

## Comparative and International Education Éducation comparée et internationale

### La perception des élèves des relations et des attitudes des enseignants à leur égard : contribution du statut générationnel et de la région d'origine

### Students' perceptions of their relationships with their teachers and the latter's attitudes towards them: Contribution of generational status and region of origin

Ophélie Gilbert-Blanchard, Isabelle Archambault, Kristel Tardif-Grenier and Geneviève Audet

Volume 50, Number 2, 2022

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1092021ar>  
DOI: <https://doi.org/10.5206/cieeci.v50i2.14344>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

University of Western Ontario

ISSN

2369-2634 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gilbert-Blanchard, O., Archambault, I., Tardif-Grenier, K. & Audet, G. (2022). La perception des élèves des relations et des attitudes des enseignants à leur égard : contribution du statut générationnel et de la région d'origine. *Comparative and International Education / Éducation comparée et internationale*, 50(2), 85–103. <https://doi.org/10.5206/cieeci.v50i2.14344>

Article abstract

Given the increasing number of immigrant students in schools, the purpose of this study is to examine how they perceive their relationships with their teachers and their teachers' attitudes towards them. Data was collected from 819 students in eight Quebec high schools. Results show that 2nd generation students perceive their relationships with their teachers as less warm, while 1st generation students perceive higher expectations of success and more negative feedback compared to their peers of 3rd generation or more. Students of Haitian descent report less warm interactions with their teachers than students of 3rd generation or more. Also, 1st generation Haitian students perceive more expectations of success than 2nd generation Haitian students. The implications of these findings for practice and research are discussed.

Copyright (c) Ophélie Gilbert-Blanchard, Isabelle Archambault, Kristel Tardif-Grenier, Geneviève Audet, 2022



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

août 2022

# La perception des élèves des relations et des attitudes des enseignants à leur égard : contribution du statut générationnel et de la région d'origine

Ophélie Gilbert-Blanchard,  
*Université de Montréal*  
[ophelie.g.blanchard@gmail.com](mailto:ophelie.g.blanchard@gmail.com)

Isabelle Archambault  
*Université de Montréal*  
[isabelle.archambault@umontreal.ca](mailto:isabelle.archambault@umontreal.ca)

Kristel Tardif-Grenier  
*Université du Québec en Outaouais*  
[kristel.tardif-grenier@uqo.ca](mailto:kristel.tardif-grenier@uqo.ca)

Geneviève Audet  
*Université de Montréal*  
[audet.genevieve@uqam.ca](mailto:audet.genevieve@uqam.ca)

---

Britannique Recommended

Gilbert-Blanchard, O., Archambault, I., Tardif-Grenier, K., et Audet, G. (2022). La perception des élèves des relations et des attitudes des enseignants à leur égard : contribution du statut générationnel et de la région d'origine. *Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale*. 50(2). 85-103. <https://doi.org/10.5206/cieeci.v50i2.14344>

**La perception des élèves des relations et des attitudes des enseignants à leur égard : contribution  
du statut générationnel et de la région d'origine**

**Students' perceptions of their relationships with their teachers and the latter's attitudes  
towards them: Contribution of generational status and region of origin**

Ophélie Gilbert-Blanchard, Université de Montréal

**Résumé**

Compte tenu du nombre croissant d'élèves issus de l'immigration dans les écoles, cette étude a pour objectif d'examiner comment ils perçoivent les relations avec leurs enseignants ainsi que les attitudes de ces derniers à leur égard. Les données ont été recueillies auprès de 819 élèves dans huit écoles secondaires du Québec. Les résultats montrent que les élèves de 2<sup>e</sup> génération considèrent leurs relations avec les enseignants comme étant moins chaleureuses, alors que les élèves de 1<sup>re</sup> génération perçoivent des attentes de réussite plus élevées et davantage de rétroaction négative, comparés à leurs pairs de 3<sup>e</sup> génération et plus. Les élèves d'origine haïtienne rapportent moins d'échanges chaleureux avec leurs enseignants que les élèves de 3<sup>e</sup> génération et plus. Aussi, les élèves haïtiens de 1<sup>re</sup> génération perçoivent davantage d'attentes de réussite que les élèves haïtiens de 2<sup>e</sup> génération. Les implications de ces résultats pour la pratique et la recherche sont discutées.

**Abstract:**

Given the increasing number of immigrant students in schools, the purpose of this study is to examine how they perceive their relationships with their teachers and their teachers' attitudes towards them. Data was collected from 819 students in eight Quebec high schools. Results show that 2<sup>nd</sup> generation students perceive their relationships with their teachers as less warm, while 1<sup>st</sup> generation students perceive higher expectations of success and more negative feedback compared to their peers of 3<sup>rd</sup> generation or more. Students of Haitian descent report less warm interactions with their teachers than students of 3<sup>rd</sup> generation or more. Also, 1<sup>st</sup> generation Haitian students perceive more expectations of success than 2<sup>nd</sup> generation Haitian students. The implications of these findings for practice and research are discussed.

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

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

## **Introduction**

Les trajectoires scolaires des élèves québécois issus de l'immigration sont diversifiées et influencées par de nombreux facteurs dynamiques (Audet et Mc Andrew, 2020; Archambault et al., 2017). Les relations élèves-enseignants et les attitudes des enseignants à l'égard de ceux-ci figurent parmi les facteurs étroitement associés aux écarts entre les élèves sur le plan de la réussite (Chiu et al., 2012; Suarez-Orozco et al., 2009). Toutefois, peu de recherches quantitatives ont tenté de savoir si la contribution de ces facteurs est la même pour tous les élèves, ou si elle varie selon le statut générationnel de l'élève, à savoir s'il est de 1<sup>re</sup> génération (né à l'extérieur du Canada), 2<sup>e</sup> génération (né au Canada d'au moins un parent né à l'extérieur du Canada) ou de 3<sup>e</sup> génération et plus (né au Canada de parents nés au Canada), ou encore, selon sa région d'origine. Dans le but d'approfondir la réflexion sur le sujet, la présente étude vise à décrire les liens entre les perceptions qu'ont les élèves à la fin de leur scolarité secondaire des relations et des attitudes qu'adoptent les enseignants à leur égard, ainsi que les facteurs associés à l'immigration, soit le statut générationnel et la région d'origine. Elle ciblera deux groupes particulièrement présents au Québec, soit les élèves d'origine haïtienne et nord-africaine (Gouvernement du Québec, 2017).

### ***Portrait de l'immigration et réussite scolaire des élèves québécois issus de l'immigration***

L'immigration est un phénomène d'importance au Québec, totalisant environ 25 000 nouveaux arrivants en 2020 (Institut de la statistique du Québec, 2021). En raison de l'importance accordée par le Québec à la maîtrise du français pour la sélection des nouveaux arrivants de la catégorie des travailleurs qualifiés, deux régions sont particulièrement représentées parmi les immigrants installés dans la province : l'Afrique du Nord et l'archipel des Antilles, dont Haïti fait partie (Immigration, Diversité et Inclusion, 2018).

Les études portant sur la réussite des élèves issus de l'immigration aboutissent à des conclusions variées et parfois contradictoires. Plusieurs auteurs mentionnent que les immigrants réussissent aussi bien, et parfois mieux, que l'ensemble des élèves (Archambault et al., 2017; Chiu et al., 2012; Mc Andrew et al., 2013). Les recherches soulèvent toutefois des taux de réussite inégaux parmi les immigrants. Les écarts observés semblent en partie tributaires du statut générationnel et de la région d'origine. En ce sens, l'étude de Mc Andrew et al. (2013) qui se base sur les données scolaires officielles rapporte que les jeunes Québécois d'origine antillaise sont plus susceptibles de cumuler du retard scolaire et d'afficher un taux de diplomation secondaire inférieur à la moyenne des élèves. Ils se distinguent des jeunes issus de l'Afrique du Nord, qui sont aussi nombreux ou plus nombreux à obtenir un diplôme que les élèves de 3<sup>e</sup> génération et plus.

Or, plusieurs facteurs sont connus comme jouant un rôle dans la réussite éducative des élèves et, qu'entre autres, les attitudes des enseignants et les relations élèves-enseignants sont un des facteurs liés au succès scolaire des jeunes (Dandy et al., 2015; Peterson et al., 2016). Cependant, les attitudes et relations différentielles que pourraient avoir les enseignants à l'égard des élèves issus de l'immigration et la perception des élèves à ce sujet ont été moins étudiées.

### ***Attitudes des enseignants envers les élèves issus de l'immigration et relations élèves-enseignants***

*Attitudes des enseignants.* En psychologie de l'éducation, les attitudes des enseignants envers les élèves se traduisent par deux éléments importants, soit (1) les rétroactions qu'ils offrent aux élèves et (2) les attentes qu'ils entretiennent à l'égard des élèves et de leurs capacités à réussir (Gentrup et al., 2020). Les rétroactions des enseignants envers leurs élèves font notamment référence aux commentaires positifs ou non qu'ils peuvent émettre à la suite d'un travail ou d'efforts fournis (Gentrup et al., 2020). Lorsque ceux-ci sont négatifs, l'enseignant reflète à l'élève ses difficultés à répondre aux attentes. À l'opposé, les attentes de réussite se traduisent par des opportunités de

participer et de travailler de façon autonome offertes par l'enseignant, ainsi que par la confiance qu'il témoigne à ses élèves (Gentrup et al., 2020; Rubie-Davies, 2007).

Les études empiriques portant sur les attitudes des enseignants envers les élèves issus de l'immigration sont limitées et contradictoires. Certaines études internationales rapportent que les enseignants ont tendance à considérer les compétences d'élèves de certains groupes ethniques comme étant plus élevées que celles d'autres groupes (Dandy et al., 2015; Tenenbaum et Ruck, 2007; Timmermans et al., 2015). Dans un contexte québécois, Brault et al. (2014) observent que la composition ethnique du corpus d'élèves a un effet significatif, mais faible, sur les attentes des enseignants. Indépendamment du fait que les élèves soient issus ou non de l'immigration, les attentes de réussite de la part des enseignants apparaissent plus faibles dans les écoles accueillant plus de 10% d'élèves issus de l'immigration. Enfin, en termes de rétroactions, Tenenbaum et Ruck (2007) suggèrent que le discours négatif des enseignants ne serait pas influencé par l'origine ethnique des élèves. Les résultats de cette étude sont néanmoins surprenants dans la mesure où l'on peut supposer qu'un enseignant qui a des attentes de réussite plus faibles envers certains groupes d'élèves est susceptible de moduler ses rétroactions en conséquence.

*Qualité de la relation entre élèves et enseignants.* Les écrits en psychologie au sujet du développement et de l'éducation réfèrent souvent à deux dimensions afin de cerner la qualité de la relation entre l'élève et son enseignant : la chaleur et les conflits (Sabol et Pianta, 2012). La chaleur fait référence aux affects positifs partagés et aux interactions entre les enseignants et leurs élèves. À l'opposé, la dimension du conflit concerne les rapports négatifs (Koomen et al., 2012), tels que l'injustice perçue par l'élève dans ses rapports avec ses enseignants ou lorsqu'il ne se sent pas respecté par ceux-ci.

La qualité des relations élèves-enseignants serait perçue différemment par les élèves issus de l'immigration, particulièrement à la fin du secondaire (Suarez-Orozco et al., 2009). La littérature suggère que les jeunes de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> générations perçoivent des relations de moins bonne qualité avec les enseignants, comparativement aux élèves de 3<sup>e</sup> génération et plus (Chiu et al., 2012). Lorsqu'on compare ces élèves entre eux, les élèves de 1<sup>re</sup> génération rapportent de meilleures relations avec leurs enseignants que les élèves de 2<sup>e</sup> génération (Archambault et al., 2017; Peguero et Bondy, 2011). La perception de la relation entre les élèves et les enseignants varie aussi en fonction de l'origine des élèves (Archambault et al., 2019; Den Brok et al., 2010). À cet égard, certains groupes seraient avantagés lorsque comparés à d'autres. Au Québec, plusieurs études qualitatives suggèrent que les jeunes d'origine nord-africaine ou antillaise, dont les Haïtiens, feraient davantage l'objet de préjugés et de discrimination de la part des enseignants (Lafortune et Kanouté, 2007; Oueslati et al., 2006).

### ***Perspectives théoriques***

Parmi les pistes d'explication plausibles pour comprendre les écarts de perceptions possibles entre les élèves issus ou non de l'immigration de différentes régions, l'idée que les enseignants puissent réellement avoir des attitudes et des relations différentes envers les élèves est soulevée dans différents travaux (Dee, 2004; Glock et al., 2013). La littérature souligne que les attentes de réussite des enseignants envers les élèves varient selon plusieurs facteurs, notamment leurs croyances et leurs préjugés, qu'ils en soient conscients ou non (Peterson et al., 2016). Ainsi, certains auteurs suggèrent que les enseignants auraient tendance à être plus favorables aux élèves présentant le même bagage culturel qu'eux (Dee, 2004; Glock et al., 2013). Pour cette raison, il est possible de croire que dans les contextes où la plupart des enseignants font partie du groupe culturel majoritaire, comme c'est le cas dans plusieurs sociétés occidentales, certains pourraient avoir

tendance à évaluer de façon plus positive les capacités de réussite ainsi que les comportements des élèves non issus de l'immigration comparativement aux élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> génération. Cette piste d'explication est aussi valable pour la région d'origine de l'élève. Cette hypothèse n'implique pas que tous les enseignants auraient des perceptions différentes ou même négatives envers les élèves issus de l'immigration, mais servirait à expliquer une tendance observée chez certains enseignants.

Un deuxième exemple de l'expression d'attitudes ou de comportements différents des enseignants envers les élèves issus de l'immigration est l'évaluation stéréotypée des compétences de certains élèves en raison de leur origine (Dandy et al., 2015; Glock, 2016). Ces biais d'évaluation peuvent être positifs comme négatifs. Toutefois, selon Glock (2016), les enseignants auraient plus souvent tendance à rapporter des croyances davantage préjudiciables que positives envers les élèves issus de minorités ethniques, et ce, peu importe leur réussite académique. Cela implique que les jeunes de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> générations pourraient subir davantage de préjudices dus à leur statut d'immigrant, et que les jeunes d'origine nord-africaine et haïtienne sont particulièrement à risque d'être victimes de préjugés et de discrimination (CROP, 2017; Bourhis et al., 2005).

La notion de stress d'acculturation est une troisième piste pertinente pour comprendre les écarts de perceptions entre les élèves issus de l'immigration et ceux qui ne le sont pas. En effet, autant les jeunes de 1<sup>re</sup> que de 2<sup>e</sup> générations évoluent dans des contextes culturels mixtes influencés par leur pays d'origine (ou celui de leurs parents), leur culture et celle du pays d'accueil (Kanouté, 2002). Le stress d'acculturation résulte du contraste entre les repères culturels auxquels ces jeunes sont confrontés et les efforts d'adaptation qui en découlent. La nécessité pour ces élèves de conjuguer avec des repères culturels différents de ceux qui prédominent dans leur société d'accueil peut ainsi devenir un enjeu susceptible de teinter leurs perceptions quant aux attitudes et relations avec leurs enseignants. D'autant plus que, parmi les valeurs transmises par les familles immigrantes, l'éducation a souvent une place importante (Kanouté et al., 2008). Cette transmission de valeurs, qui pourrait varier d'une famille à l'autre, d'une communauté à l'autre, et selon si la famille est plus récemment arrivée dans le pays d'accueil ou non, est donc susceptible d'influencer la perception de l'élève sur son vécu scolaire et l'importance qu'il y accorde (Kao et Tienda, 1995).

### ***Interaction entre le statut générationnel et la région d'origine***

La région d'origine et le statut générationnel sont des facteurs qui pourraient potentiellement s'additionner et interagir pour contribuer à l'expérience des élèves avec leurs enseignants, bien qu'aucune recherche quantitative n'ait pu le démontrer. Par exemple, on pourrait penser que pour un élève haïtien de 1<sup>re</sup> génération, les défis sont plus nombreux que pour un élève haïtien de 2<sup>e</sup> génération ou encore, que pour un élève non immigrant. En effet, en plus de devoir s'adapter à un nouvel environnement ainsi qu'à de nouvelles façons de faire et de penser du pays d'accueil (Fumeaux et al., 2013; Mc Andrew et al., 2012), l'élève immigrant doit intégrer un milieu scolaire francophone alors que le français n'est pas nécessairement sa langue maternelle (Chiu et al., 2012; Kao et Tienda, 1995). De plus, en raison des préjugés et des stigmatisations existants face aux communautés noires (Smalls et al., 2007; Thésée et Carr, 2014), tout comme ses pairs de 2<sup>e</sup> génération, ce jeune est à risque de vivre une certaine forme de discrimination en milieu scolaire et dans les milieux où il se trouve en position minoritaire. Ces différents éléments peuvent ainsi contribuer à son vécu scolaire et teinter sa perception de la relation et des attitudes qu'ont les enseignants à son égard. Ce jeune pourrait ainsi vivre des difficultés différentes qu'un jeune d'origine haïtienne né au Québec qui n'est pas exposé aux mêmes obstacles, et qui n'a pas à s'adapter à une nouvelle culture.

## Questions de recherche et hypothèses

En s'appuyant sur un devis quantitatif et transversal, la présente étude cherche à mieux comprendre les perceptions qu'ont les élèves à la fin du secondaire des relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants et des attitudes de ces derniers à leur égard. Trois questions de recherche sont ainsi examinées sous l'angle des relations entretenues avec les enseignants, des attentes de réussite des enseignants à l'égard des élèves et de la rétroaction négative offerte par les enseignants : les perceptions qu'ont les élèves des attitudes des enseignants et de la qualité des relations élèves-enseignants varient-elles en fonction, (1) du statut générationnel des élèves, (2) de la région d'origine de l'élève d'origine nord-africaine et haïtienne, et (3) du statut générationnel de l'élève et sa région d'origine? Ces trois éléments interagissent-ils pour alimenter les perceptions qu'ont ces élèves des attitudes et des relations avec leurs enseignants? Chacune de ces questions sera examinée en contrôlant pour l'âge, le sexe, la langue maternelle, la présence de redoublement au primaire, le rendement scolaire, le niveau de scolarité du père, le désengagement comportemental des élèves ainsi que la localisation des écoles, différents facteurs susceptibles d'affecter la perception qu'ont les élèves des attitudes de leurs enseignants et de leurs relations avec eux (McGrath et Van Bergen, 2015; Sabol et Pianta, 2012), de manière à mieux isoler la contribution des facteurs liés à l'immigration. Le niveau de scolarité du père a été intégré aux analyses plutôt que celui de la mère, puisque les hommes issus de l'immigration ont plus souvent fait des études postsecondaires (Institut de la statistique du Québec, 2014).

Malgré le peu de recherches sur le sujet en contexte de l'immigration québécoise, certaines hypothèses se dessinent. Premièrement, sur la base de travaux réalisés à l'international (Chiu et al., 2012; Den Brok et al., 2010), il est attendu que les élèves de 2<sup>e</sup> génération présentent des perceptions plus négatives des relations avec leurs enseignants, lorsque comparés aux élèves de 1<sup>re</sup> génération et de 3<sup>e</sup> génération et plus. Deuxièmement, il est attendu que les jeunes issus de l'immigration perçoivent des attitudes plus négatives de la part de leurs enseignants que les élèves de 3<sup>e</sup> génération ou plus. En ce qui concerne la région d'origine, l'abondante littérature suggère des différences dans le vécu des adolescents (Dandy et al., 2015; Tenenbaum et Ruck, 2007; Timmermans et al., 2015). Ainsi, la perception qu'ont les élèves des relations élèves-enseignants et des attitudes des enseignants sera différente pour les élèves d'origine nord-africaine et haïtienne. Enfin, sur la base de l'étude de Lafortune et Kanouté (2007), qui n'a pas trouvé de distinctions dans le vécu scolaire des élèves selon leur statut générationnel, nous nous attendons à peu de différences marquées entre les élèves de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> générations en fonction de leur région d'origine.

## Méthode

### *Échantillon et procédure*

Les données utilisées dans le cadre de cette recherche proviennent d'un projet sur le climat interculturel d'écoles secondaires (Archambault et al., 2019). Les écoles publiques participant au projet ( $n = 8$ ) sont situées dans différentes villes québécoises; Montréal ( $n = 3$ ), Laval ( $n = 2$ ), Trois-Rivières ( $n = 1$ ) et Québec ( $n = 2$ ) et sont de taille variée (entre 350 et 2400 élèves). Elles sont situées dans des quartiers diversifiés en termes socioéconomiques et accueillent des proportions variables d'élèves issus de l'immigration (entre 17% et 97%). Après le retrait de 56 élèves pour cause de données manquantes, l'échantillon final comporte 763 élèves (43% garçons) âgés de 14 à 18 ans ( $M = 16,1$  ans;  $ET = 0,8$ ), en secondaire 4 et 5. Les élèves sont de 3<sup>e</sup> génération et plus (72%) et issus de l'immigration d'origine haïtienne ( $n$  total = 74; 1<sup>re</sup> génération,  $n = 39$ , 2<sup>e</sup> génération,  $n = 35$ ) ou nord-africaine (Algérie, Égypte, Libye, Maroc, Tunisie, Sahara occidental et Soudan;  $n$  total = 149; 1<sup>re</sup> génération,  $n = 84$ , 2<sup>e</sup> génération,  $n = 65$ ).

## *Mesures*

Le consentement parental écrit a été obtenu pour tous les participants. Lors de la collecte de données, les élèves devaient répondre à un questionnaire informatisé en français, d'une durée approximative de 45 minutes, comportant des questions démographiques ainsi que d'autres portant sur leurs expériences scolaires. Il est à noter que les outils ont été validés auprès d'un échantillon similaire, c'est-à-dire des jeunes fréquentant des classes régulières en contexte multiethnique. Pour fréquenter ces classes, les jeunes doivent avoir une maîtrise du français jugée suffisante. Afin d'assurer une compréhension optimale des questions et pallier les problèmes potentiels de compréhension, des assistants de recherche étaient disponibles durant la collecte de données pour répondre aux questions des élèves.

*Attitudes des enseignants.* Les attitudes des enseignants ont été évaluées avec le *Teacher Treatment Inventory* (Marcus et al., 1991) sous l'angle des rétroactions négatives (4-items; p.ex. : « Mes enseignants me réprimandent, car ils disent que je ne fais pas suffisamment d'efforts », « Mes enseignants me font sentir mal quand je n'ai pas la bonne réponse à une question »;  $\alpha = 0,834$ ) et des attentes de réussite (8-items; p. ex. : « Mes enseignants croient en ma capacité de réussir », « Mes enseignants m'encouragent quand je fais des efforts »;  $\alpha = 0,805$ ). Les élèves devaient répondre selon une échelle de Likert (fortement en désaccord [1] à tout à fait d'accord [5]). Ces items ont été regroupés sous forme de moyenne.

*Relation entre élèves et enseignants.* Cette mesure provient d'une validation du *Teacher-Student Relationship Scale* (Pianta, 2001) permettant d'évaluer la perception des élèves quant à la chaleur (6-items; p.ex. : « Je parle spontanément de moi avec les professeurs », « Je me sens proche des professeurs et je leur fais confiance »;  $\alpha = 0,726$ ) et les conflits (7-items; p.ex. : « Je me mets facilement en colère contre les professeurs », « J'éprouve de la difficulté à bien m'entendre avec les profs »;  $\alpha = 0,842$ ). Les deux dimensions sont évaluées selon une échelle de Likert (tout à fait en désaccord [1] à tout à fait d'accord [5]). Une moyenne des items a été effectuée pour chaque dimension.

*Statut générationnel.* Le statut générationnel de l'élève a été déterminé à l'aide du pays de naissance de l'élève et de celui de ses parents : les adolescents nés à l'extérieur du Canada sont de 1<sup>re</sup> génération (1), alors que les enfants nés au Canada dont au moins un des parents est né à l'extérieur du Canada sont classés 2<sup>e</sup> génération (2). Si l'enfant et ses parents sont nés au Canada, il est classé comme 3<sup>e</sup> génération et plus (0). Cette variable a été transformée en deux variables factices avec, comme groupe de comparaison, les élèves de 3<sup>e</sup> génération et plus.

*Région d'origine.* La région d'origine de l'enfant, soit le Canada (0), l'Afrique du Nord (1) et Haïti (2), a été déterminée à l'aide du pays de naissance de l'adolescent et de celui de ses parents. Si l'adolescent est né à l'extérieur du Canada, son pays de naissance est utilisé pour déterminer sa région d'origine. Pour un jeune de 2<sup>e</sup> génération, le pays de naissance de ses parents est utilisé. Si le pays de naissance de l'un des parents est absent, le pays de l'autre parent est considéré. Dans le cas où l'un des parents est canadien, le pays de naissance de l'autre parent est utilisé.<sup>1</sup> Enfin, les jeunes nés au Canada de parents canadiens étaient classés comme originaires du Canada.

---

<sup>1</sup> Dans les situations où il était difficile de déterminer la région d'origine, le pays auquel s'identifiait l'élève a été rapporté.



*Variables de contrôle.* Les élèves étaient aussi invités à indiquer leur âge (14 ans = [1], 15 ans = [2], 16 ans = [3], 17 ans = [4] et 18 ans = [5]), leur sexe (garçon = [0], fille = [1]), leur langue maternelle (le français inclus parmi les langues maternelles parlées : oui [0], non [1]), la présence de redoublement au primaire (« As-tu déjà recommencé une année scolaire au primaire? »; oui [0], non [1]), leur rendement scolaire (« En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge? »), sur une échelle à cinq ancrages (parmi les moins bons [1] à parmi les meilleurs [5]) et le niveau de scolarité du père (primaire [1], secondaire [2], collégial [3], baccalauréat [4], maîtrise [5], doctorat [6], autre [7] et « je ne sais pas » [8]). Les élèves ont aussi rapporté la fréquence moyenne de leur désengagement comportemental sur la base de quatre conduites (p. ex. « As-tu dérangé ta classe par exprès »; jamais [1], une ou deux fois [2], plusieurs fois [3], très souvent [4];  $\alpha = 0,635$ ). Enfin, la localisation des écoles (île de Montréal [0], extérieur de Montréal [1]) a été incluse dans le but de tenir compte de la diversité ethnique souvent plus importante dans les écoles montréalaises.

### ***Stratégie analytique***

Pour répondre aux questions de recherche, le logiciel SPSS a été utilisé. Pour la première question, quatre analyses de régression linéaire multiple ont été faites, soit une par variable dépendante. Ces régressions ont été réalisées en deux blocs, le premier bloc incluant les variables de contrôle et le deuxième bloc ajoutant la variable indépendante. Pour la deuxième question de recherche, les analyses sont les mêmes, mais la région d'origine a été ajoutée comme variable indépendante. Enfin, pour la troisième question de recherche s'intéressant à l'interaction entre le statut générationnel et la région d'origine de l'élève, nous avons eu recours à un sous-échantillon n'incluant que les élèves issus de l'immigration, soit de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> générations. Les élèves de 3<sup>e</sup> génération et plus ont été exclus puisque pour les variables statut générationnel et région d'origine, ces deux groupes sont complètement redondants. À l'aide de la macro *Process* de SPSS (Hayes, 2013), l'effet d'interaction a été analysé sur les quatre mêmes variables dépendantes et les mêmes variables de contrôle ont été incluses dans l'analyse.

## **Résultats**

### ***Statistiques descriptives et corrélations***

Afin de mieux comprendre les caractéristiques de l'échantillon, diverses analyses descriptives ont été réalisées afin d'illustrer les distinctions entre les différents groupes inclus dans l'échantillon. Fait intéressant, en termes de scolarité, les données suggèrent que les parents d'élèves de 1<sup>re</sup> génération sont plus susceptibles d'avoir un diplôme universitaire (84,7%) que ceux de 2<sup>e</sup> (66%) ou de 3<sup>e</sup> génération et plus (57,4%). Les parents d'Afrique du Nord sont aussi proportionnellement, de manière marginalement significative ( $\chi^2 = 3,38, p = ,07$ ), plus nombreux à avoir un diplôme universitaire (77,9% vs 65,2%) que les parents haïtiens. Cependant, en comparant les quatre groupes (1<sup>re</sup>/2<sup>e</sup> générations d'Afrique du Nord/Haïti), on constate que les parents haïtiens d'élèves de 2<sup>e</sup> génération sont proportionnellement moins susceptibles d'avoir des études universitaires (50%) suivi, dans un pourcentage significativement plus élevé, des parents nord-africains d'élèves de 2<sup>e</sup> génération (69%). L'écart au niveau de la scolarité entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> générations est d'ailleurs plus élevé chez les Haïtiens (écart de 26% entre les 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> générations) que chez les parents d'Afrique du Nord (17%).

Selon les analyses de corrélation (voir Tableau 1), le statut générationnel est lié à plusieurs des variables dépendantes. Ainsi, les élèves de 2<sup>e</sup> génération des deux régions d'origine ciblées rapportent davantage de rétroactions négatives chez leurs enseignants et évaluent leurs relations avec les enseignants comme étant moins chaleureuses et plus conflictuelles que les autres élèves.

Les élèves de 3<sup>e</sup> génération et plus perçoivent, à l'inverse, moins de rétroactions négatives et considèrent leurs relations avec les enseignants plus chaleureuses et moins conflictuelles. Les élèves d'origine nord-africaine rapportent davantage de rétroactions négatives et de conflits avec ceux-ci. Enfin, les résultats indiquent que les élèves d'origine haïtienne considèrent leurs relations avec leurs enseignants comme étant moins chaleureuses.

Pour ce qui est des variables de contrôle, le fait d'être une fille, d'avoir de bons résultats scolaires ou d'être engagé au niveau comportemental à l'école est associé à des perceptions plus positives, soit davantage de chaleur et des attentes de réussite plus positives de la part des enseignants. À l'inverse, être un garçon, avoir de moins bons résultats scolaires ou être désengagé à l'école est lié à plus de conflits et davantage de rétroactions négatives. Les élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle ont aussi l'impression d'avoir davantage de conflits avec leurs enseignants.

Un dernier élément intéressant qui émerge des analyses corrélationnelles concerne la localisation de l'école. En effet, les élèves dont l'école est située à l'extérieur de Montréal rapportent davantage de désengagement comportemental, moins de chaleur et plus de rétroactions négatives que les élèves fréquentant une école sur l'île de Montréal. La localisation des écoles est aussi fortement liée au statut générationnel et à la région d'origine, indiquant une plus grande présence d'élèves issus de l'immigration dans les écoles montréalaises. Cela suggère que les enjeux de ces écoles ne sont pas les mêmes que ceux des autres écoles, notamment en ce qui a trait à l'enseignement inclusif en contexte multiculturel, ou encore à l'intégration des nouveaux arrivants.

### ***Modèles de régression***

*Contribution du statut générationnel.* Le Tableau 2 présente les résultats des modèles testant l'effet du statut générationnel (question 1), pour chacune des variables à l'étude. Au niveau de la perception de chaleur dans la relation élève-enseignant, le modèle explique 12,6% de la variance totale. En contrôlant pour plusieurs facteurs associés, les élèves de 2<sup>e</sup> génération perçoivent des relations moins chaleureuses avec leurs enseignants, comparativement aux élèves de 3<sup>e</sup> génération. Cependant, il n'existe pas de différence entre les élèves de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> générations à cet égard. Pour les trois autres modèles de régressions s'intéressant respectivement aux conflits, à la rétroaction négative et aux attentes de réussite, le statut générationnel n'affecte pas de façon significative la variance totale. Cependant, la 1<sup>re</sup> génération se distingue marginalement de la 3<sup>e</sup> génération. Ainsi, les élèves de 1<sup>re</sup> génération percevraient davantage de rétroaction négative, mais rapporteraient aussi plus d'attentes de réussite de la part des enseignants.

*Contribution de la région d'origine.* La deuxième série d'analyses s'intéresse à la région d'origine (question 2). Pour cette série d'analyses, les élèves d'origine nord-africaine et haïtienne ont été comparés aux élèves de 3<sup>e</sup> génération et plus (groupe de référence : Canada). Les résultats présentés au Tableau 3 indiquent que les variables expliquent 13,8% de la variance de la perception de chaleur dans la relation maître-élève. En tenant compte des variables de contrôle, les résultats indiquent que les élèves d'Afrique du Nord ne se distinguent pas de manière significative des élèves de 3<sup>e</sup> génération et plus, alors que les élèves provenant d'Haïti perçoivent moins de chaleur de la part des enseignants que les élèves de 3<sup>e</sup> génération et plus. Pour les trois autres modèles de régression s'intéressant respectivement aux conflits, à la rétroaction négative ainsi qu'aux attentes de réussite, les élèves d'origine nord-africaine et haïtienne ne se distinguent pas de manière significative des élèves de 3<sup>e</sup> génération et plus.

### ***Interactions entre le statut générationnel et la région d'origine***

*Perception de chaleur.* Les résultats indiquent d'abord que pour la perception de chaleur, la variance expliquée est de 16,76% et que la région d'origine a un effet principal positif ( $\beta = 0,453$ ,  $p < 0,05$ ) : les élèves d'origine nord-africaine perçoivent plus de chaleur dans leurs relations avec leurs enseignants que leurs pairs d'origine haïtienne. Le statut générationnel a aussi un effet principal positif ( $\beta = 0,296$ ,  $p < 0,05$ ), suggérant que parmi les élèves issus de l'immigration, ceux de 1<sup>re</sup> génération rapportent des relations plus chaleureuses avec les enseignants que ceux de 2<sup>e</sup> génération. L'interaction entre la région d'origine et le statut générationnel n'est toutefois pas significative, indiquant que la région d'origine et le statut générationnel agissent uniquement de manière indépendante sur la perception de chaleur.

*Perception de conflit.* Pour les conflits perçus, la variance expliquée par le modèle est de 22,73%. Les variables de région d'origine et de statut générationnel n'y sont toutefois pas significatives, tout comme l'effet d'interaction entre ces deux variables. Ainsi, les conflits élèves-enseignants perçus ne semblent pas liés à l'origine ou au statut générationnel de l'élève.

*Perception de rétroactions négatives.* Pour la rétroaction négative, le modèle est significatif et explique 14,47% de variance. Cependant, l'interaction entre le statut générationnel et la région d'origine n'agit pas de façon conjointe sur les perceptions de rétroaction négative.

*Perception d'attentes de réussite.* Enfin, au niveau de la perception d'attentes de réussite, la variance expliquée par le modèle est de 9,38%. L'effet de la région n'est pas significatif ( $\beta = 0,1023$ ,  $p > 0,05$ ), bien que le statut générationnel ( $\beta = 0,5059$ ,  $p < 0,01$ ) et l'effet d'interaction entre la région et le statut le soient ( $\beta = -0,4820$ ,  $p < 0,05$ ). Comme la Figure 1 le démontre, la décomposition de cette interaction suggère que parmi les élèves d'origine haïtienne, ceux de 1<sup>re</sup> génération rapportent des attentes de réussite plus positives de la part des enseignants que leurs pairs haïtiens de 2<sup>e</sup> génération ( $b = -0,506$ ,  $p < 0,01$ ). Pour les élèves d'origine nord-africaine, il n'existe toutefois aucune différence selon le statut générationnel ( $b = -0,024$ ,  $p = 0,867$ ).

### **Discussion**

L'importance des relations élèves-enseignants et des attitudes des enseignants pour la réussite éducative de leurs élèves a été maintes fois démontrée (Fallu et Janosz, 2003; Peterson et al., 2016). Cependant, la contribution de la perception de ces facteurs pour les élèves issus de l'immigration reste peu documentée et les conclusions obtenues dans les rares recherches effectuées à ce sujet se contredisent. L'objectif de cette étude est de mieux comprendre comment les perceptions qu'ont les élèves de leurs relations avec leurs enseignants et des attitudes de ces derniers à leur égard varient chez les élèves issus ou non de l'immigration, en fonction de leur région d'origine.

### ***Perceptions des relations et des attitudes des enseignants selon le statut générationnel***

Les résultats suggèrent d'abord que les élèves de 2<sup>e</sup> génération perçoivent des relations moins chaleureuses avec les enseignants que celles rapportées par les élèves de 1<sup>re</sup> et 3<sup>e</sup> générations et plus, ce qui confirme les hypothèses initiales. Cependant, ces écarts ne semblent pas s'appliquer aux conflits, aux attentes de réussite ou à la rétroaction négative perçue par les élèves. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Archambault et al. (2017) suggérant que les élèves de 2<sup>e</sup> génération pourraient être plus sensibles que leurs pairs nés à l'étranger face à un traitement différentiel de la part de leurs enseignants. Étant nés au Canada, ces élèves s'attendent, à juste titre, à être traités comme le sont leurs pairs de 3<sup>e</sup> génération et plus, mais seraient tout de même victimes de préjugés

ou de discrimination sur la base de leur appartenance culturelle (Oueslati et al., 2006). Pour cette raison, certains élèves de 2<sup>e</sup> génération pourraient être moins enclins à se rapprocher de leurs enseignants chez qui ils perçoivent davantage de préjugés.

Les élèves de 1<sup>re</sup> génération semblent aussi présenter (bien que marginalement) des écarts de perceptions par rapport à leurs pairs de 3<sup>e</sup> génération et plus. D'une part, ces élèves immigrants perçoivent des attentes de réussite légèrement plus élevées chez leurs enseignants que les élèves non immigrants. D'autre part, ils ont aussi l'impression de recevoir davantage de rétroactions négatives des enseignants. Ces élèves de 1<sup>re</sup> génération considèrent ainsi que leurs enseignants les encouragent quand ils font des efforts. Cela dit, bien qu'ils estiment que leurs enseignants croient en leurs capacités de réussir, ils ont aussi davantage le sentiment qu'ils sont réprimandés lorsqu'ils ne font pas suffisamment d'efforts. Ces résultats vont à l'encontre de nos hypothèses. Une piste d'explication de ces résultats concerne l'importance accordée à l'éducation au sein des familles nouvellement arrivées, chez qui la réussite du projet migratoire repose souvent sur le succès scolaire des enfants (Kanouté et al., 2008). Comme la majorité des nouveaux arrivants au Canada sont accueillis au pays sous la politique d'immigration économique (Immigration, Diversité et Inclusion, 2018), une partie importante d'entre eux est très scolarisée et valorise grandement l'éducation. La valorisation de l'école au sein de ces familles et de plusieurs autres pour qui le projet migratoire visait à offrir plus de chances de réussites aux enfants pourrait donc teinter les perceptions des élèves de 1<sup>re</sup> génération qui seraient davantage préoccupés par cette réussite, et donc plus sensibles aux attitudes des enseignants. D'ailleurs, le système scolaire canadien est reconnu à l'international comme l'un des plus performants (Anderson et al., 2007). Cette situation pourrait donc teinter les perceptions des élèves de 1<sup>re</sup> génération qui pourraient avoir davantage l'impression qu'on s'attend à ce qu'ils réussissent, mais qui pourraient, par le fait même, ressentir davantage de pression pour atteindre certains standards de réussite.

### ***Perceptions des relations et des attitudes des enseignants selon la région d'origine***

Nos résultats suggèrent que les élèves d'origine haïtienne perçoivent généralement des relations moins chaleureuses avec leurs enseignants que les élèves non issus de l'immigration. Ces derniers perçoivent également moins de chaleur dans les relations avec leurs enseignants que leurs pairs d'origine nord-africaine, soutenant l'idée que les liens unissant les enseignants et les élèves d'origine haïtienne sont, selon la perception de ces derniers, moins amicaux et moins empreints de confiance. Il est impossible de déterminer si la région d'origine exerce une contribution ou s'il s'agit d'une résultante d'autres facteurs qui distinguent les élèves haïtiens, notamment le fait qu'ils sont davantage représentés parmi les élèves présentant des difficultés scolaires (Mc Andrew et al. 2013). Il est envisageable de penser qu'un enseignant qui accorde une grande importance à la réussite de ses élèves soit moins enclin à se rapprocher de certains élèves, notamment si ces derniers éprouvent des difficultés (McGrath et Van Bergen, 2015). Cela pourrait aussi expliquer en partie pourquoi la perception plus négative des élèves haïtiens dans nos résultats ne touche que la chaleur de leurs relations avec les enseignants, et non les autres attitudes ou pratiques étudiées. Dans une autre perspective, les élèves d'origine haïtienne font partie des groupes plus susceptibles de grandir en milieux défavorisés et de faire l'objet de discrimination (Asal et al., 2019). Pour cette raison, ils craignent fréquemment d'être stigmatisés en raison de leur origine ethnique comme c'est le cas non seulement au Québec (Lafortune et Kanouté, 2007), mais également ailleurs au Canada et dans d'autres pays (Cave et al., 2020). Ceci pourrait les inciter à créer une distance avec le groupe majoritaire dont font partie une majorité d'enseignants, dans le but de se protéger, donnant lieu à des relations moins chaleureuses avec ces derniers.

### ***Écarts observés chez les élèves d'origine haïtienne ou nord-africaine de 1<sup>re</sup> ou de 2<sup>e</sup> générations***

Nos résultats suggèrent que les élèves d'origine haïtienne se distinguent également selon s'ils sont nés au Canada ou non. En effet, les élèves de 1<sup>re</sup> génération rapportent davantage d'attentes de réussite de la part des enseignants que ceux de 2<sup>e</sup> génération. Ils rapportent ainsi plus d'encouragements et de félicitations de leurs enseignants que les élèves nés au Canada de parents haïtiens. Ces résultats vont à l'encontre de l'étude de Lafortune et Kanouté (2007) qui souligne l'absence de distinctions marquées dans le vécu scolaire des élèves haïtiens de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> générations. Il est à noter que l'étude de Lafortune et Kanouté (2007) utilise un devis qualitatif, ce qui pourrait expliquer les distinctions dans les résultats obtenus. Pour les élèves nord-africains de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> générations dont les parents sont globalement plus scolarisés dans notre échantillon, les résultats suggèrent que ces élèves ont sensiblement les mêmes perceptions de leurs relations avec les enseignants et des attitudes de ces derniers à leur égard. Plusieurs mécanismes peuvent expliquer la présence d'écart chez les jeunes haïtiens. Entre autres, les parents des élèves haïtiens dans notre échantillon sont moins susceptibles d'avoir poursuivi des études universitaires que ceux d'Afrique du Nord. De plus, chez les Haïtiens, l'écart entre les parents de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> générations est relativement marqué, les parents des élèves de 1<sup>re</sup> génération étant nettement plus susceptibles d'avoir complété un diplôme universitaire que ceux de 2<sup>e</sup> génération. Bien que nous ayons contrôlé pour la scolarité du père, il se pourrait donc que ces élèves de 1<sup>re</sup> génération soient davantage influencés par la valorisation très forte de l'éducation de la part des parents relativement plus scolarisés, valorisation qui pourrait potentiellement être encore plus importante pour ces familles nouvellement arrivées qui sont en processus de s'établir dans une nouvelle société. Ces élèves pourraient ainsi être davantage sensibles aux attentes de réussite élevées et les percevoir plus facilement dans les attitudes de leurs enseignants. Cela pourrait expliquer pourquoi les élèves haïtiens de 2<sup>e</sup> génération, groupe dont les parents sont moins scolarisés, perçoivent moins d'attentes de réussite chez leurs enseignants que les élèves de 1<sup>re</sup> génération.

### ***Forces, limites et pistes pour la recherche future***

Les résultats de cette étude représentent une avancée nécessaire et importante des connaissances sur les perceptions des élèves à l'égard des enseignants au secondaire. Tout d'abord, ils confirment l'existence de certaines distinctions entre les élèves issus de l'immigration et les autres. L'étude met en lumière le fait que la réalité scolaire des élèves issus de l'immigration peut varier selon leur origine; les élèves d'origine haïtienne semblant avoir des perceptions plus négatives. De plus, cette étude présente une force méthodologique importante, soit la taille importante de l'échantillon assurant une certaine fiabilité des résultats. L'échantillon est d'ailleurs composé de plusieurs écoles secondaires de milieux contrastés, soit provenant de milieux socioéconomiques diversifiés et accueillant des proportions variables d'élèves issus de l'immigration. Cela laisse entrevoir un certain potentiel de généralisation à des milieux scolaires similaires à ceux ayant participé à l'étude. Ce potentiel de généralisation demeure somme toute assez limité vu la non-représentativité de l'échantillon et les limites du devis utilisé basé sur un échantillon de convenance.

Malgré l'apport de cette recherche aux connaissances, les résultats doivent néanmoins être interprétés avec prudence en raison de certaines limites. Tout d'abord, la recherche a été réalisée avec un devis transversal descriptif, ce qui empêche de déterminer les liens causaux et les mécanismes explicatifs des résultats. Aussi, le fait d'avoir testé les quatre modèles séparément représente une limite puisque la covariance entre les variables dépendantes n'a pas été prise en compte. De plus, seules deux régions d'origine ont été incluses dans les analyses : les élèves d'origine nord-africaine et haïtienne. Il est donc impossible de généraliser les résultats obtenus à

l'ensemble des élèves québécois issus de l'immigration. Mentionnons également que les élèves des deux groupes présentent une diversité de profils, de conditions prémigratoires et de statut d'immigration. Les élèves d'origine nord-africaine demeurent un groupe qui pourrait être plus hétérogène, par la diversité des pays d'origine de ces élèves, ce qui peut également avoir affecté les résultats. Enfin, les données utilisées pour ce projet ont été collectées à l'aide d'un seul instrument, soit un questionnaire autorévélatif rempli par l'élève. Bien que les perceptions des élèves restent un indicateur important de leur expérience scolaire (Bastard-Landrier, 2005; Merle, 2004), il est impossible de vérifier si ces perceptions se transposent à celles des enseignants, ce à quoi les études futures devraient s'attarder. D'ailleurs, les questions portant sur les relations avec les enseignants ciblaient l'ensemble des enseignants des élèves. Or, au secondaire, la relation avec les enseignants peut varier énormément d'un enseignant à l'autre.

### ***Implications pratiques et conclusion***

Les résultats obtenus mettent en lumière l'idée que les perceptions du vécu scolaire ne sont pas les mêmes pour les élèves de 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> générations, ni pour les jeunes d'origine nord-africaine et haïtienne comparativement aux élèves nés au Canada de parents nés au pays. Dans le but d'améliorer l'expérience scolaire de ces jeunes et ultimement leur réussite, nos résultats suggèrent qu'il importe de porter une attention particulière et d'offrir un soutien spécifique aux élèves de 2<sup>e</sup> génération ainsi qu'aux élèves haïtiens. Puisque les élèves de 2<sup>e</sup> génération réussissent souvent bien à l'école (Gouvernement du Québec, 2020) et qu'ils n'ont pas fréquenté les classes d'accueil (Mc Andrew et al., 2013), ils sont souvent plus « invisibles » et moins pris en considération lors de la mise en place d'interventions. Cela renforce l'idée qu'ils pourraient ne pas recevoir de soutien ou de services particuliers puisque leurs besoins sont moins connus. Pour les enseignants, la promotion de relations positives avec les élèves haïtiens s'impose comme levier d'intervention. Il a été maintes fois démontré que de bonnes relations entre les élèves et les enseignants favorisent la réussite scolaire (Dandy et al., 2015; Fallu et Janosz, 2003). Or, en travaillant en partenariat avec les enseignants et en les sensibilisant aux besoins de ces jeunes, il semble possible d'améliorer l'expérience scolaire de ces derniers, ce qui pourrait également soutenir leur réussite éducative. Dans le même ordre d'idée, la formation offerte aux enseignants devrait davantage tenir compte du contexte multiculturel des écoles secondaires. Actuellement, la formation universitaire sur ces enjeux reste limitée et disparate entre les universités (Potvin et al., 2018). Un accent plus important sur ces sujets pourrait favoriser une éducation plus inclusive en permettant aux enseignants de s'interroger sur leurs pratiques, leurs attitudes, ainsi que leurs relations avec les élèves issus de l'immigration. Pour ce faire, il importe de faire preuve d'ouverture, de soutenir l'intégration tout en reconnaissant les particularités de ces jeunes et de miser sur les forces de chaque élève qui compose le Québec d'aujourd'hui afin de donner à chacun l'occasion de réussir, de participer à la société et d'occuper toute la place qui lui revient.

## Références

- Anderson, J. O., Lin, H.-S., Treagust, D. F., Ross, S. P. et Yore, L. D. (2007). Using large-scale assessment datasets for research in science and mathematics education: Programme for International Student Assessment (PISA). *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 591–614.  
<https://doi.org/10.1007/s10763-007-9090-y>
- Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadono, C., Hirsch, S., Mc Andrew, M. et Tardif-Grenier, K. (2019). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Fonds de recherche – Société et culture.  
[http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3897244/IsabelleArchambault\\_rapport\\_PRS\\_2016-2017\\_reussite-immigrants.pdf/c8597f55-a58c-4363-9e07-b56bfc55dfa6](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3897244/IsabelleArchambault_rapport_PRS_2016-2017_reussite-immigrants.pdf/c8597f55-a58c-4363-9e07-b56bfc55dfa6)
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M.-C. et Mc Andrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 456–477.  
<https://doi.org/10.1111/bjep.12159>
- Asal, H., Imbeault, J.-S. et Montminy, K. (2019). *Les actes haineux à caractère xénophobe, notamment islamophobe : Résultats d'une recherche menée à travers le Québec*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. [https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/etude\\_actes\\_haineux.pdf](https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/etude_actes_haineux.pdf)
- Audet, G. et Mc Andrew, M. (2020). Inégalités dans les trajectoires scolaires des élèves québécois issus de l'immigration : Le rôle des dynamiques sociales, systémiques et scolaires. *Mélanges CRAPEL*, 41(1), 97–111.  
[https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges\\_41\\_1\\_6\\_audet-mcandrew.pdf](https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_41_1_6_audet-mcandrew.pdf)
- Bastard-Landrier, S. L. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34(2), 143–164.  
<https://doi.org/10.4000/osp.368>
- Bourhis, R. Y., Montreuil, A. et Helly, D. (2005). *Portrait de la discrimination au Québec : enquête sur la diversité ethnique au Canada*. Chaire Concordia-UQAM en études ethniques.
- Brault, M.-C., Janosz, M. et Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148–159.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>
- Cave, L., Cooper, M. N., Zubrick, S. R. et Shepherd, C. C. J. (2020). Racial discrimination and child and adolescent health in longitudinal studies: A systematic review. *Social Science & Medicine*, 250.  
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112864>
- Chiu, M. M., Pong, S.-I., Mori, I. et Chow, B. W.-Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409–1425.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>
- CROP. (2017). *Les Canadiens, le populisme et la xénophobie*.  
<http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/special/2017/03/sondage-crop/Sondage%20CROP-Radio-Canada.pdf>
- Dandy, J., Durkin, K., Barber, B. L. et Houghton, S. (2015). Academic expectations of Australian students from Aboriginal, Asian and Anglo backgrounds: Perspectives of teachers, trainee-teachers and students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 60–82.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984591>
- Dee, T. S. (2004). Teachers, race, and student achievement in a randomized experiment. *Review of Economics and Statistics*, 86(1), 195–210.  
<https://doi.org/10.1162/003465304323023750>
- Den Brok, P., Van Tartwijk, J., Wubbels, T. et Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher–student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 199–221. <https://doi.org/10.1348/000709909X465632>
- Fallu, J.-S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7–29.  
[http://www.revuedepsychoeducation.org/sommaires/sommaire\\_21-33.html#ancr04](http://www.revuedepsychoeducation.org/sommaires/sommaire_21-33.html#ancr04)
- 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>

- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., et Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction, 66*, 101–296. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296>
- Glock, S. (2016). Does ethnicity matter? The impact of stereotypical expectations on in-service teachers' judgments of students. *Social Psychology of Education, 19*(3), 493–509. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9349-7>
- Glock, S., Kneer, J. et Kovacs, C. (2013). Preservice teachers' implicit attitudes toward students with and without immigration background: A pilot study. *Studies in Educational Evaluation, 39*(4), 204–210. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.09.003>
- Gouvernement du Québec. (2017). *Portrait de l'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration*. [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits\\_categories\\_2012-2016.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2012-2016.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2020). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Rapport\\_diplomation\\_qualif\\_CS\\_sec\\_ed2020\\_WEB.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Rapport_diplomation_qualif_CS_sec_ed2020_WEB.pdf)
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Introduction-to-Mediation-Moderation-and-Conditional-Process-Analysis/Andrew-Hayes/9781462549030>
- Immigration, Diversité et Inclusion. (2018). *Connaissances en français et en anglais pour les candidats du Programme régulier des travailleurs qualifiés*. <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/travailleurs-permanents/conditions-requises/connaissances-linguistiques.html>
- Institut de la statistique du Québec. (2014). Portrait de la scolarité des immigrants du Québec à partir de l'Enquête nationale auprès des ménages. *Données sociodémographiques en bref, 18*(3), 1–7. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/portrait-de-la-scolarite-des-immigrants-du-quebec-a-partir-de-lenquete-nationale-aupres-des-menages.pdf>
- Institut de la statistique du Québec. (2021). *Migrations internationales et interprovinciales, Québec, 1961–2020*. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/migrations-internationales-interprovinciales-quebec/tableau/migrations-internationales-et-interprovinciales-quebec>
- 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., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 34* (2), 265–289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Kao, G. et Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly, 76*(1), 1–19. <https://www.jstor.org/stable/44072586>
- Koomen, H. M. Y., Verschuere, K., Van Schooten, E., Jak, S. et Pianta, R. C. (2012). Validating the student-teacher relationship scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology, 50*(2), 215–234. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.001>
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>ème</sup> génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton, 38*(2), 33–71. <https://doi.org/10.7202/038490ar>
- Marcus, G., Gross, S. et Seefeldt, C. (1991). Black and White students' perceptions of teacher treatment. *The Journal of Educational Research, 84*(6), 363–367. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.9941817>
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2012). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire*. [http://www.chereum.umontreal.ca/publications\\_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJQIIS%20-%2027%20f%C3%A9vrier%202012.pdf](http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJQIIS%20-%2027%20f%C3%A9vrier%202012.pdf)
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., Ait-Said, R. et Balde, A. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie, 42*(1), 31–55. <https://doi.org/10.7202/1017097ar>
- McGrath, K. F. et Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review, 14*, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. *Éducation et sociétés, 13*(1), 193–208. <https://doi.org/10.3917/es.013.0193>



- Oueslati, B., Labelle, M. et Antonius, R. (2006). Incorporation citoyenne des Québécois d'origine arabe : conceptions, pratiques et défis. <https://archipel.uqam.ca/9210/1/030.pdf>
- Peguero, A. A. et Bondy, J. M. (2011). Immigration and students' relationship with teachers. *Education and Urban Society*, 43(2), 165–183. <https://doi.org/10.1177/0013124510380233>
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D. et Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123–140. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-teacher Relationship Scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. et Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 46(2), 30–50. <https://doi.org/10.7202/1055560ar>
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high-and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289–306. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709906X101601>
- Sabol, T. J. et Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Smalls, C., White, R., Chavous, T. et Sellers, R. (2007). Racial ideological beliefs and racial discrimination experiences as predictors of academic engagement among African American adolescents. *Journal of Black Psychology*, 33(3), 299–330. <https://doi.org/10.1177/0095798407302541>
- Suarez-Orozco, C., Pimentel, A. et Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712–749. <https://psycnet.apa.org/record/2010-26190-004>
- Tenenbaum, H. R. et Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253–273. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.253>
- Thésée, G. et Carr, P. R. (2014). La (re) lecture des mots, du monde et des maux des jeunes noirs : apports de la pédagogie critique à la recherche en éducation en contextes de racialisation. *Canadian Journal of Education*, 37(1), 308–329. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.37.1.308>
- Timmermans, A. C., Kuyper, H. et Van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 459–478. <https://doi.org/10.1111/bjep.12087>

**Ophélie Gilbert-Blanchard** est doctorante à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal. Affiliée au Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), elle est également membre étudiante du Centre interdisciplinaire de recherche sur le cerveau et l'apprentissage (CIRCA). Ses travaux portent sur l'adaptation des jeunes issus de l'immigration en contexte scolaire. Elle s'intéresse également à la santé mentale des jeunes nouveaux arrivants ainsi qu'aux facteurs familiaux pouvant soutenir leur adaptation.

**Isabelle Archambault** est titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'école, le bien-être et la réussite éducative des jeunes et cotitulaire de la Chaire Myriagone McConnell-UdM en mobilisation des connaissances jeunesse. Ses travaux portent sur l'effet de l'école, de ses pratiques et de ses acteurs sur l'expérience scolaire des enfants et des adolescents qui présentent des besoins particuliers, dont ceux de milieux défavorisés, issus de l'immigration ou présentant des problèmes de santé mentale.

**Kristel Tardif-Grenier** est professeure au département de psychoéducation et de psychologie de l'université du Québec en Outaouais et s'intéresse au développement positif (positive youth development) et à l'épanouissement (flourishing) des adolescents et jeunes adultes qui sont en situation de vulnérabilité, notamment ceux qui sont issus de l'immigration ou des groupes racisés; ou qui grandissent en contexte de pandémie.

**Geneviève Audet** est professeure au Département d'éducation et formation spécialisées de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Elle est chercheuse à l'Institut universitaire Sherpa et codirectrice scientifique du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys. Elle s'intéresse à l'éducation interculturelle, aux relations école-familles immigrantes-communauté et à la formation du personnel scolaire à cet égard.

**Tableau 1**

|                                 | 1.                   | 2.                   | 3.                   | 4.                  | 5.                 | 6.                   | 7.                   | 8.                   | 9.                   | 10.                  | 11.                  | 12.                 | 13.                  | 14.                  | 15.                  | 16.                  | 17.                  | 18.   |
|---------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------|--------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-------|
| 1. Sexe (0 = garçon)            | 1,000                |                      |                      |                     |                    |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                     |                      |                      |                      |                      |                      |       |
| 2. Âge                          | -,027                | 1,000                |                      |                     |                    |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                     |                      |                      |                      |                      |                      |       |
| 3. Scolarité du père            | -,055                | -,026                | 1,000                |                     |                    |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                     |                      |                      |                      |                      |                      |       |
| 4. Lang (0 = fr)                | ,001                 | ,015                 | -,002                | 1,000               |                    |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                     |                      |                      |                      |                      |                      |       |
| 5. Redoub (0 = oui)             | ,054                 | -,335 <sup>***</sup> | ,008                 | -,024               | 1,000              |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                     |                      |                      |                      |                      |                      |       |
| 6. Rendement                    | ,082 <sup>*</sup>    | -,064                | -,009                | -,025               | ,157 <sup>**</sup> | 1,000                |                      |                      |                      |                      |                      |                     |                      |                      |                      |                      |                      |       |
| 7. Désengagement                | -,112 <sup>**</sup>  | ,102 <sup>**</sup>   | -,036                | ,035                | -,035              | -,141 <sup>***</sup> | 1,000                |                      |                      |                      |                      |                     |                      |                      |                      |                      |                      |       |
| 8. Loc. (0=Mtl)                 | ,025                 | -,128 <sup>***</sup> | -,044                | -,061               | -,037              | ,008                 | -,128 <sup>**</sup>  | 1,000                |                      |                      |                      |                     |                      |                      |                      |                      |                      |       |
| 9. Attente                      | ,155 <sup>***</sup>  | ,079 <sup>*</sup>    | ,059                 | -,007               | -,060              | ,249 <sup>***</sup>  | -,122 <sup>**</sup>  | ,047                 | 1,000                |                      |                      |                     |                      |                      |                      |                      |                      |       |
| 10. Rétroaction                 | -,184 <sup>***</sup> | ,015                 | ,049                 | ,005                | ,080 <sup>*</sup>  | -,250 <sup>***</sup> | ,361 <sup>***</sup>  | -,098 <sup>**</sup>  | -,234 <sup>***</sup> | 1,000                |                      |                     |                      |                      |                      |                      |                      |       |
| 11. Chaleur                     | ,123 <sup>***</sup>  | ,060                 | -,034                | ,022                | -,065              | ,233 <sup>***</sup>  | -,165 <sup>***</sup> | ,145 <sup>***</sup>  | ,446 <sup>***</sup>  | -,224 <sup>**</sup>  | 1,000                |                     |                      |                      |                      |                      |                      |       |
| 12. Conflit                     | -,106 <sup>**</sup>  | ,011                 | ,019                 | ,069 <sup>*</sup>   | ,033               | -,101 <sup>**</sup>  | ,497 <sup>***</sup>  | -,017                | -,202 <sup>***</sup> | ,556 <sup>***</sup>  | -,240 <sup>**</sup>  | 1,000               |                      |                      |                      |                      |                      |       |
| 13. 1 <sup>e</sup> génération   | -,040                | ,098 <sup>**</sup>   | ,117 <sup>**</sup>   | ,072 <sup>*</sup>   | -,059              | ,043                 | ,065                 | -,158 <sup>**</sup>  | ,043                 | ,067                 | -,032                | ,063                | 1,000                |                      |                      |                      |                      |       |
| 14. 2 <sup>e</sup> génération   | -,024                | ,035                 | ,120 <sup>**</sup>   | ,046                | ,015               | -,063                | ,106 <sup>**</sup>   | -,158 <sup>**</sup>  | -,062                | ,090 <sup>*</sup>    | -,144 <sup>**</sup>  | ,075 <sup>*</sup>   | -,157 <sup>***</sup> | 1,000                |                      |                      |                      |       |
| 15. 3 <sup>e</sup> génération + | ,057                 | -,101 <sup>**</sup>  | -,189 <sup>***</sup> | -,090 <sup>*</sup>  | ,030               | ,016                 | -,133 <sup>***</sup> | ,234 <sup>***</sup>  | ,016                 | -,131 <sup>***</sup> | ,146 <sup>**</sup>   | -,124 <sup>**</sup> | -,675 <sup>***</sup> | -,599 <sup>***</sup> | 1,000                |                      |                      |       |
| 16. Région : Canada             | ,050                 | -,105 <sup>**</sup>  | -,182 <sup>***</sup> | -,092 <sup>**</sup> | ,037               | ,012                 | -,130 <sup>***</sup> | ,243 <sup>***</sup>  | ,011                 | -,120 <sup>**</sup>  | ,132 <sup>**</sup>   | -,106 <sup>**</sup> | -,687 <sup>***</sup> | -,610 <sup>***</sup> | ,982 <sup>***</sup>  | 1,000                |                      |       |
| 17. Région : Af. N.             | ,013                 | ,008                 | ,067                 | ,094 <sup>**</sup>  | ,024               | ,063                 | ,122 <sup>**</sup>   | -,184 <sup>**</sup>  | -,024                | ,092 <sup>**</sup>   | -,023                | ,116 <sup>**</sup>  | ,546 <sup>***</sup>  | ,452 <sup>**</sup>   | -,757 <sup>***</sup> | -,771 <sup>***</sup> | 1,000                |       |
| 18. Région : Haïti              | -,095 <sup>**</sup>  | ,152 <sup>***</sup>  | ,194 <sup>***</sup>  | ,017                | -,087 <sup>*</sup> | -,102 <sup>**</sup>  | ,038                 | -,130 <sup>***</sup> | ,015                 | ,063                 | -,174 <sup>***</sup> | ,009                | ,332 <sup>***</sup>  | ,338 <sup>**</sup>   | -,506 <sup>***</sup> | -,515 <sup>***</sup> | -,149 <sup>***</sup> | 1,000 |

*Corrélations de Pearson entre les variables*

*Note.* \*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ . Certains termes ont été abrégés : Lang : langue maternelle. Redoub : redoublement au primaire.

*Loc : Localisation. Af. N. : Afrique du Nord*

**Tableau 2***Régression linéaire avec la variable indépendante du statut générationnel (n = 763)*

|                                  | Attente           | Rétroaction       | Chaleur | Conflit |
|----------------------------------|-------------------|-------------------|---------|---------|
|                                  | $\beta$           | $\beta$           | $\beta$ | $\beta$ |
| Sexe (garçon = 0)                | ,139***           | -,124***          | ,097**  | -,036   |
| Âge                              | ,091*             | -,010             | ,089*   | -,032   |
| Scolarité du père                | -,059             | ,043              | ,005    | ,040    |
| Langue maternelle (français = 0) | -,009             | -,027             | ,012    | ,039    |
| Redoublement au primaire         | -,082*            | ,127***           | -,079*  | ,049    |
| Rendement                        | ,242***           | -,211             | ,219*** | -,040   |
| Désengagement                    | -,079*            | ,306***           | -,110** | ,500*** |
| Localisation (Mtl = 0)           | ,062              | -,037             | ,123**  | ,052    |
| 1 <sup>re</sup> génération       | ,070 <sup>†</sup> | ,058 <sup>†</sup> | -,036   | ,028    |
| 2 <sup>e</sup> génération        | -,003             | ,025              | -,105** | ,017    |
| $\Delta R^2$                     | ,005              | ,003              | ,010*   | ,001    |

Note. <sup>†</sup>  $p < 0,10$ . \*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ .

**Tableau 3***Régression linéaire avec la variable indépendante de la région d'origine (n =763)*

|                                  | Attente | Rétroaction | Chaleur  | Conflit |
|----------------------------------|---------|-------------|----------|---------|
|                                  | $\beta$ | $\beta$     | $\beta$  | $\beta$ |
| Sexe (garçon = 0)                | ,141*** | -,125***    | ,088*    | -,039   |
| Âge                              | ,088*   | -,008       | ,105**   | -,028   |
| Scolarité du père                | -,065   | ,045        | ,019     | ,045    |
| Langue maternelle (français = 0) | -,006   | -,027       | ,011     | ,038    |
| Redoublement au primaire         | -,085*  | ,125***     | -,082*   | ,048    |
| Rendement                        | ,251*** | -,211***    | ,209***  | -,044   |
| Désengagement                    | -,078*  | ,305***     | -,118**  | ,499*** |
| Localisation (Mtl = 0)           | ,061    | -,038       | ,123**   | ,050    |
| Région : Afrique du Nord         | ,018    | ,054        | -,013    | ,038    |
| Région : Haïti                   | ,060    | ,023        | -,158*** | -,013   |
| $\Delta R^2$                     | ,003    | ,003        | ,022***  | ,002    |

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

**Figure 1**

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

