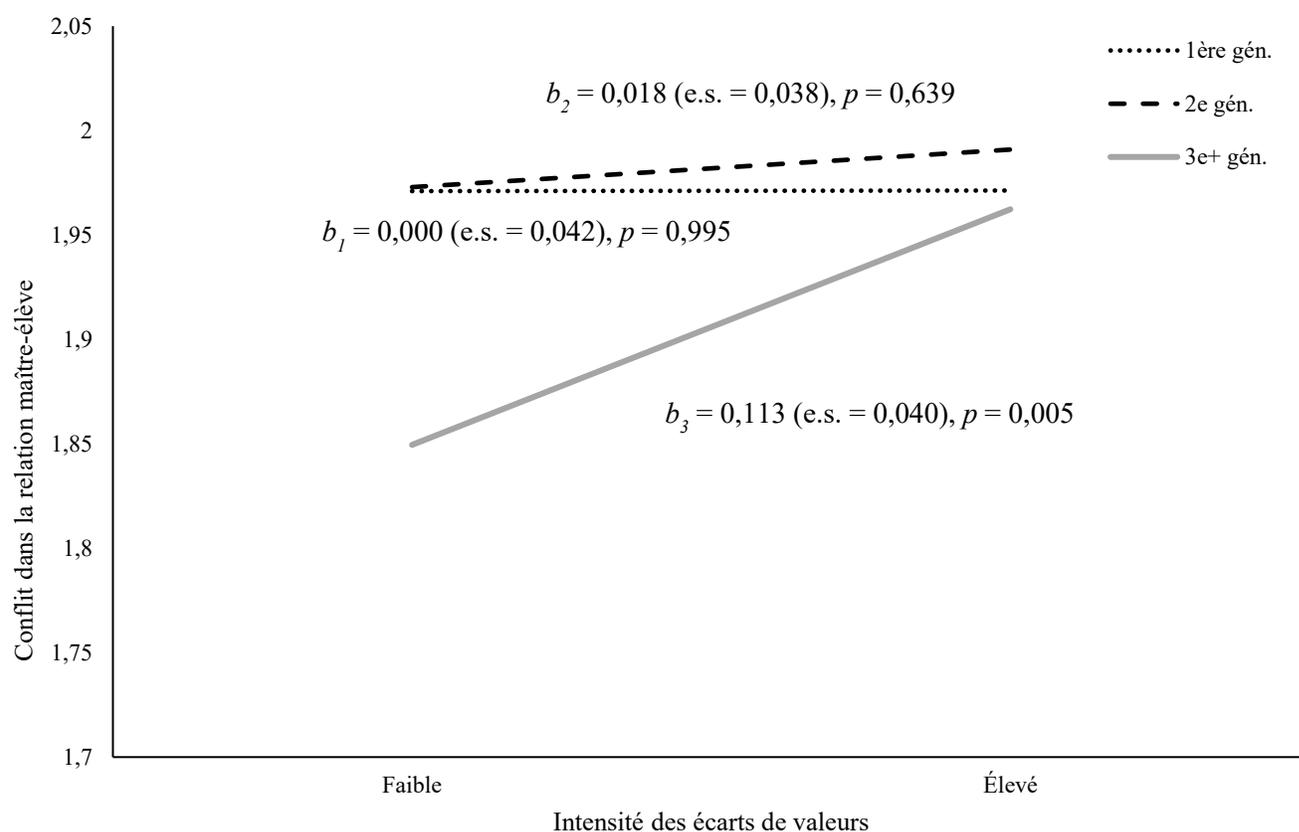
L'interaction entre le statut d'immigration et la variable indépendante a ensuite été ajoutée aux quatrième et cinquième blocs. Au quatrième bloc, l'interaction entre le statut générationnel d'immigration et l'intensité des écarts de valeurs a été ajoutée au modèle. Ce bloc permet d'expliquer de façon significative les conflits dans la relation maître-élève ($F(19, 1531) = 26,350$, $p < 0,05$) alors que l'interaction a un apport marginalement significatif ($p = 0,092$) à la variance des conflits dans la relation maître-élève ($\Delta R^2 F(2, 1531) = 2,392$, $p > 0,05$), expliquant 0,2% de variance supplémentaire. Dans ce modèle, la diversité des écarts de valeurs a toujours un apport unique, mais il devient marginalement significatif ($p = 0,064$), alors que l'apport de l'intensité des écarts de valeurs devient significatif. On observe également dans ce modèle que le statut générationnel d'immigration est maintenant marginalement significatif, tout comme l'interaction entre le statut (2vs3) et l'intensité. De plus, l'interaction entre le statut générationnel d'immigration (1vs3) et l'intensité est significative. Cela signifie que le lien entre l'intensité des écarts de valeur et les conflits dans la relation maître-élève est modéré par le statut d'immigration. Ainsi, la décomposition de l'interaction (Figure 1) permet de constater que pour les élèves de troisième génération et plus, plus l'intensité des écarts de valeurs perçus entre l'école et la famille est élevée, plus ces élèves perçoivent des conflits avec leurs enseignants. Toutefois, pour les élèves de première et de deuxième génération, il n'existe pas d'association entre ces deux variables. Le fait de percevoir des écarts plus intenses n'est donc pas associé aux relations conflictuelles avec leurs enseignants. L'intensité des écarts de valeurs perçus aurait donc un impact seulement pour les jeunes non issus de l'immigration.

Ensuite, au cinquième bloc, l'interaction entre le statut générationnel d'immigration et l'intensité des écarts de valeurs a été retirée du modèle alors que celle entre le statut générationnel d'immigration et la diversité des écarts de valeurs a été introduite. Bien que ce bloc soit significatif ($F(19, 1531) = 26,189$, $p < 0,05$), l'ajout de l'interaction entre le statut générationnel d'immigration et la diversité des écarts de valeurs n'a pas d'apport significatif à la variance des conflits dans la relation maître-élève ($\Delta R^2 F(2, 1531) = 1,232$, $p > 0,05$). La diversité des écarts de valeurs a toujours un apport unique significatif aux conflits, alors que l'intensité a un apport marginalement significatif ($p = 0,075$), et que le statut générationnel d'immigration et les interactions n'en ont pas.

Cela signifie que le lien entre la diversité des écarts de valeurs et les conflits dans la relation maître-élève est le même pour les élèves indépendamment de leur statut générationnel d'immigration.

Figure 1

Interaction entre le statut générationnel et l'intensité des écarts de valeurs sur les conflits dans la relation maître-élève



Finalement, les deux interactions ont été ajoutées en même temps au bloc 6. Ce bloc explique de manière significative les conflits dans la relation maître-élève ($F(21, 1529) = 23,851$, $p < 0,05$), mais l'ajout des deux interactions simultanément n'a pas d'apport significatif au modèle des conflits dans la relation maître-élève ($\Delta R^2 F(4, 1529) = 1,359$, $p > 0,05$). Également, aucune des interactions n'a d'apport unique significatif.

Modèle chaleur

Le deuxième modèle a permis, en incluant les mêmes variables de contrôle, de vérifier le lien entre la diversité et l'intensité perçues des écarts de valeurs et la chaleur dans la relation maître-élève (Modèle 2, Tableau 5). Le bloc 1 inclut les variables de contrôles et permet d'expliquer une

partie significative de la variance de la chaleur dans la relation maître-élève ($F(13, 1537) = 13,313, p < 0,05$). Plus spécifiquement, les variables de contrôles permettent d'expliquer 10,1% de la variance. Des variables incluses dans le bloc 1, la religion et la majorité des variables factices de la région d'origine ne contribuent pas de manière unique au modèle, alors que le rendement et les problèmes de comportements y contribuent de manière unique. Ainsi, les élèves plus âgés, ceux ayant un meilleur rendement et ceux ayant moins de problèmes de comportement perçoivent plus de chaleur dans leurs relations avec leurs enseignants. De plus, les filles et les élèves qui ne parlent pas français à la maison perçoivent plus de chaleur.

Au deuxième bloc, la diversité et l'intensité des écarts de valeurs ont été ajoutées au modèle 2. Ce bloc explique de manière significative la chaleur dans la relation maître-élève ($F(15, 1535) = 12,553, p < 0,05$). Cet ajout contribue façon significative à la variance de la chaleur dans la relation maître-élève ($\Delta R^2 F(2, 1535) = 6,940, p < 0,05$), expliquant 0,8% de variance supplémentaire. Par ailleurs, la diversité des écarts de valeurs ne contribue pas de manière unique à la chaleur perçue, alors que l'intensité y contribue. Ainsi, les élèves qui perçoivent une moins grande intensité d'écarts de valeurs auraient des relations plus chaleureuses. Finalement, la contribution unique des variables de contrôle est la même que pour le premier bloc.

Le troisième bloc, qui inclut les variables du statut d'immigration, explique de manière significative la chaleur dans la relation maître-élève ($F(17, 1533) = 12,313, p < 0,05$). Cet ajout permet d'expliquer 1,1% de variance de plus de la chaleur ($\Delta R^2 F(2, 1533) = 9,474, p < 0,05$). Par contre, les variables du statut générationnel n'ont pas de contribution unique à la chaleur. Pour ce qui est des variables qui contribuaient de façon unique aux modèles antérieurement, elles ont ici toujours une contribution significative.

Les variables d'interaction entre le statut d'immigration et la variable indépendante ont été ajoutées au quatrième bloc et au cinquième bloc. Le quatrième bloc incluant l'interaction entre le statut générationnel d'immigration et l'intensité des écarts de valeurs permet d'expliquer de façon significative la chaleur dans la relation maître-élève ($F(19, 1531) = 11,045, p < 0,05$). L'ajout de l'interaction entre le statut générationnel d'immigration et l'intensité des écarts de valeurs n'a toutefois pas d'apport significatif à la variance de la chaleur dans la relation maître-élève ($\Delta R^2 F(2, 1531) = 0,360, p > 0,05$). L'intensité des écarts de valeurs a toujours un apport unique significatif à la chaleur, alors que la diversité, le statut générationnel d'immigration et les interactions n'en ont

pas. Cela signifie que le lien entre l'intensité des écarts de valeurs et la chaleur dans la relation maître-élève est le même pour les différents niveaux du statut générationnel d'immigration.

Au cinquième bloc l'interaction entre le statut générationnel d'immigration et l'intensité des écarts de valeurs a été retirée du modèle pour inclure l'interaction entre le statut générationnel d'immigration et la diversité des écarts de valeurs. Bien que ce bloc soit significatif ($F(19, 1531) = 11,014, p < 0,05$), cette interaction n'a pas d'apport significatif à l'explication de la variance de la chaleur dans la relation maître-élève ($\Delta R^2 F(2, 1531) = 0,095, p > 0,05$). L'intensité des écarts de valeurs a toutefois toujours un apport unique significatif à la chaleur, alors que la diversité, le statut générationnel d'immigration et les interactions n'en ont pas. Cela signifie que le lien entre la diversité des écarts de valeurs et la chaleur dans la relation maître-élève est le même pour les différents niveaux du statut générationnel d'immigration.

Finalement, les deux interactions ont été ajoutées en même temps au bloc 6. Ce bloc explique de manière significative la chaleur dans la relation maître-élève ($F(21, 1529) = 10,011, p < 0,05$), mais l'ajout des deux interactions en même temps n'a pas d'apport significatif dans ce modèle ($\Delta R^2 F(4, 1529) = 0,321, p > 0,05$). Également, aucune des interactions n'a d'apport unique significatif à l'explication de la variance.

Tableau 4

Modèle 1. Prédiction des conflits dans la relation maître-élève en fonction de l'intensité et de la diversité des écarts de valeurs

	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3			Bloc 4			Bloc 5		
	β	E.S.	<i>p</i>												
Sexe ^a	-0,037	0,037	0,104	-0,038	0,037	0,092	-0,038	0,037	0,091	-0,038	0,037	0,092	-0,038	0,037	0,090
Âge	-0,071	0,022	**	-0,072	0,022	**	-0,071	0,022	***	-0,070	0,022	***	-0,072	0,022	***
Langue ^b	-0,069	0,056	**	-0,068	0,056	***	-0,068	0,057	**	-0,070	0,057	**	-0,069	0,057	**
Religion ^c	-0,061	0,040	**	-0,007	0,040	**	-0,059	0,040	*	-0,061	0,040	*	-0,059	0,040	*
Amérique centrale et du sud ^d	-0,042	0,079	**	-0,049	0,079	*	-0,071	0,138	0,100	-0,071	0,138	0,101	-0,070	0,138	0,107
Antilles et Bermudes ^d	-0,024	0,084	0,334	-0,028	0,084	0,252	-0,048	0,140	0,235	-0,048	0,140	0,234	-0,048	0,14	0,244
Moyen-Orient et Afrique du Nord ^d	-0,021	0,060	0,464	-0,030	0,060	0,284	-0,064	0,126	0,288	-0,064	0,126	0,285	-0,062	0,126	0,304
Asie du Sud Est et du Sud ^d	-0,015	0,064	0,551	-0,026	0,065	0,317	-0,055	0,128	0,287	-0,055	0,128	0,287	-0,053	0,128	0,301
Afrique subsaharienne et du Sud ^d	-0,019	0,073	0,431	-0,024	0,073	0,313	-0,047	0,137	0,295	-0,050	0,137	0,271	-0,046	0,137	0,309
Europe, Russie, Asie de l'Est ^d	-0,011	0,067	0,644	-0,013	0,067	0,585	-0,039	0,132	0,416	-0,041	0,132	0,386	-0,039	0,132	0,410
Problème de comportement	0,445	0,034	***	0,438	0,034	***	0,438	0,034	***	0,433	0,034	***	0,436	0,034	***
Rendement autorapporté	-0,074	0,036	**	-0,070	0,036	***	-0,070	0,036	***	-0,067	0,036	**	-0,068	0,036	**
Situation géographique de l'école ^e	-0,030	0,044	0,223	-0,023	0,044	0,348	-0,021	0,045	0,402	-0,018	0,045	0,481	-0,019	0,045	0,455
Intensité des écarts de valeurs				0,046	0,024	0,063	0,045	0,024	0,071	0,115	0,040	**	0,044	0,024	0,075
Diversité des écarts de valeurs				0,048	0,012	*	0,048	0,012	*	0,046	0,012	0,064	0,097	0,020	**
Première génération (vs3)							0,042	0,129	0,570	0,196	0,190	0,068	0,077	0,141	0,332
Deuxième génération (vs3)							0,047	0,121	0,502	0,182	0,182	0,085	0,091	0,133	0,236
Première génération (vs3) x Intensité										-0,174	0,057	*			
Deuxième génération (vs3) x Intensité										-0,159	0,054	0,077			
Première génération (s3) x Diversité													-0,056	0,028	0,217
Deuxième génération (vs 3) x Diversité													-0,070	0,027	0,149
ΔR^2	0,238		***	0,006		***	0,000		0,790	0,002		0,092	0,001		0,292

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

Note. ^a 1 = garçon, 2 = filles. ^b 0 = langue autre, 1 = français. ^c 0 = religion autre, 1 = catholique. ^d variables factices qui permettent de comparer les différentes régions à l'Amérique du Nord. ^e 0 = Grand-Montréal, 1 = Extérieur de Montréal.

Tableau 5*Modèle 2. Prédiction de la chaleur dans la relation maître-élève en fonction de l'intensité et de la diversité des écarts de valeurs*

	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3			Bloc 4			Bloc 5		
	β	E.S.	<i>p</i>												
Sexe ^a	0,065	0,036	**	0,064	0,036	**	0,063	0,035	**	0,064	0,035	**	0,063	0,035	**
Âge	0,139	0,021	***	0,139	0,021	***	0,125	0,021	***	0,125	0,021	***	0,126	0,021	***
Langue ^b	-0,130	0,054	***	-0,126	0,054	***	-0,114	0,054	***	-0,113	0,055	***	-0,114	0,055	***
Religion ^c	-0,005	0,039	0,861	-0,007	0,039	0,788	-0,002	0,038	0,924	-0,002	0,038	0,951	-0,003	0,038	0,916
Amérique centrale et du sud ^d	-0,051	0,076	0,057	-0,043	0,076	0,108	-0,083	0,133	0,075	-0,083	0,133	0,077	-0,083	0,133	0,075
Antilles et Bermudes ^d	-0,120	0,081	***	-0,115	0,081	***	-0,148	0,135	***	-0,148	0,135	***	-0,148	0,135	***
Moyen-Orient et Afrique du Nord ^d	-0,055	0,058	0,075	-0,044	0,058	0,154	-0,091	0,121	0,157	-0,091	0,122	0,160	-0,091	0,122	0,160
Asie du Sud Est et du Sud ^d	-0,027	0,062	0,342	-0,015	0,062	0,583	-0,040	0,123	0,468	-0,040	0,123	0,475	-0,040	0,124	0,472
Afrique subsaharienne et du Sud ^d	-0,034	0,070	0,190	-0,031	0,070	0,225	-0,082	0,132	0,092	-0,081	0,132	0,095	-0,081	0,132	0,094
Europe, Russie, Asie de l'Est ^d	0,037	0,065	0,156	0,042	0,065	0,112	-0,001	0,127	0,981	0,000	0,127	0,998	-0,001	0,127	0,988
Problème de comportement	-0,130	0,033	***	-0,123	0,033	***	-0,121	0,032	***	-0,119	0,033	***	-0,121	0,032	***
Rendement autorapporté	0,128	0,035	***	0,119	0,035	***	0,112	0,035	***	0,111	0,035	***	0,112	0,035	***
Situation géographique de l'école ^e	0,123	0,043	***	0,118	0,043	***	0,113	0,043	***	0,112	0,043	***	0,113	0,043	***
Intensité des écarts de valeurs				-0,099	0,024	***	-0,098	0,023	***	-0,122	0,039	**	-0,097	0,024	***
Fréquence des écarts de valeurs				0,023	0,012	0,382	0,029	0,012	0,277	0,029	0,012	0,275	0,029	0,019	0,501
Première génération (vs3)							0,129	0,125	0,102	0,103	0,183	0,372	0,120	0,136	0,163
Deuxième génération (vs3)							0,000	0,117	0,999	-0,072	0,175	0,528	0,008	0,128	0,924
Première génération (vs3) x Intensité										0,030	0,055	0,749			
Deuxième génération (vs3) x Intensité										0,081	0,052	0,400			
Première génération (vs3) x Diversité													0,011	0,027	0,818
Deuxième génération (vs 3) x Diversité													-0,011	0,026	0,831
ΔR^2	0,101		***	0,008		***	0,011		***	0,000		0,698	0,000		0,909

p*<0,05. *p*<0,01. ****p*<0,001.Note. ^a 1 = garçon, 2 = filles. ^b 0 = langue autre, 1 = français. ^c 0 = religion autre, 1 = catholique. ^d variables factices qui permettent de comparer les différentes régions à l'Amérique du Nord. ^e 0 = Grand-Montréal, 1 = Extérieur de Montréal.

Discussion

La recherche suggère qu'une relation maître-élève positive est l'un des facteurs qui favorisent le mieux la réussite éducative des élèves issus de l'immigration (Archambault, Brault et al., 2015; Fortin et al., 2004; McAndrew et al., 2011). Il s'agit donc d'une variable d'intérêt lorsque l'on s'intéresse au bien-être de ces jeunes, bien que rares soient les études qui s'y sont attardées. Peu d'études antérieures ont également étudié de façon quantitative les écarts de valeurs chez les adolescents issus ou non de l'immigration, et encore moins nombreuses sont celles qui ont examiné l'association entre ces écarts et les relations que les élèves de première, deuxième ou troisième génération et plus entretiennent avec leurs enseignants. Le présent mémoire avait pour objectif d'explorer la nature des écarts de valeurs, ainsi que les associations pouvant exister entre ces écarts, c'est-à-dire leur intensité et leur diversité, et la relation maître-élève. Ainsi, le premier objectif du mémoire était de décrire la nature des écarts de valeurs que perçoivent les jeunes issus ou non de l'immigration en fonction de leur statut générationnel d'immigration. Les deuxième et troisième objectifs visaient à déterminer s'il y avait une association entre l'intensité et la diversité des écarts de valeurs perçues par les élèves issus ou non de l'immigration et les conflits ou la chaleur qu'ils perçoivent dans leurs relations avec leurs enseignants. Et finalement, le quatrième objectif du mémoire était d'examiner l'interaction entre le statut générationnel d'immigration (première, deuxième et troisième génération et plus) et les écarts de valeurs perçus (intensité et diversité), afin de tester l'effet différentiel de ces écarts sur les conflits et la chaleur dans la relation maître-élève. Globalement, les résultats suggèrent que les élèves issus de l'immigration perçoivent plus d'écarts de valeurs que leurs pairs nés au Canada de parent qui y sont également natifs. Également, de grandes intensité et diversité d'écarts de valeurs seraient associées à davantage de conflits dans les relations maître-élève, alors que seule l'intensité des écarts de valeurs serait associée à moins de chaleur dans cette relation. Finalement, il existerait bien un effet différentiel du statut générationnel des élèves, mais uniquement pour l'association entre l'intensité des écarts de valeurs et les conflits dans la relation maître-élève. Les détails de ces résultats seront présentés, puis discutés ci-dessous.

La nature des écarts de valeurs

En lien avec le premier objectif de l'étude, les résultats suggèrent que globalement, les élèves issus de l'immigration perçoivent plus d'écarts de valeurs que leurs pairs non issus de l'immigration, confirmant ainsi notre hypothèse. En effet, comme proposé précédemment, les

écarts de valeurs perçus de façon plus importante chez ces élèves pourraient être le reflet des différences de valeurs réelles existant dans leurs deux milieux de socialisation principaux, l'école et la famille. Ces différences qui ne sont pas un problème en soi et peuvent être une source d'enrichissement pour leur entourage, bien qu'il arrive qu'elles mènent à des défis pour les élèves de première et de deuxième génération, d'un point de vue identitaire, mais également au niveau de leur socialisation (Kanouté, 2002; Moro, 2003). Nommons entre autres qu'elles peuvent mener au développement d'un sentiment d'aliénation ou de marginalisation (Castillo et al., 2012; Moro, 2003).

Pour ce qui est des élèves de deuxième génération, nos résultats suggèrent, en lien avec notre deuxième hypothèse et avec les écrits antérieurs (Archambault, Janosz et al., 2017; Archambault, Tardif-Grenier et al., 2015), que ces élèves nés au Canada dont les parents sont nés à l'étranger sont plus susceptibles de rapporter des écarts de valeurs école-famille et ce, davantage même que leurs pairs de première génération. Parmi les élèves ayant participé à l'étude, ceux de deuxième génération percevaient en effet des écarts de valeurs entre l'école et leur famille sur une plus grande quantité de sphères (par exemple, les relations hommes-femmes ou l'importance de la religion) et considéraient que ces écarts étaient de plus grande ampleur que leurs pairs de première génération, suivi par ceux de troisième génération et plus. Ce résultat pourrait possiblement être expliqué par un plus grand sentiment d'aliénation de ces jeunes contrairement à leurs pairs nés à l'étranger, aliénation due potentiellement à la discrimination, au profilage racial et à la marginalisation qu'ils expérimentent en raison de leur plus grande exposition, depuis la naissance, aux débats de société les concernant (ex. langue, religion). Cette exposition de longue date pourrait en effet les rendre plus enclins à percevoir et à être affectés par les écarts perçus entre les valeurs de leur famille et celle de l'école (Mc Andrew et al., 2015; Sun, 2015; Triki-Yamani et Mc Andrew, 2009). Les élèves de première génération sont sans doute aussi touchés par ces enjeux, mais y étant confrontés depuis moins longtemps, ils en sont peut-être moins conscients ou y sont peut-être moins sensibles. Suarez-Orozco, Hernandez et Casanova (2015) suggèrent d'ailleurs que parce que les élèves de première génération sont souvent moins rapidement intégrés à l'école que leurs pairs de deuxième génération, ils peuvent être plus motivés à trouver du positif dans leur réalité. On pourrait également supposer que certains élèves ont été exposés à des réalités scolaires différentes et plus difficiles dans leur pays d'origine, ce qui contribuerait à leur perception positive du contexte scolaire québécois. Pour les élèves de deuxième génération qui évoluent dans la société d'accueil

depuis la naissance, les écarts entre leurs valeurs et celles de leur famille seraient à l'inverse plus visibles et difficiles à gérer, ce qui pourrait représenter une difficulté.

Les différentes sphères concernées par les écarts de valeurs

Au sujet des sphères ciblées par les écarts de valeurs perçus par les élèves, les résultats appuient également en partie nos hypothèses. En effet, en accord avec ce qui était attendu, nos résultats montrent que les élèves de deuxième génération sont plus nombreux à percevoir des écarts de valeurs au sujet des relations hommes-femmes et de l'importance de la religion (Archambault et al., 2020; Archambault, Janosz et al., 2017; Archambault, Tardif-Grenier et al., 2015). En revanche, il est plus surprenant de noter que leurs pairs de première et de troisième génération ne se différencient pas à ce sujet. De plus, les élèves de première génération ne se différencient pas non plus de leurs pairs de deuxième ou de troisième génération par rapport à leur perception des écarts de valeurs au sujet de l'autonomie et la liberté que l'on devrait accorder aux jeunes, ainsi qu'au sujet de la conception de ce que doit être une vie réussie, alors que les élèves de deuxième génération se distinguent des élèves de troisième génération à cet égard. Les élèves issus de l'immigration en général perçoivent par ailleurs davantage d'écarts école-famille au sujet de l'autorité que doivent avoir les parents envers leurs enfants bien qu'une fois de plus, les écarts perçus sont plus grands chez les élèves de deuxième génération. Finalement, selon nos résultats, il n'existerait pas de différence entre les jeunes de différents statuts générationnels sur leur perception d'écarts au sujet des activités et des méthodes pédagogiques à adopter en classe par les enseignants.

Comment expliquer ces différences au niveau de la diversité des écarts de valeurs perçus entre les différents groupes d'élèves ? Tout d'abord, comme mentionné plus tôt, il est possible que les élèves de deuxième génération soient plus à l'affût des différences concernant les valeurs de leurs familles et de l'école que leurs pairs de première génération, raison pour laquelle ils percevraient souvent plus d'écarts que leurs pairs. Cette sensibilité accrue des élèves de deuxième génération pourrait aussi expliquer pourquoi ces derniers se différencient des élèves de troisième génération au sujet de l'autonomie, de la liberté à accorder aux jeunes et de leur conception d'une vie réussie, alors que ce n'est pas le cas des élèves de première génération.

À propos des différences perçues au niveau des relations hommes-femmes et de l'importance de la religion, comme le suggèrent Suárez-Orozco et ses collègues (2018), ces différences peuvent mener à davantage de discrimination, ce qui pourrait en retour mettre d'autant

plus en lumière chez les jeunes l'existence des différentes réalités auxquels ils sont confrontés. Au Québec, ces sujets sont d'ailleurs les cibles de plusieurs tensions et débats dans la société. Il existe en effet plusieurs stéréotypes qui visent les hommes ou les femmes de certaines communautés, ainsi que certains groupes religieux (Sun, 2015; Triki-Yamani et Mc Andrew, 2009). Vu la présence marquée de tels stéréotypes, il semble donc compréhensible que les élèves issus de l'immigration, et encore plus ceux qui sont nés au pays et qui sont exposés depuis plus longtemps à ces stéréotypes perçoivent davantage d'écarts sur ces sujets controversés dans la société.

Pour ce qui est de l'autorité que les parents doivent avoir sur leurs enfants, bien que les élèves de deuxième génération perçoivent encore plus ces écarts de valeurs, les élèves de première génération se distinguent également à cet égard de leurs pairs de troisième génération et plus. Une étude de Hohl avec des parents d'origine haïtienne et salvadorienne au Québec (1996) rapporte aussi cette différence entre leur famille et l'école par rapport à la place de l'autorité des adultes. Selon cette étude, ces parents jugent que le parent se doit d'être sévère et que l'enfant se doit d'obéir et ne devrait pas avoir de droits sur son parent. Selon eux, l'école québécoise serait d'ailleurs trop tolérante à cet égard et la discipline serait l'un des meilleurs moyens de favoriser la réussite scolaire des enfants. Bref, bien que ces résultats ne se généralisent pas à toutes les familles de toutes les origines, il est plausible que les acteurs du système scolaire québécois puissent avoir des conceptions différentes de celles de plusieurs familles immigrantes sur l'autorité parentale, expliquant ainsi les plus grands écarts perçus par les jeunes issus de l'immigration à cet égard dans nos résultats.

Finalement, la sphère des activités et des méthodes pédagogiques est la seule pour laquelle les groupes d'élèves ne se différencient pas. Pourquoi en est-il ainsi ? Plusieurs études ont permis de mettre de l'avant la grande valorisation de l'école par les familles immigrantes qui reconnaissent pour la plupart la qualité du système éducatif québécois (Kanouté et al., 2008; Kanouté et Lafortune, 2011; Suarez-Orozco et Suarez-Orozco, 2001; Vatz Laaroussi et al., 2008). Ainsi, bien que les systèmes scolaires puissent varier énormément d'un pays à l'autre, les élèves issus de l'immigration pourraient ne pas sentir plus que les autres de différences ou de critiques de la part de leurs parents concernant les activités et méthodes pédagogiques privilégiées ici. L'espoir de réussir au pays pousserait d'ailleurs plusieurs familles à vouloir rapidement s'adapter aux méthodes de l'école (Kanouté et al., 2008; Hohl, 1996), ce qui pourrait aussi expliquer pourquoi les familles

ne se différencient pas dans nos résultats au sujet de leur perception des activités et des méthodes pédagogiques à l'école.

Les écarts de valeurs et les conflits dans la relation maître-élève

Nous avons également comme objectif de déterminer s'il existe une association entre l'intensité et la diversité des écarts de valeurs perçus par les élèves et les conflits qu'ils perçoivent dans leurs relations avec leurs enseignants (objectif 2), ainsi que d'examiner l'effet différentiel du statut générationnel d'immigration sur cette relation (objectif 4). Tout d'abord, pour ce qui est de l'intensité des écarts de valeurs, les résultats suggèrent que pour les élèves de troisième génération et plus, plus l'intensité des écarts de valeurs perçus entre l'école et la famille est élevée, plus ces élèves perçoivent des conflits avec leurs enseignants ce qui n'est pas le cas pour leurs pairs de première et de deuxième génération. L'intensité des écarts de valeurs perçus aurait donc un impact sur les conflits maître-élève pour les jeunes non issus de l'immigration seulement, allant ainsi à l'encontre de notre l'hypothèse initiale voulant que ce soient les élèves de deuxième génération qui seraient les plus affectés. Quelles sont les pistes d'explications ? Premièrement, considérant la très grande valorisation de l'école par les familles immigrantes, il se pourrait que des écarts de valeurs très intenses (de grande ampleur) n'affectent pas la sphère scolaire des jeunes de ces familles, incluant leurs relations avec les enseignants, mais qu'ils affectent d'autres sphères de leur vie. Une recension des écrits par Vatz-Laaroussi et ses collaboratrices (2008) a trouvé dans ce sens que les parents immigrants iraient jusqu'à sacrifier leur carrière ou leur promotion sociale pour favoriser celle de leurs enfants. Également, les mêmes auteurs soutiennent qu'il est fréquent que des familles immigrantes ayant un niveau d'éducation ou statut socioéconomique bas arrivent à promouvoir la réussite scolaire et éducative de leurs enfants malgré les défis rencontrés, une tendance moins fréquemment observée chez les familles de troisième génération et plus. Cette mise de l'avant de la réussite scolaire pourrait ainsi se généraliser à d'autres phénomènes scolaires à l'école comme l'engagement scolaire, les difficultés comportementales ou les relations avec les enseignants. Pour les élèves de deuxième génération spécifiquement, bien qu'ils soient nés au pays, ceux-ci continuent souvent à porter le projet migratoire de leurs parents. On pourrait donc observer le même phénomène. La forte valorisation de l'école et l'importance accordée au respect de l'autorité par plusieurs familles de ces élèves pourraient agir comme des facteurs de protection aux conséquences négatives des écarts de valeurs. Pour ce qui est des élèves non immigrants, ces facteurs de protection ne seraient pas nécessairement présents ou du moins, le seraient moins fréquemment.

Les écarts de valeurs perçus entre l'école et la famille par ces élèves affecteraient alors plus directement leur expérience scolaire. En milieux plus défavorisés et indépendamment du contexte migratoire, il existerait notamment des différences de valeurs au sujet de l'importance et du rôle de l'école, des valeurs à transmettre et de la façon d'enseigner (Archambault et al., 2020; Deslandes, 2006; Hohl, 1996; Humbeeck et al., 2006), thèmes qui n'ont pas été mesurés en détail dans cette étude, mais qui pourraient aussi affecter les relations avec les enseignants. On pourrait également supposer que les élèves issus de l'immigration naviguant entre deux cultures seraient plus habitués à percevoir des écarts de valeurs. Ils pourraient ainsi moins percevoir ces écarts comme des sources de conflits, ce qui en retour influencerait moins leurs relations avec leurs enseignants. D'un autre côté, les élèves de troisième génération et plus pourraient être moins exposés à de tels écarts de valeurs école-famille. Ces derniers les percevraient alors plus négativement, ce qui pourrait engendrer davantage de conflits. Ainsi, bien que les élèves de troisième génération ou plus perçoivent généralement des écarts moins diversifiés, des écarts de valeurs très intenses pourraient mener à un éloignement de l'école, et notamment à des relations plus conflictuelles avec les enseignants.

Par ailleurs, il est aussi possible de faire l'hypothèse que les différentes stratégies de coping utilisées par les élèves issus ou non de l'immigration en réaction aux écarts de valeurs perçus puissent expliquer l'impact différent de ces écarts sur la relation maître-élève. Un article de Tardif-Grenier et ses collaboratrices (2021; soumis) étudiant une population d'adolescents québécois a en effet relevé que les jeunes n'utilisent pas les mêmes stratégies de coping et que ces stratégies n'auraient pas nécessairement le même effet pour tous les jeunes, en fonction de leur statut générationnel d'immigration. Selon cette étude, les jeunes de deuxième génération semblent en effet développer des stratégies d'adaptation plus efficaces afin d'avoir un meilleur ajustement psychologique, c'est-à-dire moins de symptômes d'anxiété et de dépression, ainsi qu'une meilleure estime personnelle. Dans le même sens, d'autres études ont montré que les jeunes issus de l'immigration, plus spécifiquement les jeunes ayant récemment immigré, font preuve d'une grande résilience. Notamment, la séparation familiale serait associée au développement de stratégies de coping plus nombreuses et efficaces, et donc à une plus grande résilience des jeunes à d'autres facteurs de risque (Suarez-Orozco et al., 2011). Bien qu'elles ne concernent pas directement les écarts de valeurs et la relation maître-élève, ces études suggèrent que les élèves issus de l'immigration pourraient s'adapter différemment à l'intensité des écarts de valeurs qu'ils

perçoivent entre l'école et leur famille, et que les stratégies d'adaptation qu'ils développeraierent seraient plus nombreuses, efficaces ou auraient un apport plus positif pour leur adaptation que pour les élèves de troisième génération ou plus, pour qui les écarts de valeurs pourraient mener à des conflits avec leurs enseignants. Pour ce qui est de la diversité des écarts de valeurs, nous n'avions pas pu émettre d'hypothèse initialement, vu le manque d'études antérieures sur le sujet. Toutefois, nos résultats indiquent que lorsque plusieurs sphères sont touchées par des écarts de valeurs, il y aurait plus de conflits dans la relation maître-élève. Par ailleurs, cette association serait la même pour tous les élèves, qu'ils soient issus ou non de l'immigration. Ce résultat s'accorde avec la prémisse du modèle théorique de den Brok et Levy (2005) selon laquelle plus un élève observe d'écarts de valeurs avec son enseignant, plus il percevra les comportements de ce dernier négativement. Ainsi, peu importe la provenance des écarts de valeurs perçus par les élèves (c.-à-d. différence culturelle liée à l'origine ethnique, sous-culture dans la société québécoise ou tout simplement différence familiale), on s'attendrait en effet à ce que cela mène à des conflits avec les enseignants. Malgré tout, il est surprenant de voir qu'alors que les élèves de deuxième génération se différencient de leurs pairs quant à la quantité des sphères concernées par des écarts de valeurs, ils ne se différencient pas quant à l'association entre ces écarts de valeurs et les conflits avec leurs enseignants. Il serait à nouveau possible d'expliquer cela par la grande résilience dont font preuve les élèves de deuxième génération et les élèves issus de l'immigration en général (Suarez-Orozco et al., 2011; Tardif-Grenier, 2021), résilience qui les amènerait développer de meilleures stratégies de coping et contribuer à limiter les conflits qui pourraient apparaître dans leurs relations avec leurs enseignants.

Les écarts de valeurs et la chaleur dans la relation maître-élève

Notre recherche visait également la vérification de l'existence d'une association entre l'intensité et la diversité des écarts de valeurs perçus par les élèves issus ou non de l'immigration et la chaleur qu'ils perçoivent dans leurs relations avec leurs enseignants (objectif 3), ainsi que d'observer l'effet différentiel du statut générationnel sur cette association (objectif 4). Nos résultats indiquent que pour tous les élèves, une grande intensité d'écarts de valeurs serait associée à moins de chaleur dans la relation maître-élève. Toutefois, la diversité des écarts de valeurs ne serait pas associée à la chaleur dans la relation maître-élève et aucun effet différentiel en fonction du statut générationnel n'a été identifié. Ainsi, ces résultats indiquent que peu importe la quantité de sphères concernées par les écarts de valeurs, si ces écarts sont perçus comme importants ou de grande

ampleur par les élèves, la chaleur que l'élève perçoit dans sa relation avec son enseignant en serait affectée. Étant donné le manque de littérature sur le sujet, il avait été impossible d'émettre des hypothèses initiales sur ces associations. Malgré tout, bien que l'on aurait pu envisager que les élèves de deuxième génération qui présentent plus d'écarts de valeurs en seraient plus affectés, cette idée a été infirmée.

Comment expliquer ces résultats surprenants ? Une première piste d'explication serait de considérer le concept de socialisation comme contexte à la création de la relation maître-élève. Pour créer une relation maître-élève de qualité, Wentzel (2010) suggère qu'il doit y avoir une certaine réciprocité entre l'élève et son enseignant. Ainsi, les élèves doivent agir en fonction des attentes des enseignants, et ceux-ci doivent permettre aux élèves d'atteindre leurs objectifs, qui sont influencés par les valeurs des élèves. Si l'élève considère comme importantes les normes de son enseignant, il aura plus tendance à s'y conformer (Tap, 1980). On peut ainsi supposer que s'il y a un trop grand écart entre les valeurs de l'enseignant (école) et de l'élève dans une sphère spécifique, cette réciprocité pourrait être trop difficile à créer, ce qui ne permettrait pas de voir apparaître de la chaleur dans leur relation. Nos résultats suggèrent toutefois que la quantité de sphères concernées par les écarts de valeurs importe davantage que leur intensité (ampleur).

Une deuxième piste d'explication pourrait être liée au processus d'acculturation, c'est-à-dire les changements comportementaux qui apparaissent chez un individu, ou son adaptation, à la suite de contacts interculturels dans son processus de socialisation (Berry, 2017). Schwartz et ses collègues (2010) estiment notamment que plus il y a de différences entre la culture d'accueil et celle d'origine, plus le processus d'acculturation de l'individu nécessitera des changements, ce qui pourrait complexifier l'adaptation. Selon cette logique, il est envisageable que des écarts de valeurs plus intenses entre l'école et la famille du jeune puissent nuire à son adaptation en milieu scolaire, et par le fait même affecter le soutien, la proximité, l'harmonie et la communication dans ses relations avec ses enseignants. À nouveau, selon cette hypothèse, ce ne sont pas les sujets sur lesquels portent les différences de valeurs (donc la diversité des écarts) qui importent, mais plutôt l'intensité de la distance entre la culture d'accueil et la culture d'origine dans une sphère donnée. Cette grande intensité d'écarts de valeurs se traduirait par un enchaînement de changements comportementaux nécessitant une plus grande adaptation de l'élève. Ces deux hypothèses ne tiennent pas nécessairement compte de la culture d'origine de l'élève. Ainsi, que ces différences de valeurs soient liées à l'immigration ou non, il est possible de croire que le processus sera le

même, bien que les sujets ou thèmes pour lesquels on observe des écarts pourraient varier. Étant donné que nos résultats montrent que la diversité des écarts de valeurs n'affecte pas la chaleur dans la relation maître-élève, il serait également logique que la nature des écarts ou la culture à leur origine importe de façon moindre.

Implication des résultats pour la recherche future

En somme, nos résultats suggèrent que la diversité des sphères de vie concernées par des écarts de valeurs serait associée aux conflits avec les enseignants de tous les élèves (première, deuxième et troisième génération), alors que l'intensité (ampleur) des écarts de valeurs perçus par les élèves de troisième génération et plus seulement serait associée aux conflits. Pour ce qui est de la chaleur dans les relations maître-élève, la diversité des écarts de valeurs n'y serait pas associée, mais l'intensité y contribuerait, et ce pour tous les élèves. Nos résultats sont importants pour l'avancée des connaissances, étant donné le faible nombre d'études quantitatives qui portent sur les écarts de valeurs des adolescents du Québec. Notre étude permet notamment d'appuyer l'existence de conséquences aux écarts de valeurs école-famille, et précise que la diversité, l'intensité et la nature des écarts de valeurs perçus par les élèves peuvent varier tout comme leurs conséquences. Afin de détailler davantage ces constats, les recherches futures devraient toutefois tenter d'évaluer plus en détail la contribution de chaque type d'écarts de valeurs sur la relation maître-élève et, plus largement, sur la réussite éducative des élèves. Il est en effet possible que certaines sphères d'écarts de valeurs, comme les relations hommes-femmes ou bien les méthodes éducatives, affectent différemment les relations maître-élève. Également, il serait intéressant de pousser davantage les travaux afin de mieux comprendre les facteurs qui expliquent pourquoi les élèves de deuxième génération perçoivent généralement plus d'écarts de valeurs et plus de conflits avec leurs enseignants, mais surtout d'explorer pourquoi ils ne seraient pas plus affectés que leurs pairs alors qu'ils se démarquent quant à leur perception accrue de ces écarts. Est-ce que les écarts de valeurs perçus par ces élèves peuvent avoir des conséquences dans d'autres sphères de leur vie? Des études futures pourraient explorer s'il existe réellement des sphères pour lesquelles les écarts de valeurs sont associés à des conséquences chez ces élèves, et si oui, lesquelles et à quelles conséquences plus spécifiquement. Pour finir, des études pourraient explorer les meilleures façons de soutenir les élèves qui perçoivent d'importants écarts de valeurs entre leur famille et leur école et surtout, ceux qui en sont affectés. Cela pourrait se faire en développant et évaluant de nouvelles stratégies d'intervention visant une meilleure collaboration école-famille-communauté ou encore,

et surtout, en étudiant les meilleures interventions ou activités à adopter par les acteurs de l'école en contexte multiculturel afin de leur permettre d'adopter des pratiques plus équitables et inclusives.

Implication des résultats pour la pratique

Nos résultats sont aussi importants pour les décideurs et les intervenants dans les milieux scolaires. D'abord, sachant qu'une bonne relation maître-élève est l'un des facteurs qui favorisent le mieux l'engagement scolaire, ainsi que la réussite éducative des élèves issus de l'immigration (Archambault, Tardif-Grenier et al., 2015), il est primordial de considérer les facteurs qui y sont associés. Puisque nos résultats suggèrent que tous les élèves qui perçoivent moins d'écarts de valeurs auraient de meilleures relations avec leurs enseignants, la façon de percevoir les écarts et de jongler avec les défis qu'ils amènent devrait faire partie de la formation et des pratiques des acteurs scolaires (intervenants, enseignants, etc.), mais également être prise en compte par les directions. Comme les écarts de valeurs sont avant tout une richesse, il n'est pas question de les enrayer ou de vouloir changer les choses à cet égard, mais plutôt d'y être attentif, sensible et de ne pas les voir comme un problème, ce qui pourrait déjà contribuer aux bien-être des élèves. En ce sens, nos résultats nous amènent à nous questionner sur les stéréotypes véhiculés au sujet des capacités d'adaptation des élèves immigrants dans la classe. En effet, ce sont les élèves non issus de l'immigration seulement pour qui des écarts de valeurs intenses mèneraient à des conflits avec les enseignants. Il serait ainsi recommandé de sensibiliser les écoles et les décideurs à la résilience des élèves issus de l'immigration, mais surtout les amener à reconnaître qu'il existe une très grande multiplicité de valeurs parmi leurs élèves et les familles de celles-ci, et ce, que ces dernières soient d'origine québécoise, canadienne ou autre. Il est facile de généraliser et de croire que les élèves issus de l'immigration proviennent de familles différentes et fonctionnent moins bien dans le milieu scolaire. Nos résultats montrent toutefois que les réalités sont beaucoup plus complexes. D'ailleurs, certains élèves qui ne sont pas issus de l'immigration méritent aussi qu'on leur prête une attention particulière, car eux-mêmes peuvent expérimenter des écarts de valeurs entre l'école et leur famille, ce qui peut entraîner des conséquences scolaires potentiellement plus importantes que chez leurs pairs issus de l'immigration. Pour ce faire, il serait recommandé d'éviter de catégoriser comme dérangeants les élèves ayant de moins bonnes relations avec leurs enseignants et de tenter de comprendre plus en profondeur les besoins et les écarts de valeurs sous-jacents.

Finalement, la complexité des résultats entourant les élèves de deuxième génération (grands écarts de valeurs concernant des sphères différentes de celles de leurs pairs de première ou de troisième génération, plus de conflits avec leurs enseignants, mais ils ne semblent pas plus affectés par ces constats que leurs pairs) accentue l'importance pour les milieux de mieux comprendre les besoins de ces élèves qui sont nés au Canada, mais dont les parents sont nés à l'étranger. Ces élèves peuvent parfois expérimenter des défis particuliers qui sont peu connus et surtout, moins identifiés ou jugés moins prioritaires par les intervenants scolaires du fait que ces élèves ont généralement été entièrement scolarisés au pays, maîtrisent bien le français et réussissent généralement très bien et même plus que la moyenne en classe (McAndrew et al., 2011; Ministère de l'Éducation et des Études Supérieures [MEES], 2019). Les acteurs du milieu scolaire devraient donc tenter d'écouter les besoins des jeunes qui évoluent dans leur milieu et éviter de généraliser ces besoins en fonction de caractéristiques comme leur lieu de naissance, leur langue, leur milieu familial ou leur appartenance à une communauté. Les résultats suggèrent la grande complexité aux phénomènes identitaires chez les adolescents de deuxième génération, alors une approche plus individualisée serait de mise afin d'offrir des pratiques qui correspondent mieux aux réalités de chaque adolescent.

Forces et limites de l'étude

Cette étude comporte différentes limites et forces. Tout d'abord, le fait que l'étude soit basée sur des données autorévéloées par les élèves seulement figure parmi les principales limites. Une étude mono source réduit en effet la fidélité et l'objectivité des résultats (Johnson et Christensen, 2019). Toutefois, il était important pour cette étude de mesurer la perception qu'ont les élèves de leurs relations avec leurs enseignants et des écarts entre les valeurs de leur famille et de leur école, afin de mieux comprendre comment ils vivent ce phénomène et la contribution qu'il pourrait avoir sur leur bien-être, et ce, particulièrement chez ceux issus de l'immigration. Ensuite, la participation des écoles à l'étude se faisait sur une base volontaire, ce qui pourrait avoir influencé les résultats. En effet, il est possible que les écoles s'étant portées volontaires aient d'emblée des pratiques plus ouvertes ou une plus grande sensibilité aux enjeux liés à la diversité culturelle, influençant alors les pratiques des acteurs du milieu scolaire et le bien-être des élèves dans leur école. Pour ce qui est de la collecte de données, elle a eu lieu à des moments différents selon les classes et les écoles. Cela pourrait avoir pour effet de réduire, par exemple, les écarts de valeurs perçus par les élèves ayant participé plus tôt dans l'année par rapport à ceux ayant vécu une année scolaire complète. Autre limite, la variable intensité des écarts de valeurs n'était basée que sur un

seul item avec une échelle de Likert, ce qui a également réduit la validité de cette variable qui ne permet qu'une appréciation globale de l'intensité des écarts de valeur perçue en général, plutôt que de se pencher sur l'intensité des écarts sur différents thèmes. Finalement, le devis utilisé dans ce mémoire est transversal, c'est-à-dire qu'il n'y a qu'un seul temps de mesure. Il serait intéressant de voir si l'association entre les écarts de valeurs et la relation maître-élève est différente à long terme (primaire, début du secondaire, fin secondaire, âge adulte, etc.). Considérant le dynamisme des concepts observés et les nombreux mécanismes sous-jacents, il est possible que nous n'ayons pas pu capter certains liens comme ils n'apparaissent qu'à long terme.

Pour ce qui est des forces de l'étude, l'échantillon utilisé est très grand, ce qui augmente la puissance statistique des résultats. L'étude est aussi l'une des seules au Québec à être basée sur un aussi grand échantillon pour observer de façon quantitative, et au-delà des seules données officielles fournies par le Ministère de l'Éducation, les enjeux liés à l'immigration à l'école secondaire, et plus spécifiquement les écarts de valeurs école-famille. Par conséquent, notre échantillon permet d'offrir une vision plus exhaustive de la réalité des élèves immigrants étant donné la quantité d'élèves sondés ce qui accentue l'aspect novateur de l'étude. Un autre élément qui contribue à la pertinence et à l'intérêt de l'étude et qui rend ses résultats en partie plus généralisables est la provenance de l'échantillon. Les données ont été récoltées auprès d'élèves provenant d'écoles et de villes à concentrations ethniques très différentes (à Montréal, Québec, Laval et Trois-Rivières), ce qui permet de mieux considérer les différentes réalités des jeunes dans plusieurs régions du Québec. Enfin, nous avons contrôlé dans cette étude plusieurs facteurs associés à la relation maître-élève (individuels, familiaux et scolaires) pour réduire leur effet confondant potentiel et améliorer la fiabilité de nos conclusions. Ces contrôles statistiques contribuent certainement à améliorer la qualité de nos conclusions. Finalement, les résultats obtenus grâce à cette étude seront applicables directement dans la pratique des enseignants et des intervenants des milieux scolaires.

Conclusion

Pour conclure, nos résultats suggèrent que de façon générale, les élèves issus de l'immigration sont surreprésentés quant à leur perception des écarts de valeurs, et surtout les élèves de deuxième génération. Plus spécifiquement, les élèves issus de l'immigration perçoivent plus d'écarts au sujet de l'autorité que les parents doivent avoir sur leurs enfants. Aussi, alors que les élèves de deuxième génération perçoivent davantage d'écarts que leurs pairs de première génération au sujet des relations hommes-femmes et l'importance de la religion, ils en perçoivent davantage que leurs pairs de troisième génération au sujet de l'autonomie et la liberté, ainsi que sur ce qu'est une vie réussie. Ces conclusions nous amènent à revoir notre préconception des enjeux culturels à l'école. Également, une grande diversité de sphères concernées par des écarts de valeurs entre la famille et l'école amènerait, pour tous les élèves, plus de conflits avec les enseignants, sans contribuer à la chaleur des relations. Pour tous les élèves qui perçoivent une grande intensité d'écarts de valeurs, il y aurait également moins de chaleur dans leurs relations avec leurs enseignants, et ce, qu'ils soient issus ou non de l'immigration. Finalement, les élèves de troisième génération et plus qui perçoivent une grande intensité d'écarts entre les valeurs de leur famille et de leur école perçoivent généralement plus de conflits dans leurs relations avec leurs enseignants, alors que cette association n'existerait pas pour les élèves issus de l'immigration. Nos résultats suggèrent donc que bien que les élèves issus de l'immigration vivent plus de défis à cause des écarts de valeurs qu'ils perçoivent entre l'école et la famille notamment, ce sont les élèves de troisième génération et plus qui expérimentent, selon leurs perceptions, davantage de conséquences sur leur relation avec leurs enseignants. Dans ce sens, nos résultats suggèrent qu'étant donné que la relation maître-élève est un facteur important pour favoriser la réussite scolaire des élèves (Archambault, Tardif-Grenier et al. (2015), s'intéresser aux écarts de valeurs qu'expérimentent les individus plutôt que les groupes ethniques plus spécifiquement pourrait être une approche inclusive favorisant le meilleur bien-être des élèves. Cela permettrait notamment de considérer les défis de tous les élèves, peu importe leurs origines, leurs horizons et leurs valeurs.

Références

- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116.
- Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., McAndrew, M., Tardif-Grenier, K., ... Côté, B. (2020). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration* (Rapport no. 2017-PO-202761). Montréal, Québec : Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Archambault, I., Brault, M-C., McAndrew, M., Janosz, M., Ledent, J., Dupéré, V. et Tardif-Grenier, K. (2015). *Impacts des facteurs psychosociaux, familiaux et des caractéristiques de l'environnement scolaire sur la persévérance des élèves issus de l'immigration en milieu défavorisé*. Montréal, Québec : Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M.-C. et McAndrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 456-477. <https://doi.org/10.1111/bjep.12159>
- Archambault, I., Pagani, L. S. et Fitzpatrick, C. (2013). Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction*, 23, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.09.003>
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., Pagani, L. et Parent, S. (2015). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration: contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes* (Rapport no 2012-RP-145548). Montréal, Québec : Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).
- Archambault, I., Vandebossche-Makombo, J. et Fraser, S. (2017). Students' oppositional behaviors and engagement in school: The differential role of the student-teacher relationship.

Journal of Child and Family Studies, 26(6), 1702–1712. [https://doi.org/ 10.1007/s10826-017-0691-y](https://doi.org/10.1007/s10826-017-0691-y)

Bakhshaei, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10117/Bakhshaei_Mahsa_2013_these.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R. et Henrich, C. C. (2011). Teacher–student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 256–267. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9652-8>

Bernstein-Yamashiro, B. (2004). Learning relationships: Teacher-student connections, learning, and identity in high school. *New directions for youth development*, 103, 55-70. <https://doi.org/10.1002/yd.91>

Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. Dans A. M. Padilla (dir.), *Acculturation: Theory models and some new findings* (p. 9–25). Boulder, CO: Westview.

Berry, J. W. (2017). Theories and model of acculturation. Dans S. J. Schwartz et J. B. Unger (dir.), *The Oxford book of acculturation and health* (p.15-28). New York, NY: Oxford University Press.

Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M. et Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural society. *Applied Psychology: An International Review*, 38(2), 185-206. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x>

Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S. et Sénécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386. <https://doi.org/10.1080/002075997400629>

Buenning, M. et Tollefson, N. (1987). The cultural gap hypothesis as an explanation for the achievement patterns of Mexican- American students. *Psychology in the Schools*, 24(3), 264-272. [https://doi.org/ 10.1002/1520-6807](https://doi.org/10.1002/1520-6807)

Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. Dans C. Camilleri, J. Kastarsztein, E. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti et A.

- Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 85-110). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Carter, T. P. et Segura, R. E. (1979). *Mexican- Americans in school: A decade of change*. New York, NY: College Entrance Examination Board.
- Castillo, L. G., Cano, M. A., Chen, S. W., Blucker, R. T. et Olds, T. S. (2008). Family conflict and intragroup marginalization as predictors of acculturative stress in Latino college students. *International Journal of Stress Management*, 15, 43–52. <https://doi.org/1037/1072-5245.15.1.43>
- Castillo, L. G., Zahn, M. P. et Cano, M. A. (2012). Predictors of familial acculturative stress in Asian American College students. *Journal of College Counseling*, 15, 52–64. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2012.00005.x>
- Chiu, M. M., Pong, S. L., Mori, I. et Chow, B. W. Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409-1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coleman, J. (1961). *The adolescent society*. Glencoe, IL: Free Press.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- den Brock, P. et Levy, J. (2005). Teacher–student relationships in multicultural classes: Reviewing the past, preparing the future. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 72-88. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.007>
- Deslandes, R. (2006). *Collaboration école-famille: défis sociaux et scolaires*. Dans Les états généraux de l'éducation, Dix ans après : L'accès, la réussite et l'égalité : constats et perspectives d'avenir (p. 145-167). Québec, Canada. Résumé repéré à http://www.cours.fse.ulaval.ca/distance/fichier/ADS-1902_e11/Collaboration_ecole_famille_1831.pdf

- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: Norton.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris, France : Flammarion.
- Fallu, J.-S., et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence: un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M. F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Repéré à http://www.csrsc.gc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231. <https://doi.org/10.1037/h0087232>
- 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>
- Furrer, C. et Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Galland, B. et Phillipot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 138-154. <https://doi.org/10.1037/h0087251>
- Giguère, V., Morin, A. J. S. et Janosz, M. (2011). L'influence de la relation maîtres-élèves sur le développement de comportements déviants et délinquants à l'adolescence. *Revue de psychoéducation* 40(1), 25-50. <https://doi.org/10.7202/1061960ar>
- Gilbert-Blancard, O. (2019). *Les relations élèves-enseignants et les attitudes des enseignants: contribution du statut générationnel et de la région d'origine*. (Mémoire de maîtrise inédite, Université de Montréal, Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/23836/Gilbert-Blanchard_Ophelie_2019_Memoire%20.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Glock, S., Kneer, J. et Kovacs, C. (2013). Preservice teachers' implicit attitudes toward students with and without immigration background: A pilot study. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 204-210. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.09.003>
- Gouvernement du Canada. (2019). Glossaire. Repéré à <https://www.canada.ca/fr/services/immigration-citoyennete/centre-aide/glossaire.html>
- Green, G., Rhodes, J., Hirsch, A. H., Suárez-Orozco, C. et Camic, P. C. (2008). Supportive adult relationships and the academic engagement of Latin American immigrant youth. *Journal of School Psychology*, 46, 393-412. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.001>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Hohl, J. (1996). Qui sont «les parents»? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques*, (35), 51-62. <https://doi.org/10.7202/005126ar>
- Howard, T. C. (2019). *Why race and culture matter in school : Closing achievement gap in America's classroom*. New-York, NY: Teachers College Press.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M. et Loyd, L. K. (2008). Teacher student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J. P. (2006). Les relations école-famille: de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664. <https://doi.org/10.7202/016280ar>
- Hurrelmann, K. et Quenzel, G. (2018). *Developmental tasks in adolescence* (1re éd.). Londres, UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429452055>
- Hwang, W.-C. (2006). Acculturative family distancing: Theory, research, and clinical practice. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43(4), 397-409. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.43.4.397>
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762. <https://doi.org/10.1023/A:1022300826371>

- Johnson, R. B. et Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 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. <https://doi.org/10.7202/007154ar>
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexion sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92. <https://doi.org/10.7202/1004331ar>
- Kanouté, F., Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L. et TchimouDoffouchi, 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>
- Kim, S. Y., Chen, Q., Wang, Y., Shen, Y. et Orozco-Lapray, D. (2013). Longitudinal linkages among parent–child acculturation discrepancy, parenting, parent–child sense of alienation, and adolescent adjustment in Chinese immigrant families. *Developmental Psychology*, 49(5), 900-912. <https://doi.org/10.1037/a0029169>
- Kroger, J. (2003). Identity development during adolescence. Dans G. R. Adams et M. D. Berzonsky (dir.), *Blackwell handbook of adolescence* (1^{re} éd., p. 205-226). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Kwak, K. (2003). Adolescents and their parents: A review of intergenerational family relations for immigrant and non-immigrant families. *Human Development*, 46(2-3), 115-136. <https://doi.org/10.1159/000068581>
- Le Blanc, M. (1996). MASPAC: Mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois. Manuel et guide d'utilisation (3^e éd.) Montréal, École de psychoéducation, Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté, Université de Montréal. Logiciel MASPAC (Windows et MacIntosh).
- Ledent, J., Murdoch, J. et McAndrew, M. (2011). La réussite scolaire des jeunes de première et de deuxième génération au secteur français du secondaire québécois. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et A. Triki-Yamani (dir.), *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration*. *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, Hiver 2011, 15-22.

- Malewska-Peyre, H. (1993). L'identité négative chez les jeunes immigrés. *Santé mentale Québec*, 18(1), 109-123. <https://doi.org/10.7202/032250ar>
- Malewska-Peyre, H. et Tap, P. (1991). Les enjeux de la socialisation. Dans H. Malewska-Peyre et P. Tap (dir.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 7-17). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. Dans J. Adelson (dir), *Handbook of adolescent psychology* (vol. 4, p. 159-187). New York, NY : Wiley and Sons.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Armand, F., Guyon, S., ... Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal, Québec : Les presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2011). *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire*. Montréal, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJQIIS%20-%2027%20f%E9vrier%202012.pdf
- Ministère de l'Éducation et des Études Supérieures [MEES]. (2019). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire (Édition 2019)*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/taux-diplomation-secondaire-CS-2019.pdf
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles [MICC]. (2011). *Les données de l'Enquête sur la population active (EPA) : les immigrants et le marché du travail québécois en 2011*. Repéré à <http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ImmigrantsMarcheTravail 2011.pdf>
- Montréal en statistiques (2019). Compilation des coups d'œil sur les principales communautés d'immigrants de l'agglomération de Montréal. Portraits démographiques. Repéré à http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/COUPS%20D'OEIL%20SUR%20LES%20PRINCIPALES%20COMMUNAUTES%20C9S%20D'IMMIGRANTS%20EN%202016.PDF

- Moro, R. M. (2003). Parents and infants in changing cultural context: Immigration, trauma and risk. *Infant Mental Health Journal*, 24(3), 240-264. <https://doi.org/10.1002/imhj.10054>
- Nunnally, J. C. et Bernstein, I. H. (1978). *Psychometric testing*. New York, NY: McGraw Hill
- Ogbu, J. (1991). Immigrant and involuntary minorities in perspective. Dans M. A. Gibson et J. Ogbu (dir.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (p. 3-33). New York, NY : Garland Publishing.
- 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>
- Peguro, A. A. et Bondy, J. M. (2010). Immigration and students' relationship with teachers. *Education and Urban Society*, 43(2), 165-183. <https://doi.org/10.1177/0013124510380233>
- Phelan, P., Davidson, A. L. et Cao, H. T. (1991). Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. *Anthropology and Education Quarterly*, 22, 224—250. <https://doi.org/10.1525/aeq.1991.22.3.05x1051k>
- Pianta, R. C. (1992). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15–32. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(94)90026-4)
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships: Between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-teacher Relationship Scale: Professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1025761ar>
- Rice, F. P. et Dolgin, K. G. (dir) (2005). *The adolescent: Development, relationships and culture* (11e éd.). Auckland, NZ: Pearson Education New Zealand.
- Roffman, J., Suárez-Orozco, C. et Rhodes, J. (2003). Facilitating positive development in immigrant youth: The role of mentors and community organizations. Dans D. Perkins, L. M.

- Borden, J. G. Keith et F. A. Villarreal (dir.), *Positive youth development: Creating a positive tomorrow* (p. 90-117). Brockton, MA : Kluwer Press. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452233635.n5>
- Rumberger, R. (2004). Why students drop out of school. Dans G. Orfield (dir.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* (p. 131-156). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Sabatier, C. (2013). Socialisation pour l'acculturation: la dynamique de la transmission familiale de l'adaptation en pays d'accueil. *Alterstice - Revue internationale de recherche interculturelle*, 3(1), 47-60. <https://doi.org/10.7202/1077498ar>
- Sabol, T. J. et Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L. et Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: implications for theory and research. *The American Psychologist*, 65(4), 237–251. <https://doi.org/10.1037/a0019330>
- Statistique Canada (2019). Estimations démographiques trimestrielles : octobre à décembre 2019 (Produit n° 91-002-X). Ottawa, Canada : Statistique Canada. Repéré à : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/91-002-x/91-002-x2019004-fra.htm>
- Statistique Canada (2016). *Produits de données : recensement 2016* (Produit n° 98-400-X2016212). Ottawa, Canada : Statistique Canada. Repéré à : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/index-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2017). Profil du recensement : recensement de 2016. (Produit n° 98-316-X2016001) Ottawa, Canada : Statistique Canada. Repéré à : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. Dans S. S. Feldman et G. Elliot (dir.), *At the threshold: The developing adolescent* (p. 255–276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2017) *Adolescence*. New York, NY: McGraw-Hill Education.

- Suárez-Orozco, C., Gaytan, F. X., Bang, H. J., Pakes, J., O’connor, E. et Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, 46(3), 602-618. <https://doi.org/10.1037/a0018201>
- Suárez-Orozco, C., Hernández, M. et Casanova, S. (2015). “It’s sort of my calling”: The civic engagement and social responsibility of Latino immigrant-origin young adults. *Research in Human Development*, 12, 1–16. <http://dx.doi.org/10.1080/15427609.2015.1010350>
- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A. et Katsiaficas, D. (2018). An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth. *American Psychologist*, 73(6), 781–796. <https://doi.org/10.1037/amp0000265>
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J. et Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox: Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth and Society*, 41(2), 151-185. <https://doi.org/10.1177/0044118X09333647>
- Suárez-Orozco, C. et Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, M. M. (1987). “Becoming somebody”: Central American immigrants in U.S. inner-city schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 287–299. <https://doi.org/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0020t>
- Sun, M. (2015). *L’intégration socioscolaire des élèves issus de l’immigration : différences entre les sexes*. Document inédit.
- Tap, P. (1980). L’identification est-elle une aliénation de l’identité ? Dans P. Tap (dir.), *Identité individuelle et personnalisation* (p. 237-250). Toulouse, France : Privat.
- Tap, P. et Zazzo, R. (1985). *Masculin et féminin chez l’enfant*. Toulouse, France : Privat.
- Tardif-Grenier, K., Olivier, E., Marks, A. K., Archambault, I., Dupéré, V. et Gervais, C. (collaboration: Corinne Hébert) (2021) Coping and its association with psychological adjustment: Differences between first-, second-, and third-generation adolescents. *Journal of Adolescence*. Manuscrit soumis pour publication. Document inédit.

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.014>
- Triki-Yamani, A. et Mc Andrew, M. (2009). Perceptions du traitement de l’islam, du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulmans(es) du cégep au Québec. *Diversité urbaine, 9* (1), 73–94. <https://doi.org/10.7202/037760ar>
- Vasquez-Bronfman, A. et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l’école, approche ethnographique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Vatz Laaroussi, M. (2009). *Mobilité, réseaux et résilience : le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*. Québec, Québec : Presses de l’Université du Québec.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-école : de l’implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l’éducation, 34*(2), 291–311. <https://doi.org/10.7202/019682ar>
- Wang-Schweig, M. et Miller, B. A. (2021). Examining the interdependence of parent-adolescent acculturation gaps on acculturation-based conflict: Using the actor-partner interdependence model. *Journal of Youth and Adolescence, 50*, 367–377. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0948-9>
- Wentzel, K. R. (2010). Student’s relationships with teachers. Dans J. L. Meece et J. S. Eccles (dir.), *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development* (p. 75-91) New-York, NY: Routledge.
- Ying, Y.-W. et Han, M. (2007). The longitudinal effect of intergenerational gap in acculturation on conflict and mental health in Southeast Asian American adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry, 77*(1), 61-66. <http://dx.doi.org/10.1037/0002-9432.77.1.61>