Fonds de recherche Société et culture Québec

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

L'effet des transitions scolaires sur l'engagement des élèves issus de l'immigration en milieux défavorisés

Chercheure principale

Isabelle Archambault, Université de Montréal

Cochercheurs

Thérèse Bouffard, Université du Québec à Montréal
Roch Chouinard, Université de Montréal
Véronique Dupéré, Université de Montréal
Michel Janosz, Université de Montréal
Linda S. Pagani, Université de Montréal
Sophie Parent, Université de Montréal

Collaboratrices

Marie-Josée Richer, Université de Montréal
Sophie Pascale, Université de Montréal
Mélissa Goulet, Université de Montréal
Vanessa Kurdi, Université de Montréal

Partenaire du milieu

Une école montréalaise pour tous

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2014-RP-178961

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

Partenaires de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

Le Fonds s'engage à rendre public les Rapports de recherche produits dans le cadre des Actions concertées. Le contenu n'engage que ses auteurs.

Remerciements

L’équipe de recherche tient d’abord à remercier tous les élèves dont la participation à l’étude a été essentielle à sa réussite. Nous remercions également les commissions scolaires et le personnel des écoles qui ont participé au projet, en particulier les enseignants qui ont sans compter investi de leur précieux temps. Sans leur collaboration indéfectible, ce projet n’aurait jamais pu avoir lieu.

L’équipe de recherche tient également à remercier toute l’équipe d’Une école montréalaise pour tous et plus particulièrement Mesdames Sylvie Beaupré, Louise Jutras et Élise Juneau qui, à différents moments, ont participé de manière très concrète aux diverses étapes du projet.

Nous tenons enfin à remercier tous les auxiliaires de recherche qui ont contribué, par leur implication et leur rigueur de travail, au bon fonctionnement de cette étude.

Université de Montréal

GRES
Groupe de recherche sur les environnements scolaires

Table des matières

Contexte de la recherche **1**
Résumé de la problématique 1
Définition de l'engagement scolaire 1
Engagement des élèves en contexte défavorisé et pluriethnique 2
L'impact des pratiques enseignantes lors des transitions scolaires 3
Effet différentiel des pratiques enseignantes 4
Les facteurs favorisant l'utilisation de pratiques efficaces par les enseignants 5
Buts et objectifs de recherche 6

Pistes de solutions en lien avec les résultats et implications **7**
I. Les pratiques d'influence aux deux périodes de transition 7
II. Les pratiques qui influencent la transition préscolaire-primaire 9
III. Les pratiques qui influencent la transition primaire-secondaire 10
IV- Un message à retenir pour les deux périodes de transition 14

Méthodologie **15**

Synthèse des résultats **16**
Résultats relatifs à la question I 16
Transition de la maternelle à la première année 16
Transition du primaire au secondaire 18
Résultats relatifs à la question II 21
Résultats pour la transition préscolaire-primaire 21
Résultats pour la transition primaire-secondaire 23
Limites et généralisation des résultats 24

Pistes de recherche **26**

Références sélectionnées **27**

Annexe I. État des connaissances **29**
Annexe II. Méthodologie complète **50**
Annexe III. Résultats complets **72**
Annexe IV. Tableaux de corrélation **136**
Annexe V. Bibliographie complète **141**

Liste des tableaux

Tableau 1.	*Questions posées aux enseignants*	52
Tableau 2.	*Description des modèles de pratiques enseignantes à l'étude*	60
Tableau 3.	*Pratiques qui influencent l'engagement comportemental pour tous les élèves lors de la transition préscolaire-primaire*	101
Tableau 4.	*Pratiques qui influencent l'engagement comportemental pour les filles lors de la transition préscolaire-primaire*	102
Tableau 5.	*Pratiques qui influencent l'engagement comportemental pour les garçons lors de la transition préscolaire-primaire*	103
Tableau 6.	*Pratiques qui influencent l'engagement cognitif pour tous les élèves lors de la transition préscolaire-primaire*	104
Tableau 7.	*Pratiques qui influencent l'engagement cognitif pour les filles lors de la transition préscolaire-primaire*	105
Tableau 8.	*Pratiques qui influencent l'engagement cognitif pour les garçons lors de la transition préscolaire-primaire*	106
Tableau 9.	*Pratiques qui influencent l'engagement affectif pour tous les élèves lors de la transition préscolaire-primaire*	107
Tableau 10.	*Pratiques qui influencent l'engagement affectif pour les filles lors de la transition préscolaire-primaire*	108
Tableau 11.	*Pratiques qui influencent l'engagement affectif pour les garçons lors de la transition préscolaire-primaire*	109
Tableau 12.	*Pratiques qui influencent l'engagement comportemental pour tous les élèves lors de la transition primaire-secondaire*	117
Tableau 13.	*Pratiques qui influencent l'engagement comportemental pour les filles lors de la transition primaire-secondaire*	118
Tableau 14.	*Pratiques qui influencent l'engagement comportemental pour les garçons lors de la transition primaire-secondaire*	119
Tableau 15.	*Pratiques qui influencent l'engagement cognitif pour tous les élèves lors de la transition primaire-secondaire*	120
Tableau 16.	*Pratiques qui influencent l'engagement cognitif pour les filles lors de la transition primaire-secondaire*	121
Tableau 17.	*Pratiques qui influencent l'engagement cognitif pour les garçons lors de la transition primaire-secondaire*	122
Tableau 18.	*Pratiques qui influencent l'engagement affectif en français pour tous les élèves lors de la transition primaire-secondaire*	123
Tableau 19.	*Pratiques qui influencent l'engagement affectif en français pour les filles lors de la transition primaire-secondaire*	124
Tableau 20.	*Pratiques qui influencent l'engagement affectif en français pour les garçons lors de la transition primaire-secondaire*	125
Tableau 21	*Pratiques qui influencent l'engagement affectif en mathématiques pour tous les élèves lors de la transition primaire-secondaire*	126

Tableau 22. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en mathématiques pour les filles lors de la transition primaire-secondaire* 127
Tableau 23. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en mathématiques pour les garçons lors de la transition primaire-secondaire* 128
Tableau 24. *L'influence des caractéristiques des enseignants, des élèves et des parents sur l'appartenance au profil d'enseignants « moyens » et « axés sur la performance et le contrôle »* 132
Tableau 25. *L'influence des caractéristiques des enseignants, des élèves et des parents sur l'appartenance au profil d'enseignants « moyens » et « axés sur la performance et le contrôle »* 135
Tableau 26a. *Corrélations entre les variables pour la transition préscolaire-primaire* 137
Tableau 26b. *Corrélations entre les variables pour la transition préscolaire-primaire (suite)* 138
Tableau 27a. *Corrélations entre les variables pour la transition primaire-secondaire* 139
Tableau 27b. *Corrélations entre les variables pour la transition primaire-secondaire (suite)* 140

Liste des figures

Figure 1. *Profils des enseignants de maternelle et du 1er cycle du primaire* 22
Figure 2. *Profils des enseignants de 6^{e} année* 23
Figure 3. *Profils des enseignants de maternelle et du 1er cycle du primaire* 130
Figure 4. *Profils des enseignants de 6^{e} année* 133

Rapport scientifique intégral

PARTIE A- CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Problématique (pour une description exhaustive, voir annexe I)

L'engagement scolaire est désormais reconnu comme un déterminant central de la réussite et de la persévérance scolaires des élèves et ce, dès l'entrée à l'école primaire (Archambault, Pagani, et Fitzpatrick, 2013). Toutefois, on connait encore mal les pratiques éducatives permettant de le soutenir, en particulier lors des périodes de transition scolaire qui représentent un défi adaptatif important à nombre d'élèves. S'il est établi que l'engagement scolaire des élèves diminue en cours d'année scolaire et à travers le temps soit fréquente (Archambault et Dupéré, 2016 ; Jacobs et al., 2002), cette baisse serait plus marquée lors des périodes de transition, notamment lors des transitions préscolaire-primaire et primaire-secondaire (Anderman et Midgley, 1997 ; Watt, 1998). De plus, dans les écoles de milieu défavorisé et pluriethnique, ce désengagement serait plus important pour certaines catégories d'élèves, selon s'ils sont issus ou non de l'immigration. Pourquoi en est-il ainsi ? Au moment des transitions scolaires, quel rôle jouent les enseignants sur le désengagement différentiel des élèves en milieux défavorisés et pluriethniques ? Quelles conditions favorisent la mise en place par les enseignants de pratiques jugées efficaces pour soutenir l'engagement de ces élèves ? Dans le but de contribuer à la bonification des services offerts pour soutenir la réussite scolaire de tous les élèves, la présente étude vise à répondre à ces questions.

Définition de l'engagement scolaire

L'engagement scolaire comporte trois grandes dimensions : comportementale, affective et cognitive (Fredricks et al., 2004). Les enfants engagés au niveau comportemental participent aux activités scolaires, mettent des efforts et répondent aux consignes des enseignants. Ceux qui présentent un engagement affectif élevé se

montrent intéressés par l'école et par les matières enseignées. Enfin, ceux engagés cognitivement autorégulent bien leurs activités d'apprentissage : ils planifient leur travail, le révisent et utilisent les outils mis à leur disposition pour apprendre. Des études ont récemment démontré que ces trois dimensions contribuent à prédire tant la réussite scolaire à l'école primaire que le décrochage à l'école secondaire (Archambault et al., 2009 ; Archambault et Vandenbossche-Makombo, 2013). Ainsi, les élèves qui se désengagent sur l'une ou l'autre des dimensions au fil des années ou encore qui commencent l'école primaire ou secondaire avec un faible engagement seraient plus à risque de vivre des échecs et éventuellement de décrocher (Alexander et al., 1997).

Engagement des élèves en contexte défavorisé et pluriethnique

Les travaux traitant de l'engagement scolaire des élèves du primaire en contexte défavorisé et pluriethnique sont peu nombreux. La plupart de ces études ont été conduites auprès d'adolescents de minorités ethniques provenant de familles résidant dans le pays d'accueil depuis de nombreuses générations ; les résultats obtenus dans ces contextes sont difficilement transférables en contexte québécois et canadien, où les jeunes appartenant à des groupes ethniques minoritaires sont souvent issus de l'immigration récente. Afin de pallier ces lacunes, une étude récente d'Archambault et ses collègues (2015) a montré qu'en milieu défavorisé et pluriethnique à Montréal, une forte proportion d'élèves se désengage, tout au long de leur parcours à l'école primaire, et ce, surtout d'un point de vue affectif. Cependant, selon cette étude, le désengagement de certains groupes d'élèves était plus important dans les années qui suivent la transition préscolaire-primaire ou juste avant le passage au secondaire. En effet, dans ces milieux, ce sont les élèves non immigrants (troisième génération ou plus), nés au Canada de parents canadiens qui présentent le degré de désengagement le plus inquiétant. Ceux issus de l'immigration de deuxième génération, donc nés au Canada de parents nés à

l'étranger, se désengagent également de manière importante au fil du temps alors que ceux de première génération, donc nés à l'étranger de parents nés à l'étranger, présentent le profil le plus positif. En effet, le degré moyen d'engagement des élèves de première génération est plus élevé que celui de leurs pairs et leur désengagement à travers les années est moins marqué. Ces résultats suggèrent qu'il existe des différences dans l'engagement scolaire des élèves lors des périodes entourant les transitions scolaires et que ces différences sont notamment fonction de leur statut générationnel (élèves de première, deuxième ou troisième génération ou plus). À l'heure actuelle, nous connaissons peu les pratiques pédagogiques et éducatives ainsi que les attitudes des enseignants qui contribuent de manière différentielle à l'engagement des élèves de milieux défavorisés et pluriethniques lors des principales transitions scolaires. Nous ignorons aussi quels facteurs favorisent l'utilisation par les enseignants de pratiques efficaces pour le soutenir.

L'impact des pratiques enseignantes lors des transitions scolaires

Selon la perspective du stade de développement-environnement (*stage-environment fit*), l'élève est plus susceptible de se désengager de son milieu quand ce dernier n'offre pas des ressources adaptées à son niveau de développement (Eccles et Roeser, 2009). Ce désengagement pourrait toutefois varier selon l'ampleur des changements auxquels l'élève est confronté et selon les caractéristiques du contexte auquel il doit s'adapter (Mc Dougall et al., 1998). Ainsi, les pratiques enseignantes pourraient jouer un rôle central lors des principales périodes de transition.

Selon Rimm-Kaufman et Pianta (2000), outre l'influence de facteurs liés à l'enfant et à sa famille, des caractéristiques liées à la classe et à l'école joueraient un rôle important au moment de la transition des enfants du préscolaire à l'école primaire. À cet

effet, plusieurs stratégies pouvant être mises en place par les enseignants ont été proposées pour favoriser le succès de cette transition. Les enseignants peuvent par exemple offrir davantage de soutien affectif et pédagogique aux élèves et favoriser le développement de leur autonomie en leur apprenant à s'autoréguler (seuls ou avec l'aide de pairs), à être attentif et à développer de bonnes habitudes de travail dès la première année (Bierman et al., 2008 ; Burchinal et al., 2002 ; Diamond et al., 2007 ; Dion et al., 2011 ; Howes et al., 2008 ; Roorda et al., 2011 ; Perry et al., 2011 ; Terrise & Larose, 2001). Ils peuvent également promouvoir la coopération et les échanges d'informations entre les enseignants du préscolaire et du primaire tout en en impliquant les parents (Ahtola et al., 2011 ; Schulting et al., 2005).

Concernant la transition primaire-secondaire, des études québécoises ont démontré que les approches évaluatives multimodales et les pratiques enseignantes qui misent sur le soutien à l'autonomie et l'effort sont plus susceptibles de favoriser l'engagement et la motivation des élèves que les approches unimodales (ex. tests, examens) ou des pratiques enseignantes axées sur le contrôle, la performance et la comparaison sociale (Chouinard et al., 2005 ; Duchesne et al., 2012). Certains travaux aux États-Unis suggèrent également que les enseignants du secondaire, comparativement aux enseignants du primaire, mettraient davantage l'accent sur la performance, le contrôle et la discipline plutôt que sur la maitrise des apprentissages et l'autonomie, ce qui aurait un impact négatif sur le sentiment de compétence, la motivation intrinsèque et la réussite des élèves à l'école lors du passage primaire-secondaire (Brophy, 1986 ; Deemer, 2004 ; Dweck et Leggett, 1988 ; Eccles et al., 1993 ; Reeve et al., 1999 ; Reeve et al., 2004).

Effet différentiel des pratiques enseignantes

Si on connait aujourd'hui mieux les effets des transitions sur l'engagement et la réussite des élèves en général, les connaissances manquent toujours sur leur impact sur l'engagement de certains sous-groupes spécifiques d'élèves, comme ceux de milieux défavorisés, issus ou non de l'immigration. Toutefois, selon Archambault et ses collègues (2015), des pratiques tels l'enseignement de stratégies métacognitives, le recours à une pédagogie différenciée, axée sur la maitrise des apprentissages et le soutien à l'autonomie plutôt que sur la performance et le contrôle sont associés de manière différentielle à l'engagement des garçons et des filles issus ou non de l'immigration. C'est aussi le cas de la mise en place d'attentes claires et d'un environnement structurant et du développement de liens privilégiés, chaleureux et basés sur le respect entre les élèves et les enseignants. Il se peut alors que ces mêmes pratiques aient un effet semblable sur l'engagement des élèves issus ou non de l'immigration lors des périodes de transition.

Les facteurs favorisant l'utilisation de pratiques efficaces par les enseignants

Les caractéristiques de l'élève telles sa participation et son engagement en classe, son sentiment de compétence, ses buts, ses efforts et ses résultats scolaires antérieurs de même que certaines pratiques parentales de soutien et de collaboration avec l'école sont susceptibles de faciliter ou de nuire à l'utilisation de pratiques efficaces par les enseignants (Bressoux et Pansu, 2001 ; Bressoux et Pansu, 2003 ; Pansu, Bressoux, Leonesio et Mezière, 2000). En effet, on sait que le jugement que porte l'enseignant sur le potentiel d'un élève influence ses attentes, ses attitudes et ses pratiques envers celui-ci et que ce jugement est notamment influencé par les caractéristiques de l'élève et de sa famille (Lévesque-Guillemette et Bouffard, 2015). Il est donc possible que les enseignants interprètent différemment ces caractéristiques des élèves et de leurs familles

en fonction de leur statut migratoire. Par ailleurs, on sait aussi que plusieurs enseignants qui travaillent en milieux défavorisés et pluriethniques tentent de répondre aux besoins de leurs élèves issus ou non de l'immigration en adaptant leurs pratiques aux caractéristiques de ceux-ci (Finn, 1972 ; Stipek, 2012). Bref, il est plausible que l'utilisation de diverses pratiques par les enseignants en milieux défavorisés et pluriethniques soit tributaire de certaines caractéristiques des élèves et des familles. Reste maintenant à savoir lesquelles.

But et objectifs de recherche

On constate que peu d'études ont examiné de manière longitudinale les pratiques enseignantes qui influencent de manière différentielle l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration lors des principales périodes de transition, soit les passages préscolaire-primaire et primaire-secondaire. Cette lacune restreint donc notre compréhension des mesures qui peuvent être mises en place pour soutenir ces élèves lors de l'entrée à l'école primaire et secondaire en milieux défavorisés et pluriethniques. De plus, rares sont les études ayant considéré les facteurs susceptibles de faciliter ou de nuire à l'utilisation de pratiques efficaces pour favoriser l'engagement scolaire par les enseignants dans ces milieux.

Le but général de cette étude est de répondre à ces limites à travers deux principaux objectifs qui sont d'examiner pour chacune des périodes de transition (1) les pratiques enseignantes qui contribuent de manière différentielle à l'engagement scolaire des garçons et des filles issus ou non de l'immigration et (2) les caractéristiques des élèves et des familles qui sont associées à l'utilisation par les enseignants de pratiques jugées efficaces pour favoriser l'engagement de leurs élèves.

PARTIE B- PISTES DE SOLUTIONS EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS

1. Les pratiques d'influence aux deux périodes de transition

1.1- Plusieurs familles issues de l'immigration accordent beaucoup d'importance à l'école et à l'éducation, y compris aux deux périodes de transition. **Les enseignants attribuent les difficultés éprouvées par certains élèves lors des transitions scolaires à plusieurs facteurs qui relèvent des familles et des élèves** et évoquent peu l'impact potentiel que peuvent avoir leurs pratiques sur l'engagement des élèves. De plus, que les élèves soient issus ou non de l'immigration, les enseignants **rapportent utiliser les mêmes pratiques.**

Recommandations :

- **Sensibiliser les enseignants à l'impact différentiel** important **que peuvent avoir leurs pratiques** sur l'engagement des élèves issus ou non de l'immigration au moment des transitions.
- **Favoriser le dialogue et la collaboration avec les parents** des élèves, surtout au moment de la transition préscolaire-primaire. Cette initiative pourrait favoriser une meilleure compréhension de la réalité des familles et diminuer les fausses croyances que le personnel scolaire entretient par rapport aux élèves et aux familles en milieux défavorisés et pluriethniques.

1.2- L'arrimage et la communication entre les enseignants de divers niveaux sont associés à un meilleur engagement des élèves lors des deux périodes de transitions. Cet arrimage contribue à assurer une meilleure continuité dans les pratiques implantées.

Bien que ce soit reconnu comme important par les enseignants, **peu de pratiques sont mises en place de manière systématique et organisée dans les écoles pour favoriser l'arrimage et la communication entre les niveaux**, sauf en début d'année scolaire.

Recommandations pour la transition *préscolaire-primaire* :

- Planifier tout au long de l'année des **activités d'immersion des élèves du préscolaire dans les classes en première année**. Cette planification devrait être à l'horaire de l'école pour tous plutôt que laissée à la discrétion des enseignants.
- **Assurer un suivi systématique** des dossiers **entre les enseignants** du préscolaire et du primaire, et même qu'entre ceux de première et de deuxième année **pour les élèves qui ont des difficultés**. Ce suivi devrait être planifié et organisé à l'échelle de l'école pour assurer une cohérence des actions.
- **Élaborer une planification globale en continuité avec les notions enseignées antérieurement** et s'assurer de la **compréhension commune** de l'équipe-école de la **progression des apprentissages sur l'ensemble du parcours scolaire**.

Recommandations pour la transition *primaire-secondaire* :

- **Planifier des rencontres entre les enseignants du secondaire et du primaire** pour les écoles bassins afin d'assurer un transfert des façons meilleures pratiques. Le soutien de conseillers pédagogiques ou d'autres professionnels qui pourraient coordonner ce suivi serait particulièrement pertinent.
- **Développer un système de suivi primaire-secondaire** pour les élèves qui présentent des difficultés. Il faudrait y prévoir une section où l'enseignant du primaire rapporte certaines observations sur les façons de faire (pratiques) qui ont des effets positifs auprès de l'élève, en fonction de ses besoins.

1.3- Nos résultats suggèrent enfin que le développement d'un **lien chaleureux entre les enseignants et les élèves** ainsi que l'**ouverture des enseignants à la réalité des élèves** de milieux défavorisés et pluriethniques sont associés à l'engagement des élèves, et particulièrement chez les immigrants de première génération.

Recommandation :

Rappeler aux enseignants l'importance de la qualité relationnelle avec leurs élèves dans la motivation et l'engagement de ces derniers et favoriser des occasions de dialogue entre le personnel scolaire et les élèves tout au long du parcours scolaire, surtout au moment de la transition primaire-secondaire. Cette façon de faire favorisera une meilleure compréhension et le respect de l'autre et contribuera sans conteste au développement d'un climat positif et propice à l'apprentissage.

2. Les pratiques qui influencent la transition préscolaire-primaire

2.1- Le **soutien à l'autonomie** est associé positivement à l'engagement lors de la transition préscolaire-primaire, surtout chez les garçons et chez l'ensemble des élèves de première génération. Chez les filles, cette pratique est négativement liée à l'engagement.

- *La majorité des enseignants ont des pratiques « axées sur la performance et le contrôle » et mettent peu d'accent sur l'autonomie de leurs élèves. Ils accordent beaucoup d'importance aux notes et favorisent beaucoup la comparaison entre les élèves, des pratiques susceptibles de nuire à l'engagement de certains élèves, surtout des garçons et des immigrants.*
  - *Ces enseignants « axés sur la performance et le contrôle » sont généralement plus âgés, ont davantage d'expérience dans leur école et se disent moins à l'aise et outillés pour travailler en milieux défavorisés.*
  - *Ces enseignants « axés sur la performance et le contrôle » ont généralement des élèves plus désengagés dont les parents sont cependant plus impliqués dans le suivi scolaire de leur enfant en début d'année.*

Recommandations :

- **Réfléchir avec les enseignants sur leurs perceptions et fausse croyances quant aux caractéristiques et besoins des élèves et des familles de milieux défavorisés et pluriethniques**. Cette démarche pourrait permettre de mieux comprendre pourquoi des enseignants d'expérience ont tendance à privilégier des pratiques axées sur le contrôle susceptibles de nuire à l'engagement de certains élèves.

Recommandations (suite):

- **Réfléchir** aussi avec eux sur les **messages implicites de reconnaissance de la compétence de l'élève** que comportent les pratiques de soutien à l'autonomie et sur le rôle que joue cette perception de compétence dans l'engagement de l'élève.
- **Offrir de la formation continue** afin de permettre aux enseignants de développer des stratégies de soutien à l'autonomie dès les premières années scolaires.
- **Sensibiliser les décideurs sur l'impact que peuvent avoir la mise en place d'objectifs de performance** au sein des écoles et des commissions scolaires sur les pratiques enseignantes. Ces objectifs peuvent inciter la mise en place de pratiques « axées sur la performance et le contrôle » qui nuisent à l'engagement de certains élèves.

2.2- La **gestion proactive des comportements** lors de la transition préscolaire-primaire est, de façon surprenante, associée négativement à l'engagement.

- *La fréquence d'utilisation de stratégies de gestion des comportements étant relativement uniforme entre les groupes d'enseignants, ce résultat s'applique probablement surtout aux enseignants qui s'éloignent significativement de la norme et qui ont recours de manière très soutenue à ces stratégies. Cela suggère qu'en milieux défavorisés et pluriethniques, les élèves bénéficieraient peut-être moins, tant aux plans affectif que cognitif, d'un environnement trop restrictif. Cela est cohérent avec l'idée que le contrôle de la part de l'enseignant est associé au désengagement.*

Recommandation :

Réfléchir avec les enseignants sur l'importance d'un environnement prévisible où les règles, les consignes et les conséquences aux manquements sont claires, connues et rappelées aux élèves, **mais également d'un environnement souple** où ceux-ci ont des occasions de faire des choix, de s'exprimer, d'interagir avec les pairs et les adultes et de découvrir de nouvelles choses à leur rythme, suivant leurs intérêts.

3. Les pratiques qui influencent la transition primaire-secondaire

3.1- Le **soutien à l'autonomie** est associé à un meilleur engagement au moment de la transition primaire-secondaire chez les garçons de deuxième et de troisième génération

ou plus, mais négativement chez les filles en général et chez les immigrants de première génération (garçons et filles).

- *Plus de 60% des enseignants mettent l'accent sur l'autonomie de leurs élèves de façon modérée.*
  - *Néanmoins, 40% des enseignants sont « axés sur la performance et le contrôle » et mettent peu d'accent sur l'autonomie de leurs élèves. Ils rapportent un moins grand sentiment d'efficacité, plus de perte de temps en classe et de moins bonnes relations avec les parents.*
  - *Outre pour les élèves immigrants de première génération qui sont généralement plus engagés lorsque l'enseignant leur accorde moins d'autonomie, pour la majorité des élèves, l'accent mis sur la performance et le contrôle plutôt que sur l'autonomie est susceptible d'accentuer leur désengagement, et surtout lorsque l'enseignant se sent peu efficace pour soutenir la réussite de ses élèves.*

Recommandations :

- **Sensibiliser les enseignants de sixième année et du secondaire à l'importance de soutenir l'autonomie de leurs élèves.**
- Cela pourrait se faire à travers **l'enseignement de stratégies métacognitives en 6e année** dans la mesure où cette pratique est moyennement utilisée à ce niveau, laissant place à l'amélioration.
- **Proposer des ateliers de formation et d'accompagnement destinés aux enseignants** sur les pratiques pour soutenir l'autonomie de leurs élèves serait par ailleurs pertinent pour l'adoption plus généralisée de telles pratiques, mais également pour leur adoption différenciée, en fonction des besoins spécifiques des élèves immigrants et non immigrants.
- **Favoriser l'arrimage entre les pratiques pédagogiques et éducatives mises en place à la fin du primaire et au début du secondaire**. Si les élèves sont mieux préparés et outillés face à la réalité qui les attend au secondaire, les enseignants du secondaire seront plus enclins à soutenir leur autonomie.
- **S'intéresser au sentiment d'auto-efficacité des enseignants en explorant les différentes dimensions de leur rôle et en s'attardant à celles où ce sentiment est fragile de manière à mieux l'outiller.** Plus un enseignant a un sentiment d'auto-efficacité élevé et bien ancré, plus il est disposé à utiliser des stratégies de soutien à l'autonomie et moins il utilise es techniques de contrôle envers ses élèves.

3.2- La gestion proactive des comportements est associée négativement à l'engagement des filles non immigrantes, alors que ce type de gestion est associé positivement à l'engagement des autres filles et de la plupart des garçons, surtout au plan affectif.

- *Les enseignants du groupe « axés sur la performance et le contrôle » utilisent légèrement moins de stratégies de gestion de comportements, alors qu'ils perçoivent davantage de perte de temps en classe et qu'ils se sentent moins efficaces pour travailler auprès des élèves en plus grandes difficultés.*

Recommandation :

Sensibiliser et former les enseignants à l'utilisation de bonnes stratégies de gestion des comportements en classe serait bénéfique pour plusieurs, et **particulièrement pour les enseignants qui ont beaucoup d'expérience en enseignement, mais moins en contexte pluriethnique.** L'acquisition de moyens concrets pour mettre en place ces stratégies auprès d'une clientèle hétérogène avec laquelle ils se sentent moins outillés leur permettrait de se sentir plus efficaces et de vivre davantage de succès.

3.3- L'aisance des enseignants à travailler en milieu pluriethnique est associée positivement à l'engagement des élèves immigrants et surtout des garçons, mais négativement à l'engagement des élèves de troisième génération ou plus.

- *Bien que les enseignants « axés sur la performance et le contrôle »* aient plus d'expérience en enseignement et qu'ils se disent à l'aise de travailler en milieux défavorisés, ils se disent moins préparés pour travailler en milieux pluriethniques ce qui est susceptible de nuire à l'engagement de leurs élèves immigrants.

Recommandation :

Offrir de manière systématique des ateliers de formation et d'accompagnement pour soutenir les enseignants dans leur travail auprès d'élèves de milieux défavorisés et pluriethniques. Cette démarche permettrait aux enseignants de se sentir mieux outillés et plus compétents pour travailler avec les élèves issus de l'immigration et leurs familles de manière différenciée.

3.4- L'accent mis par l'enseignant sur les **buts de performance** en classe favorise l'engagement de certains élèves, surtout des garçons immigrants, alors que cette pratique nuit à l'engagement des élèves de troisième génération ou plus.

- *L'utilisation des buts de performance par les enseignants « axés sur la performance et le contrôle » est susceptible de nuire à l'engagement de la plupart de leurs élèves, sauf des garçons immigrants. Ce résultat doit cependant être interprété avec nuance dans la mesure où certains jeunes immigrants reçoivent beaucoup de pression familiale pour obtenir de bons résultats à l'école, leur succès étant un gage de la réussite du projet migratoire de leur famille. Une tendance trop forte à valoriser la performance chez ces élèves pourrait donc à long terme avoir des conséquences négatives et même engendrer un certain niveau de détresse chez ces élèves.*

Recommandation :

La **promotion des buts de performance et de l'importance d'avoir de bonnes notes devrait être faite de manière dosée et adaptée** aux caractéristiques et aux besoins des élèves. Cela ne doit pas être fait au détriment du plaisir d'apprendre.

3.5- L'utilisation d'une **approche différenciée** est associée positivement à l'engagement de la plupart des élèves lors du passage primaire-secondaire, sauf des élèves de première génération.

Recommandation :

Assurer un meilleur suivi des besoins des élèves en difficulté lors de la transition permettra aux enseignants du secondaire de pouvoir rapidement connaitre les besoins et les forces des élèves en difficulté et d'identifier les moyens les plus appropriés pour répondre à leurs caractéristiques spécifiques. **Un meilleur arrimage entre les approches différenciées utilisées** à la fin du primaire et au début du secondaire serait également souhaitable.

4- Un message à retenir pour les deux périodes de transition

4.1- Que ce soit au primaire ou au secondaire, l'enseignement en milieu défavorisé et pluriethnique comporte des enjeux spécifiques, potentiellement supérieurs à ceux de l'enseignement en contexte plus «normatif». Du côté des élèves, les enjeux adaptatifs des transitions scolaires sont aussi probablement plus importants pour ceux issus de milieux défavorisés et pluriethniques où les conditions de vie sont parfois précaires. Comme nous l'avons signalé à quelques reprises, un certain nombre d'enseignants se jugent mal outillés pour exercer leur rôle auprès des élèves de ces milieux.

Recommandations :

- **Réfléchir** à la manière dont la **formation des maîtres prépare** les enseignants à œuvrer auprès d'élèves de **milieux défavorisés et pluriethniques.**
- Faire une place plus grande dans les programmes de formation des maîtres à des **modules de formation ciblant spécifiquement les clientèles issues de ces milieux**, leurs caractéristiques, leurs défis et leurs besoins. Meilleure sera la connaissance de l'enseignant des enjeux et difficultés que vivent ces élèves, mieux il sera en mesure d'en tenir compte. Ceci favorisera l'efficacité de ses actions, ce qui contribuera à accroître l'engagement et à la persévérance scolaire de ses élèves.

PARTIE C- MÉTHODOLOGIE

L'échantillon utilisé dans ce rapport est tiré d'un échantillon plus large composé de 1599 élèves qui ont participé au projet Culture et engagement (C & E) à partir de l'automne 2012. Ces élèves ou leurs parents provenaient au départ de plus de 73 pays et parlaient plus de 40 langues. *Pour la transition préscolaire-primaire*, nous avons suivi un total de 432 élèves (52,5 % de garçons) dont 33,5 % étaient des immigrants de première génération et 47,6 % des élèves de deuxième génération. Ces élèves étaient répartis dans 20 classes en maternelle. *Pour la transition primaire secondaire*, nous avons suivi 207 élèves de la sixième année jusqu'en secondaire I (dans huit écoles secondaires). Aussi, 38,6 % étaient des élèves de première génération et 45,1 % des élèves de deuxième génération. En sixième année, les 22 enseignants de ces élèves ont participé à l'étude alors qu'au secondaire, nous avons pu recueillir des données auprès de 32 enseignants (français et mathématiques). **Procédure.** Les données ont été recueillies deux fois par année (à l'automne et au printemps) pendant quatre ans (2012 à 2016), au cours des deux phases du projet C & E. Tous les temps de mesure (lorsque pertinents) ont été utilisés dans les analyses, afin de permettre l'inclusion de plusieurs cohortes d'élèves et ainsi maximiser la taille de l'échantillon. Pour la *transition préscolaire-primaire*, la collecte de donnée s'est faite par entrevues individuelles alors que pour la *transition primaire-secondaire*, les élèves ont répondu à un questionnaire en ligne. Les enseignants ont aussi répondu à un questionnaire papier sur leurs pratiques (voir tableau 2). Toutes les mesures utilisées dans le projet ont été validées[1]. **Analyses.** Les données ont été traitées séparément pour les deux questions de recherche et pour les deux types de transition (préscolaire-primaire et primaire-secondaire). Le détail des analyses est présenté à l'annexe II.

[1] La plupart des mesures proviennent d'outils validés dans le cadre d'autres études, mais certaines ont été validées spécifiquement dans le cadre de ce projet.

PARTIE D- SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Un résumé des principaux résultats est présenté ci-dessous. Pour une présentation exhaustive des résultats (incluant les tableaux de résultats), consulter les annexes III et IV.

Résultats relatifs à la question I

« Quelle sont les pratiques qui contribuent à l'engagement scolaire des garçons et des filles de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration? »

Transition de la maternelle à la première année

Nos résultats qualitatifs (voir p.74) indiquent d'abord que, selon les enseignants, au-delà de plusieurs facteurs individuels et familiaux (par exemple, la *non-maitrise du français*, *la faible stimulation intellectuelle de certains enfants de milieux défavorisés, leurs affects vis-à-vis de l'école* et *les attitudes des parents envers l'école, etc.*) influençant positivement ou négativement l'engagement des élèves de milieux défavorisés et pluriethniques, lors de la transition préscolaire-primaire, *l'arrimage et la continuité des pratiques* utilisées entre le préscolaire et le primaire (tant des pratiques pédagogiques que de gestion des comportements) et la *communication entre les enseignants* des différents niveaux sont des facteurs-clés pour une transition scolaire réussie. La continuité des services d'aide offerts aux élèves en difficulté et le dépistage de ceux élèves à risque ont également été identifiés comme des éléments importants pour offrir une réponse adaptée aux besoins des élèves de ces milieux. Les *qualités relationnelles* de l'enseignant et son *ouverture* à la réalité des élèves seraient également importantes, surtout lors des premiers jours de classe. Ces résultats sont en partie corroborés par les données quantitatives indiquant que l'aisance des enseignants à travailler en milieux pluriethniques est associée à un meilleur engagement

comportemental chez leurs élèves immigrants (1re génération), alors que l'effet inverse serait observé chez les élèves de troisième génération ou plus.

Selon les enseignants, un *encadrement* « strict » en classe serait aussi bénéfique au moment de la transition préscolaire-primaire. Par contre, cette perception n'est que partiellement corroborée au plan quantitatif. En effet, les résultats suggèrent que l'utilisation de manière trop soutenue et stricte des stratégies de gestion des comportements en classe est associée chez les garçons en général et davantage encore chez les garçons immigrants à un engagement cognitif et affectif moindre. À l'inverse, le soutien à l'autonomie serait associé positivement à l'engagement des garçons et des élèves immigrants. Chez les filles cependant, plus l'enseignant offre un grand niveau d'autonomie, moins leur engagement cognitif est élevé.

Enfin, les enseignants ont également été incités à rapporter les pratiques mises en place concrètement dans leur classe ou dans leur école pour favoriser la transition préscolaire-primaire. Les *jeux de connaissance* où les élèves sont invités à présenter leur pays d'origine, les *jeux ou activités* ludiques, les périodes de *causerie quotidienne* où l'enseignant apprend à connaitre ses élèves et s'informe d'eux, la lecture des *dossiers des élèves* et la *communication avec l'enseignant de l'année précédente* sont notamment cités, de même que l'*instauration graduelle d'une routine, d'un système de responsabilités* et *de renforcement, l'établissement des* règles de *fonctionnement* de la classe et la *révision* de la matière apprise l'année précédente. Le pairage entre les élèves de maternelle et de première année ainsi que les visites de l'école sont aussi des stratégies utilisées à raison d'une ou deux fois par année. Enfin, quelques enseignants rapportent miser sur l'établissement d'un climat de classe positif qui favorise la socialisation et le développement de liens entre les élèves.

Transition du primaire au secondaire

Concernant la transition primaire-secondaire, nos résultats qualitatifs (voir p.83) suggèrent d'abord qu'il existe, selon les enseignants, de nombreux facteurs qui relèvent de l'élève (son *autonomie*, son *engagement*, ses *stratégies métacognitives*, ses *retards scolaires* et ses *difficultés d'apprentissage,* son *estime de soi,* son *degré de stress* ou sa *peur du passage à l'école secondaire*), de sa famille (le *statut socioéconomique,* la *précarité d'emploi des parents*, leur *niveau de scolarité*, leur *implication scolaire)* ou propres à l'immigration *(non-maitrise du français, disparité entre les systèmes éducatifs du pays d'origine et du pays d'accueil, adaptation à une nouvelle culture*) pouvant nuire à la transition au secondaire. Ils mentionnent aussi que l'*arrimage pédagogique* s'incarnant dans la cohérence entre les deux ordres d'enseignement aux plans des objectifs d'apprentissage, des pratiques pédagogiques, du langage et de la charge de travail, l*a révision des apprentissages* à l'entrée au secondaire, l'*encadrement* offert aux élèves, le recours à des *buts de maitrise* et l'*enseignement différencié* facilitent la transition. Certains de ces facteurs sont d'ailleurs corroborés par nos données quantitatives (voir annexe III) qui suggèrent que lorsque les enseignants de la sixième année et de première secondaire utilisent une approche différenciée et gèrent de manière proactive les comportements dans la classe, les élèves, garçons et filles, rapportent un meilleur engagement comportemental, affectif et cognitif. Par contre, le recours à l'évaluation différenciée, l'accent sur le contrôle et la perte de temps en classe sont associés à un engagement plus faible, surtout au plan affectif, mais aussi aux plans comportemental et cognitif chez les filles.

Les *qualités relationnelles* des enseignants ressortent aussi comme étant favorables à une transition réussie. En effet, lorsque les enseignants de sixième année et du

secondaire ont une bonne capacité d'écoute, sont ouverts aux différences culturelles, ont des relations chaleureuses et se disent satisfaits de leurs élèves, ceux-ci rapportent un meilleur engagement. La qualité du *climat de classe* et la mise en place d'une bonne *communication entre les enseignants et les intervenants* des deux ordres d'enseignement seraient également des conditions gagnantes pour assurer la continuité des services et la mise en place des recommandations à respecter pour la réussite des élèves ayant des besoins particuliers quant à l'apprentissage du français, par exemple, en milieux défavorisés et pluriethniques.

Par ailleurs, si les enseignants jugent que le soutien à l'autonomie est particulièrement important pour favoriser les transitions, les résultats quantitatifs indiquent que cette pratique n'a pas la même influence positive sur l'engagement de tous les élèves. En effet, elle est associée négativement à l'engagement des filles en général et particulièrement celles de troisième génération, mais est associée positivement à l'engagement des garçons. De la même façon, alors que le recours à une approche différenciée en classe est associé négativement à l'engagement des filles et des garçons de première génération, elle est associée positivement à l'engagement des garçons de deuxième et de troisième génération ou plus. De plus, l'utilisation de stratégies métacognitives, la gestion proactive des comportements et les buts de performance sont associés positivement à l'engagement des filles (gestion proactive, stratégies métacognitives) et des garçons (buts de performance) de première génération au moment de la transition, mais sont associés à un engagement moindre chez les élèves de troisième génération ou plus. Enfin, des attitudes des enseignants comme leur aisance à travailler en milieux pluriethniques et leur satisfaction à l'égard des apprentissages et des comportements de leurs élèves sont associées à un meilleur engagement affectif,

comportemental ou cognitif chez les garçons de première génération, mais le sont négativement chez les garçons de troisième génération ou plus.

Selon les enseignants, plusieurs pratiques au niveau de l'école pourraient favoriser la transition. Ils mentionnent notamment la désignation d'*enseignants titulaires* pouvant devenir des personnes significatives pour les élèves de première secondaire qui présentent des difficultés, la *formation de groupes fermés,* les *programmes de pairs aidants*, les visites de l'école secondaire, les activités d'accueil, les camps de fraternisation et les discussions sur le fonctionnement de l'école secondaire. La diversité d*es activités parascolaires* proposées (aides aux devoirs, activités sportives et culturelles) qui tiennent compte des besoins et de la diversité culturelle au sein de l'école favoriseraient aussi la transition scolaire des élèves de milieux défavorisés et pluriethniques, tout comme la qualité plus générale de l'*environnement scolaire*, dont la sécurité des lieux. Les moyens mis en place pour favoriser la *communication entre l'école et la famille* à propos de la réussite de l'élève seraient particulièrement importants, surtout quand le parent ne maitrise pas le français et qu'il ne comprend pas bien les informations qui lui sont transmises.

Enfin, invités à rapporter les pratiques qu'ils mettent en place précisément pour favoriser la transition de leurs élèves, les enseignants ont souvent mentionné les *activités de présentation* des élèves à travers des jeux ou des questionnaires. Les *activités ludiques*, les *travaux en équipe* et les *discussions* sont aussi utilisés autant dans les classes du primaire que du secondaire pour favoriser le climat positif dans la classe et l'établissement de relations chaleureuses entre élèves et enseignants. Au secondaire, l'*orientation* spatiale et fonctionnelle des élèves dans l'école ainsi que l'enseignement de

stratégies métacognitives favorisant leur *organisation* sont également privilégiés en début d'année.

Résultats relatifs à la question II

« Quelles sont les caractéristiques des élèves et des familles associés à l'utilisation par les enseignants de pratiques pédagogiques jugées efficaces pour favoriser l'engagement et la réussite scolaire de leurs élèves au moment des transitions? »

Résultats pour la transition préscolaire-primaire

À la maternelle et au premier cycle du primaire, les analyses de classification ont permis d'identifier deux profils distincts d'enseignants qui sont présentés à la figure 1. Le premier comprend les enseignants « moyens » qui mettent l'accent à la fois sur des buts de performance, des buts de maitrise, qui soutiennent légèrement plus que la moyenne l'autonomie de leurs élèves, mettent peu d'accent sur le contrôle et qui sont dans la moyenne en termes d'utilisation de stratégies de gestion des comportements. Ces enseignants représentent 40 % de l'échantillon. Le second profil comprend les enseignants « axés sur la performance et le contrôle » qui rapportent mettre principalement l'accent sur la performance et la comparaison sociale. Ils soutiennent peu l'autonomie de leurs élèves et favorisent moins les buts de maitrise. Par contre, ils utilisent de façon modérée des stratégies pour gérer les comportements de leurs élèves, c'est-à-dire autant que les enseignants de l'autre groupe. Globalement, ces enseignants axés sur la performance représentent la majorité (60 %) des enseignants dans notre échantillon de milieux défavorisés et pluriethniques.

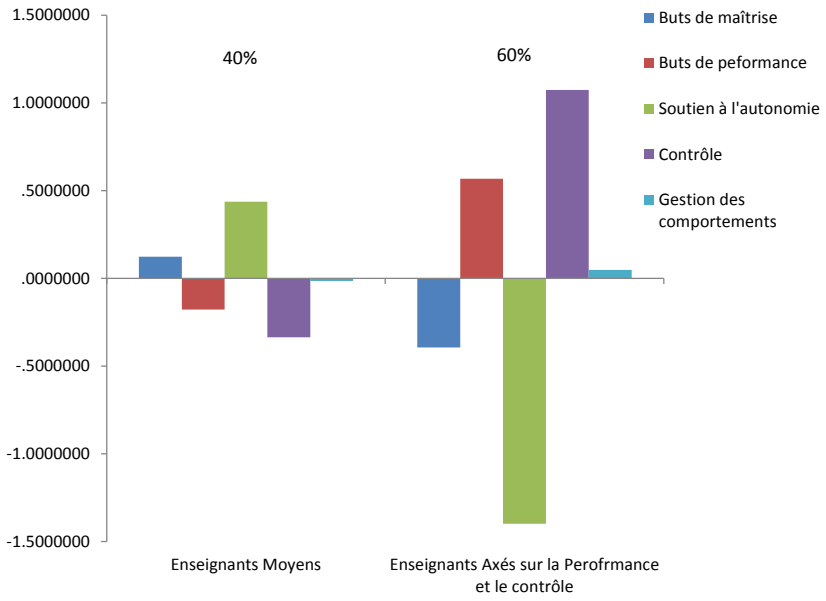

Figure 1. *Profils des enseignants de maternelle et du 1^er^ cycle du primaire*

Les analyses subséquentes nous ont permis d'établir que le profil de pratiques des enseignants de maternelle et du premier cycle du primaire est peu associé aux caractéristiques des élèves de la classe. Par contre, tel qu'indiqué au tableau 24, certaines des caractéristiques des enseignants varient entre les deux profils. En effet, on constate que les enseignants plus âgés, ayant davantage d'expérience dans leur école, mais moins d'expérience en contexte d'enseignement de façon générale et qui se sentent moins à l'aise de travailler en milieux défavorisés sont plus susceptibles d'appartenir au groupe « axé sur la performance et le contrôle ». Les enseignants du groupe « axé sur la performance et le contrôle» sont également plus susceptibles d'avoir plus de perte de temps dans leur classe et de rapporter de l'épuisement professionnel. Le niveau d'expérience de l'enseignant, son aisance à travailler en contexte pluriethnique et son sentiment d'efficacité ne sont toutefois pas associés aux profils.

Les résultats indiquent que les enseignants du groupe « axé sur la performance et le contrôle » sont plus susceptibles d'avoir des élèves plus désengagés et dont les

parents sont plus soutenant et impliqués dans le suivi scolaire et des devoirs en début d'année scolaire. L'appartenance des enseignants à l'un ou l'autre des profils n'est toutefois pas associée à la plupart des indicateurs familiaux ou migratoires (c'est-à-dire proportion d'enfants de première ou de deuxième génération dans la classe, langue maternelle, importance accordée à la scolarisation par les parents, leur implication parentale dans le suivi scolaire et les liens école-famille), ni aux caractéristiques des élèves (c'est-à-dire sentiment d'appartenance, rendement, problèmes de comportements, relations avec les enseignants).

Résultats pour la transition primaire-secondaire

Les résultats qui suivent sont basés exclusivement sur les données rapportées en sixième année du primaire. Deux profils d'enseignants ont été là encore identifiés : les enseignants « moyens » qui utilisent de façon modérée la plupart des pratiques (62 % de l'échantillon) et les enseignants « axés sur la performance et le contrôle » qui accordent beaucoup d'importance aux notes et qui soutiennent peu l'autonomie de leurs élèves (38 % de l'échantillon).

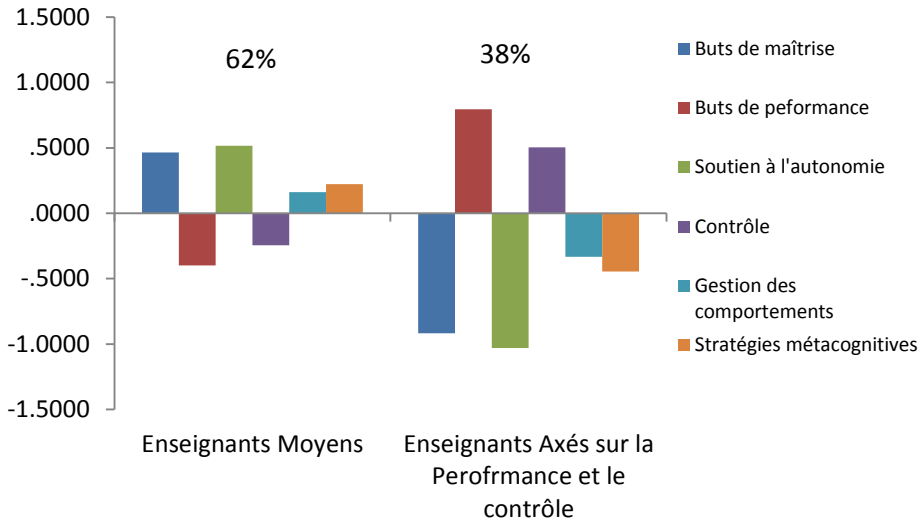

Figure 2. *Profils des enseignants de 6e année*

Les résultats des régressions logistiques sont présentés au tableau 25. Comparés aux enseignants « moyens », ceux « axés sur la performance et le contrôle » ont plus d'expérience en enseignement. Par contre, ils ont moins d'expérience en contexte pluriethnique, se sentent moins outillés à travailler en milieux multiethniques, mais plus à l'aise de travailler en milieux défavorisés. Ces enseignants rapportent également plus de perte de temps en classe, de moins bonnes relations avec les parents de leurs élèves et un sentiment d'efficacité moindre. Par ailleurs, l'examen des données des élèves indique que ces enseignants « axés sur la performance et le contrôle» ont significativement plus d'élèves immigrants de première génération, bien qu'une majorité de leurs élèves aient comme langue maternelle le français. Leurs élèves sont également plus désengagés aux plans comportemental et affectif en mathématiques, mais moins affectivement désengagés en français. Pour ce qui est de l'engagement cognitif et du rendement, il n'y a pas de différence entre les élèves des deux groupes. Par contre, les enseignants « axés sur la performance et le contrôle » ont des élèves dont les parents s'impliquent et communiquent moins avec l'école et s'y sentent moins bien accueillis, bien qu'ils y accordent davantage d'importance que les parents des élèves dont l'enseignant est dans le groupe « moyen ».

Limites et généralisation des résultats

Les conclusions de cette étude doivent être interprétées avec nuance car certaines limites restreignent la portée et la généralisation de nos résultats. D'abord, rappelons que toutes les écoles participantes étaient localisées sur l'ile de Montréal dans des quartiers à haute densité ethnique et très défavorisés. Nos conclusions ne peuvent donc pas être généralisées aux élèves de milieux plus monoethniques, à l'extérieur de Montréal ou en contexte plus favorisé. De plus, bien qu'une grande diversité d'élèves ait pris part à l'étude, notre analyse ne tient pas compte de l'hétérogénéité qui existe au

sein même des écoles de milieux défavorisés et pluriethniques. De plus, les élèves de certaines communautés culturelles (par exemple les élèves originaires d'Asie) étaient sous-représentés dans notre échantillon alors que ceux originaires des Antilles et du Maghreb étaient surreprésentés, ces élèves étant nombreux dans les commissions scolaires ayant participé à l'étude. Enfin, pour l'analyse de la deuxième question pour sur l'influence des caractéristiques des élèves et des familles sur l'utilisation de pratiques enseignantes, les analyses ont dû être faites à partir des données agrégées réduisant ainsi passablement la taille de l'échantillon ce qui a pu influencer la puissance et la généralisation de nos résultats.

PARTIE E- PISTES DE RECHERCHE

De nombreux travaux sont encore nécessaires pour mieux comprendre les pratiques qui contribuent à l'engagement des enfants de milieux défavorisés et pluriethniques lors des transitions préscolaire-primaire et primaire-secondaire. Les recherches futures devraient en effet tenter de cerner les pratiques enseignantes qui influencent l'engagement de divers sous-groupes d'élèves au moment des transitions, en considérant notamment leur pays de naissance et leur région d'origine. De surcroit, il serait important de mieux comprendre l'influence plus large de l'environnement scolaire, son climat et ses pratiques, afin de mieux cibler les actions mises en place à l'échelle de l'école pour soutenir les transitions.

Parallèlement, il importerait de documenter les moyens les plus efficaces pour favoriser l'arrimage et la communication entre les enseignants qui œuvrent à divers niveaux ainsi que pour l'utilisation d'une approche différenciée dans la classe, selon les besoins des élèves immigrants et non immigrants. Nos résultats indiquent en effet que certaines pratiques telles que le soutien à l'autonomie, la gestion proactive des comportements ou la promotion des buts de performance ne peuvent être appliquées de la même façon auprès de tous les élèves. Le fait de mieux outiller les enseignants dans l'application différenciée de ces pratiques favoriserait une implantation plus efficace et personnalisée aux besoins des élèves. Enfin, il serait essentiel de financer des projets visant l'accompagnement des enseignants qui travaillent auprès des élèves de milieux défavorisés et pluriethniques, dans le but de réduire les écarts de perceptions qui existent entre ces acteurs, leurs élèves et les familles. Cette initiative favoriserait une meilleure compréhension de l'autre et permettrait de mieux outiller les enseignants travaillant auprès de ces élèves aux horizons variés.

Références sélectionnées

Archambault, I. et Dupéré, V. (2017). Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *The Journal of Educational Research*, *110*(2), 188-198.DOI:10.1080/00220671.2015.1060931

Archambault, I., Brault, M-C., Mc Andrew, M., Janosz, M., Ledent, J., Dupéré, V., 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*. Rapport soumis à la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Montréal, Québec.

Armand F. (2012) Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue: place aux pratiques innovantes. *Québec Français, 167*, 83-85. Repéré à http://id.erudit.org/iderudit/67710ac

Bouffard, T., Boileau, L., et Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 16*(4), 589-604. doi:10.1007/BF03173199

Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., et Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436.

Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S.C., Desbiens, N., Laurier, M. et Plante, I. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Université de Montréal, 73 pages.

Duchesne, S., Larose, S., Guay, F., Vitaro, F., et Tremblay, R. (2005). The transition from elementary to high school: The pivotal role of mother and child characteristics in explaining trajectories of academic functioning. *International Journal of Behavioral Development, 29*(5), 409-417.doi:10.1080/01650250500206067

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

Kanouté, F., Vatz-Laroussi, M., Rachédi, L., et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles immigrantes et réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation, 34*(2), 265-289. DOI : 10.7202/019681ar

Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., … Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans*

de recherche et d'intervention au Québec. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Rimm-Kaufman, S.E., et Pianta, R.C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491-511.

Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., et Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox: Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth et Society, 41*(2), 151-185. DOI:10.1177/0044118X09333647

Tardif-Grenier, K, et Archambault, I. (2016). Validation du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez les parents d'élèves du primaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 66*(3), 139-150.

Annexe I

État des connaissances

ÉTAT DES CONNAISSANCES

Problématique

L'engagement scolaire est désormais reconnu comme étant l'un des principaux déterminants de la réussite et de la persévérance scolaires des élèves, et ce, dès l'entrée à l'école primaire (Archambault, Pagani et Fitzpatrick, 2013). Ce constat appuyé par de nombreux travaux empiriques est en continuité avec les théories du décrochage selon lesquelles l'engagement débute dès l'entrée des élèves à l'école et est central à leur réussite ainsi qu'à leur persévérance scolaires (Finn, 1989 ; Rumberger et Larson, 1998). Plusieurs questions demeurent toutefois quant aux pratiques éducatives à adopter pour soutenir l'engagement des élèves. En particulier, le soutien à l'engagement représente un grand défi lors des moments critiques de transition, et pour certaines catégories d'élèves. En effet, les diminutions de l'engagement en cours d'année scolaire et à travers le temps sont fréquentes (Jacobs et al., 2002), mais seraient plus marquées lors des transitions préscolaire-primaire et primaire-secondaire (Anderman et Midgley, 1997 ; Eccles et al., 1984 ; Watt, 1998). De plus, ces transitions sont susceptibles d'être particulièrement problématiques pour les élèves devant s'adapter en parallèle à des situations complexes, notamment les élèves qui fréquentent une école en milieu défavorisé et pluriethnique. Pourquoi en est-il ainsi ? Très peu de recherches se sont à ce jour penchées sur l'impact des transitions sur l'engagement des élèves de ces milieux, et sur les conditions qui favorisent la mise en place par les enseignants de pratiques jugées efficaces pour favoriser cet engagement en comparant la réalité des élèves issus de l'immigration (nés au Canada ou à l'étranger de parents nés à l'étranger) à celle de leurs pairs non immigrants. Pourtant, les enfants issus de l'immigration occupent une place grandissante dans les écoles des grandes métropoles canadiennes. Alors que la proportion d'élèves d'origine canadienne a diminué passablement dans les écoles ces dernières années, celle

des élèves issus de l'immigration augmente en effet de manière continue si bien qu'à Montréal, ils représentent près de 50 % des élèves (Carpentier et al., 2009 ; McAndrew et al., 2015). Si la majorité de ces élèves ont un parcours scolaire positif (Kanouté et al., 2008 ; McAndrew et al., 2015 ; Worswick, 2001), plusieurs de ces jeunes présentent des signes de vulnérabilité et sont confrontés à des conditions socioéconomiques difficiles qui, très tôt, peuvent entraver leur parcours scolaire (McAndrew et al., 2015).

Quelles sont les pratiques pédagogiques des enseignants et de l'école qui influencent l'engagement scolaire des enfants issus de l'immigration de milieux défavorisés au cours des transitions scolaires et quelles sont les conditions qui influencent la mise en place par les enseignants de pratiques efficaces pour favoriser l'engagement de ces élèves ? Les connaissances en la matière demeurent peu développées. Pourtant, comme l'engagement représente l'un des meilleurs prédicteurs de la réussite et de la persévérance scolaires des élèves (Astone et McLanahan, 1991 ; Finn, 1989 ; Janosz et al., 1997) et que la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration est marquée par des trajectoires spécifiques (Suarez-Orozco et al., 2010), la bonification des services offerts pour soutenir leur réussite scolaire repose sur deux éléments importants. D'abord, sur une meilleure compréhension des pratiques éducatives qui contribuent à l'engagement scolaire de ces élèves au cours des principales transitions scolaires et ensuite, sur une meilleure compréhension des conditions favorables à l'utilisation par les enseignants de ces pratiques efficaces.

La présente recherche vise deux principaux objectifs, soit 1) d'étudier les pratiques qui, au-delà des caractéristiques individuelles, favorisent l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration lors du passage préscolaire-primaire et primaire-secondaire ainsi que 2) d'identifier les caractéristiques de ces élèves et celles de leurs familles qui, en cours d'année scolaire ou à plus long terme, sont associées positivement ou

négativement à l'utilisation par les enseignants de pratiques efficaces. Afin de mieux comprendre la réalité de ces élèves, nous comparons le parcours scolaire des immigrants de première et de deuxième génération et le contrastons avec celui des élèves de troisième génération (nés au Canada de parents nés au Canada) provenant des mêmes écoles et de milieux socioéconomiques comparables.

Définition de l'engagement scolaire

L'engagement scolaire se définit par trois grandes dimensions : comportementale, affective et cognitive (Fredricks et al., 2004). Les enfants engagés au niveau comportemental participent aux activités scolaires, mettent des efforts et répondent aux consignes des enseignants alors que ceux qui présentent un engagement affectif élevé sont plutôt intéressés par l'école et par les matières enseignées. Enfin, les enfants engagés cognitivement utilisent de bonnes stratégies d'autorégulation lors de la réalisation d'activités d'apprentissage : ils planifient leur travail, le révisent et utilisent les outils mis à leur disposition pour apprendre.

Des études ont récemment démontré que les trois dimensions de l'engagement qui sont interreliées contribuent à prédire tant la réussite scolaire à l'école primaire que le décrochage à l'école secondaire (Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009a; Archambault et Vandenbossche-Makombo, 2013). Ainsi, les élèves qui se désengagent graduellement sur l'une ou l'autre des dimensions au fil des années ou encore qui commencent l'école primaire ou secondaire avec un faible degré d'engagement seraient plus à risque de vivre des échecs et éventuellement, de décrocher (Alexander et al., 1997; Archambault, Janosz, Morizot et Pagani, 2009b). Le faible degré d'engagement qui caractérise certains de ces élèves dès l'entrée à l'école primaire ou lors de la transition au secondaire est souvent le reflet de leur faible préparation scolaire à la maternelle ou

de leur expérience antérieure à l'école primaire. Toutefois, pour les enfants de milieux défavorisés et pluriethniques, les déterminants de l'engagement demeurent mal connus et pourraient ne pas être les mêmes. De plus, les facteurs permettant d'expliquer l'évolution des trois composantes de l'engagement lors du passage préscolaire-primaire et primaire-secondaire demeurent tout simplement inconnus.

Engagement des élèves en milieux défavorisés et pluriethniques

En milieux défavorisés, les familles sont confrontées à de nombreux défis qui peuvent parfois rendre les enfants moins disponibles et disposés à apprendre une fois à l'école. La précarité financière et le stress qu'elle engendre sont associés à de nombreuses difficultés scolaires et psychosociales qui peuvent ultimement contribuer au désengagement des élèves et, éventuellement, à leur décrochage scolaire. En milieux défavorisés et pluriethniques, les défis peuvent également être importants. En effet, bien que les élèves issus de l'immigration, qu'ils soient nés à l'étranger (première génération) ou au Canada de parents nés à l'étranger (deuxième génération), réussissent généralement mieux à l'école que leurs pairs d'implantation plus ancienne (McAndrew et al., 2015), ces jeunes doivent tout de même s'adapter à de nombreuses exigences imposées par leur société d'accueil (Matte et Saint-Jacques, 2000) ce qui rend encore plus complexes à gérer les défis auxquels ils doivent faire face. À titre d'exemple, ces élèves doivent souvent apprendre une deuxième langue et lorsqu'ils doivent transiger avec des codes culturels différents, voire conflictuels avec leur cadre de référence familial ou identitaire (Kanouté, 2002), l'adoption des valeurs de la société d'accueil peut engendrer chez plusieurs d'entre eux un certain stress d'acculturation. Pour les jeunes de milieux défavorisés, ces défis se conjuguent donc à des conditions socioéconomiques précaires qui rendent ces changements encore plus difficiles à gérer et peuvent avoir des répercussions sur leur réussite scolaire (McAndrew et al., 2015).

Malgré ces difficultés, peu de recherches au Canada se sont intéressées aux déterminants de l'engagement et de la réussite scolaires de ces élèves. Au Québec, une étude récente d'Archambault et ses collègues (2015) réalisée dans des écoles primaires défavorisées et pluriethniques s'est toutefois penchée récemment sur le sujet. Les résultats de cette étude indiquent qu'en milieux défavorisés et pluriethniques, une forte proportion d'élèves se désengage tout au long de leur parcours à l'école primaire, et ce, surtout d'un point de vue affectif. Par contre, leur désengagement serait plus important dans les années qui suivent la transition préscolaire-primaire ou juste avant le passage au secondaire, et particulièrement pour certains groupes d'élèves. Ainsi, dans ces milieux, les élèves non immigrants (troisième génération ou plus), c'est-à-dire nés au Canada de parents canadiens, présentent le niveau de désengagement le plus inquiétant. Par contre, les élèves issus de l'immigration de deuxième génération, c'est-à-dire ceux nés au Canada de parents nés à l'étranger, se désengagent également de manière importante dans le temps, alors que les élèves immigrants de première génération, c'est-à-dire ceux qui sont nés au Canada de parents canadiens, présentent le profil le plus positif. En effet, le niveau moyen d'engagement des élèves de première génération est plus élevé que celui de leurs pairs et leur désengagement à travers les années moins marqué. Ces résultats suggèrent qu'il existe des différences au niveau de l'engagement scolaire des élèves lors des périodes entourant les transitions scolaires et que ces différences sont notamment fonction du statut générationnel des élèves (1re, 2e ou 3e génération ou plus). Par contre, à l'heure actuelle, nous connaissons peu les pratiques et attitudes des enseignants qui, lors des principales transitions scolaires, contribuent de manière différentielle à l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés et pluriethniques, pas plus que nous connaissons les facteurs qui favorisent l'utilisation par les enseignants des pratiques jugées efficaces pour le soutenir.

Prédicteurs individuels et familiaux de l'engagement scolaire des élèves issus ou non de l'immigration

Selon la théorie de la psychologie culturelle qui s'intéresse au contexte dans lequel s'activent et se développent les processus psychologiques (Cole, 1999), la diversité psychologique dans le fonctionnement individuel, notamment du point de vue du comportement, des émotions et du fonctionnement cognitif, prend fondement dans les variations qui existent dans les contextes ethniques et culturels. Ainsi, certaines représentations internes liées à la culture influenceraient les processus psychologiques individuels, la distribution de ces représentations à travers divers groupes et les mécanismes sociaux selon lesquels s'acquièrent ces représentations (Shweder et Sullivan, 1993). De ce fait, en plus de considérer le contexte socioéconomique dans lequel vivent les élèves, la recherche qui s'intéresse aux différences entre les minorités linguistiques ou culturelles doit considérer des facteurs associés à l'expérience migratoire des élèves tels leur langue maternelle, leur stress d'acculturation ainsi que leur histoire migratoire personnelle et familiale (par exemple les raisons volontaires ou involontaires qui justifient l'expérience migratoire) (Fisher et al., 2002).

Outre ces facteurs, plusieurs autres déterminants individuels influencent l'expérience de ces jeunes à l'école (pour une revue plus exhaustive, voir Archambault et al., 2015). Chez les élèves issus de l'immigration, ces facteurs sont également de mieux en mieux connus. À titre d'exemple, le sexe représente un déterminant important de l'engagement pour tous les élèves. En effet, de nombreuses études démontrent que comme pour la majorité des élèves, chez les élèves immigrants, les filles présentent des trajectoires scolaires plus positives que leurs confrères masculins (Eckes et Trautner, 2000 ; Suàrez-Orozco et al., 2008). D'autres facteurs tels une forte motivation, un QI élevé et l'adoption de comportements positifs et prosociaux à la maternelle seraient

également associés au rendement des élèves immigrants (Luster et McAdoo, 1996 ; Suàrez-Orozco et al., 2009). Plus tard, au primaire, des résultats indiquent que les habiletés linguistiques, le sentiment de compétence et les relations avec les pairs y seraient également associés (Suarez-Orozco et al., 2009). Enfin, à l'adolescence, l'importance que ces élèves accordent à l'éducation et aux obligations familiales et le partage qu'ils font de ces valeurs avec leurs parents et amis auraient également un impact (Fuligni et al., 1999).

Sur le plan familial, des chercheurs indiquent que le niveau de scolarité de la mère et son soutien à l'enfant dès la maternelle favoriseraient la motivation (Luster et McAdoo, 1996). Au secondaire, des études suggèrent que les parents qui encouragent leurs enfants à fournir des efforts et les soutiennent dans leurs apprentissages favorisent leur engagement et leur réussite scolaire (Archer et Francis, 2007 ; Carreon, 2005). De plus, la supervision des parents (Annunziata, 2006), l'aide qu'ils accordent aux devoirs (Plunkett et al., 2009) ainsi que leurs attentes et aspirations (Mau et Bikos, 2000) y seraient également associées. En effet, les élèves immigrants qui réussissent sont plus susceptibles d'avoir des parents qui ont de grandes aspirations pour eux et de percevoir une pression familiale à réussir (Fuligni, 1997). Comme ces enfants agissent souvent à titre de négociateurs entre la culture d'origine et la culture du pays d'accueil, certains en viennent à se percevoir comme des moteurs de l'ascension sociale familiale (Fuligni et Fuligni, 2007 ; Kanouté et Lafortune, 2011). Enfin, une étude qualitative québécoise auprès de 24 familles immigrantes d'Afrique subsaharienne, du Moyen-Orient, d'Amérique latine, d'Europe de l'Est et d'Haïti (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008) indique que le capital social de la famille, c'est-à-dire les ressources disponibles dans la famille, le niveau d'instruction des parents, la structure familiale, les projets concernant les enfants et les relations des parents avec l'école, est

central pour favoriser la réussite scolaire des élèves. À l'inverse, il est plausible que les contextes socioéconomique et migratoire difficiles de certaines familles puissent rendre certains de ces élèves plus vulnérables, surtout lors des principales périodes de transitions scolaires, ou lorsque les pratiques enseignantes ou l'environnement socioéducatif sont moins optimaux.

L'impact des pratiques enseignantes lors des transitions scolaires

Malgré certains résultats divergents (voir notamment Urban et Midgley, 2003), les répercussions négatives des transitions scolaires sur l'engagement et la motivation de certains élèves sont connues (Bouffard et al., 2001 ; Rudolph et al., 2001). En effet, dans la population générale, une certaine proportion d'enfants vit des changements motivationnels lors de ces périodes charnières, notamment dans les premières années suivant leur entrée à l'école primaire (Guay et al., 2010 ; Jacobs et al., 2002) ainsi que dans leurs premières années à l'école secondaire (Bouffard et al., 2001). Selon la perspective stade de développement-environnement (*stage-environment fit*), lorsque l'école ne répond pas de manière adéquate aux besoins de l'enfant concordant à son niveau de développement, celui-ci est plus susceptible de se désengager de ce milieu (Eccles et al., 1993 ; Eccles et Roeser, 2009). Ce désengagement pourrait toutefois varier selon l'ampleur des changements auxquels l'élève est confronté et selon les caractéristiques du contexte auquel il doit s'adapter (Mc Dougall et al., 1998). Ainsi, les pratiques enseignantes pourraient jouer un rôle central, et particulièrement lors des principales périodes de transitions.

Les pratiques et attitudes des enseignants[2]

Les pratiques et attitudes des enseignants ainsi que les relations qu'ils développent avec leurs élèves ont une influence sur l'engagement de ceux-ci (Hatt, 2012; Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989; Muijs et Reynolds, 2003; Wigfield et Eccles, 2000). Ces pratiques que l'on peut définir par les gestes, discours et actions mis en place par les enseignants dans le cadre de leur pratique professionnelle (Altet, 2003), peuvent être regroupées en sous-dimensions qui réfèrent notamment à l'enseignement-apprentissage et à la gestion de classe. Les stratégies d'enseignement-apprentissage se définissent comme les actions posées par les enseignants dans la classe, lorsqu'ils sont en présence des élèves (Altet, 2003). Ces stratégies sont nombreuses, mais nous nous sommes intéressés plus spécifiquement à cinq d'entre-elles reconnues pour leur contribution sur l'engagement : l'enseignement de stratégies métacognitives, l'utilisation de la pédagogie différenciée, les pratiques de soutien à l'autonomie, l'utilisation de buts d'apprentissage dans la classe ainsi que l'évaluation différenciée.

L'enseignement de stratégies métacognitives. L'enseignant qui aide l'élève à développer ses stratégies métacognitives le soutient dans l'utilisation des ressources mises à sa disposition dans la classe et lui apprend à planifier, contrôler et évaluer la tâche qu'il doit entreprendre (Schraw et Moshman, 1995). *L'utilisation de la pédagogie différenciée*. Les enseignants qui préconisent une approche différenciée adaptent leur enseignement en tenant compte des compétences de leurs élèves, de leurs intérêts et de leur niveau d'aisance avec la matière, et ils offrent un accompagnement plus individualisé en tenant compte de ces caractéristiques (Reis, McCoach, Little, Muller et Kaniskan, 2011). *Soutien à l'autonomie*. Les enseignants qui favorisent l'autonomie de leurs élèves s'adaptent au rythme de chacun, à leurs besoins et à leurs intérêts. Ils

[2] Pour une présentation exhaustive, voir Archambault et al., 2015

verbalisent moins de directives et agissent davantage à titre de guide, permettent aux élèves d'exprimer leur opinion, de faire des choix et d'interagir avec leurs pairs durant les activités d'apprentissage (Patrick et al., 2003; Reeve et al., 1999; Ryan et Patrick, 2001). *Utilisation de buts d'apprentissage*. Les enseignants peuvent généralement mettre de l'avant deux types de buts dans leurs classes; des buts de maitrise et des buts de performance (Ames, 1992; Elliot, 1999; Maehr et Zusho, 2009). Dans les classes où l'enseignant met de l'avant des buts de maitrise, il insiste auprès de ses élèves sur le plaisir d'apprendre et de développer des connaissances (Ames, 1984), alors qu'à l'inverse, quand les enseignants mettent l'accent sur la performance, ils accordent une importance accrue au fait d'avoir de bonnes notes et insistent sur cet aspect auprès de leurs élèves (Dweck et Leggett, 1988; Patrick, Anderman, Ryan, Edelin et Midgley, 2001). *Évaluation différenciée*. Parmi les stratégies qui peuvent être utilisées par les enseignants, le fait de recourir à l'évaluation différenciée, multimodale qui privilégie une plus grande différenciation et individualisation, notamment en utilisant les productions individuelles des élèves, aurait un impact plus positif sur la motivation de ceux-ci que l'utilisation d'approches évaluatives unimodales, telles que le recours aux tests et aux examens (Chouinard et al., 2005). *Gestion de classe*. Lorsque les enseignants expliquent à leurs élèves les règles et exigences de la classe, qu'ils renforcent les comportements attendus et assurent une certaine prévisibilité dans les conséquences appliquées à la suite d'un manquement aux règles, ils gèrent de manière proactive leurs comportements (Paine et al., 1983).

Enfin, les attitudes adoptées par les enseignants, c'est-à-dire leurs croyances et leurs perceptions par rapport à soi et par rapport aux caractéristiques de leurs élèves, peuvent également influencer l'expérience scolaire des élèves (Caprara, Barbaranelli, Steca et Malone, 2006; Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989a; Muijs et Reynolds, 2003).

Les enseignants qui sont par exemple souvent en conflit avec leurs élèves, qui doutent de leurs habiletés et de leur potentiel de réussite en raison, par exemple, de leurs caractéristiques personnelles (par exemple, leur origine ethnique) ou familiales (par exemple, leur niveau socioéconomique), nuisent à la motivation et à l'investissement actif des élèves dans leur apprentissage (Goddard et al., 2001; Skinner et Belmont, 1993). À l'inverse, lorsque les enseignants perçoivent positivement leurs élèves, sont ouverts à en apprendre sur la réalité de leurs élèves, se sentent à l'aise et outillés pour travailler en contexte défavorisé et pluriethnique, développent des relations plus chaleureuses avec eux et se sentent efficaces dans leur travail, les élèves sont généralement plus motivés à apprendre, apprennent davantage et réussissent mieux (Archambault et al., 2015; Caprara, Barbaranelli, Steca et Malone, 2006; Furrer et Skinner, 2003; Hughes et al., 2008; Lee, 2000; Stipek et Daniels, 1988).

Les pratiques et attitudes des enseignants lors des transitions scolaires

La plupart des études sur l'effet de la transition préscolaire-primaire sur l'engagement se sont intéressées à la qualité de la préparation scolaire des élèves. Ces études suggèrent que la préparation scolaire aux plans comportemental, cognitif et affectif lors de l'entrée à la maternelle est associée à l'engagement et à la réussite éducative, et ce, tout au long du primaire (La Paro et Pianta, 2000; Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janosz, 2010; Ramey et Ramey, 1998; Vernon-Feagans et Blair, 2006). Toutefois, selon Rimm-Kaufman et Pianta (2000), outre l'influence de facteurs liés à l'enfant et à sa famille, des caractéristiques liées à la classe et à l'école affectent également cette transition. Ainsi, lorsque l'on observe une certaine discontinuité dans les pratiques auxquelles l'enfant est exposé au préscolaire et au primaire, l'adaptation scolaire de certains enfants peut devenir encore plus difficile. Par exemple, contrairement aux enseignants du préscolaire, ceux du primaire seraient davantage centrés sur les

activités d'apprentissage et sur l'évaluation formelle des progrès des élèves. Ainsi, ils favoriseraient moins les contacts individualisés et miseraient moins sur la qualité des relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves ou sur le développement affectif de l'enfant (Jerome, Hamre et Pianta, 2009; O'Connor et McCartney, 2007; Pianta et Kraft-Sayre, 1999; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Ces pratiques observées au primaire contrastent avec les suggestions de plusieurs auteurs, selon lesquelles les stratégies mises en place par les enseignants devraient miser autant sur le soutien affectif que pédagogique des élèves pour favoriser le succès de leur transition à l'école primaire (Burchinal et al., 2002; Howes et al., 2008). De plus, ces stratégies devraient être instaurées de la maternelle à la 3e année du primaire afin d'assurer un soutien continu aux élèves, particulièrement ceux qui présentent des risques d'échecs dès la maternelle (Hamre et Pianta, 2005; Reynolds et Temple, 2008). Dans ce sens, plusieurs recherches ont commencé à identifier les pratiques associées à une meilleure réussite des enfants à la fin de la maternelle ou au début du primaire : promouvoir la coopération et les échanges d'information entre les enseignants du préscolaire et du primaire, mettre en place des rencontres entre les parents et les enseignants de 1re année avant la transition (Ahtola et al., 2011; Schulting, Malone et Dodge, 2005), favoriser le développement de relations positives entre les élèves et les enseignants du préscolaire et du primaire (Archambault, Pagani et Fitzpatrick, 2013; Roorda et al., 2011), favoriser l'autonomie des élèves, leur apprendre à s'autoréguler, à être attentif et à développer de bonnes habitudes de travail dès la première année (Bierman, Nix, Greenberg, Domitrovich et Blair, 2008; Diamond et al., 2007; Perry et al., 2011) ainsi que miser sur les échanges avec les pairs ou l'enseignant (Dion et al., 2011; Terrise et Larose, 2001). Les bénéfices de ces pratiques seraient toutefois surtout observables chez les enfants de classe socioéconomique moyenne ou défavorisée. En effet, les enfants de milieu favorisé étant

généralement mieux préparés pour apprendre à lire et à écrire (Desrochers, Carson et Daigle, 2012), leur réussite serait moins tributaire des stratégies pédagogiques mises en place dans leur classe (Schulting et al., 2005).

Concernant la transition primaire-secondaire, de nombreuses études ont montré que les pratiques enseignantes pouvaient aussi jouer un rôle important dans l'engagement et la motivation des élèves (Bouffard et al., 2001; Eccles et al., 1993; Meece et al., 2006; Wolters, 2004). Au Québec, une étude de Chouinard et ses collègues (2005) a notamment montré que les approches évaluatives unimodales, tels les tests et les examens, auraient un impact plus négatif sur la motivation scolaire des élèves du secondaire, comparativement aux approches multimodales, tels le recours aux productions individuelles des élèves et leur implication dans la démarche d'évaluation. Une autre étude québécoise suggère également que les élèves du secondaire qui évoluent dans une classe où l'enseignant met l'accent sur l'autonomie et l'effort sont plus susceptibles de s'adapter positivement lors du passage au secondaire (Duchesne et al., 2012). À l'inverse, les élèves de 6e année qui expriment des inquiétudes envers la transition seraient plus susceptibles de vivre des difficultés d'adaptation deux ans après leur entrée au secondaire, en particulier si leur enseignant insiste sur la performance et la comparaison sociale. Globalement, ces résultats abondent dans le sens de nombreux travaux aux États-Unis. Ces travaux suggèrent que la tendance observée chez les enseignants du secondaire, comparativement aux enseignants du primaire, à mettre l'accent sur la performance, le contrôle et la discipline plutôt que sur la maitrise des apprentissages et l'autonomie, aurait un impact négatif sur le sentiment de compétence, la motivation intrinsèque et la réussite des élèves à l'école (Brophy, 1986; Deemer, 2004; Dweck et Leggett, 1988; Eccles et al., 1993; Reeve et al., 1999; Reeve et al., 2004).

L'effet différentiel des pratiques enseignantes pour les élèves issus ou non de l'immigration

Malgré le nombre croissant de travaux sur les effets directs des transitions sur l'engagement et la réussite des élèves, il existe toujours un manque criant de connaissances sur l'impact particulier que peuvent avoir les transitions sur l'engagement de certains sous-groupes spécifiques d'individus. Pourtant, selon l'approche développementale transactionnelle, les individus se développent à travers le temps selon leurs propres caractéristiques en interaction avec celles de leur environnement (Sameroff, 1983). Puisque les caractéristiques individuelles agissent de concert avec celles de l'environnement dans le développement de l'adaptation et de l'inadaptation (Rutter, 1979; Sameroff, 2000), on ne peut vraiment comprendre l'effet des transitions si on fait fi des caractéristiques individuelles des élèves. Dans ce sens, plusieurs auteurs suggèrent que les garçons s'adapteraient généralement moins bien à la transition primaire-secondaire que les filles (Duchesne et al., 2005; Urdan et Midgley, 2003). Les élèves de milieux défavorisés seraient également moins bien préparés tant à l'entrée à l'école primaire qu'à la transition vers le secondaire que les élèves de milieux plus favorisés (Desrochers, Carson et Daigle, 2012; Lemelin et Boivin, 2007; Roderick, 2003; Watt, 2000).

Pour les élèves issus de l'immigration devant composer quotidiennement avec les défis de la défavorisation et de l'immigration (Bouchamma, 2009; McAndrew et al., 2015), il est plausible que les transitions aient des répercussions plus importantes. Notamment pour les garçons dont les taux de diplomation sont moindres (Ledent et al., 2010; McAndrew et al., 2015). Par contre, il n'y a pas encore d'études spécifiques sur l'engagement de ces élèves lors des périodes de transition. Un ensemble d'études ont toutefois examiné l'influence des pratiques enseignantes sur l'engagement et la réussite

de ces élèves en général, des pratiques qui pourraient jouer un rôle central lors de périodes d'instabilité et de changements, telles les transitions préscolaire-primaire et primaire-secondaire. À cet égard, plusieurs auteurs soulignent que l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle dans la classe (Armand, 2012) ainsi que la place qu'occupent les langues et la culture à l'école auraient un impact sur l'engagement et la réussite des élèves issus de l'immigration (García-Coll et Magnuson, 1997). De la même façon, des auteurs suggèrent que les enseignants qui encouragent la maitrise des apprentissages plutôt que la performance (Kaplan, 1999; Morrison et al., 2006), qui utilisent l'approche collaborative dans l'apprentissage de la lecture (Adesope et al., 2011) et qui offrent un soutien élevé à leurs élèves contribueraient au sentiment de compétence et au rendement de ces élèves (Green et al., 2008; Sanders, 1998). Enfin, le fait de fréquenter une école qui rallie les élèves de diverses communautés culturelles en utilisant leurs expériences antérieures et leurs cadres de référence culturels pour différentes activités d'apprentissage dans les cours et en leur offrant des opportunités de développer un sentiment d'appartenance, de jouer un rôle actif et de collaborer avec les enseignants favoriserait l'engagement (Conchas, 2001; Gay, 2010). À l'inverse, les difficultés qu'éprouvent certains élèves immigrants à créer des liens positifs avec leurs enseignants auraient des conséquences négatives sur leur rendement (Den Brok et al., 2010). Les élèves immigrants qui fréquentent une école où la pauvreté, la violence et la discrimination sont omniprésentes et où le soutien relationnel est peu présent voient leur stress augmenter et leurs opportunités d'apprentissage et de développement social diminuer, ce qui nuit à leur engagement (Orfiedl et Lee, 2006; Suàrez-Orozco et al., 2009,2010; Torsheim et Wold, 2001).

Au Québec, l'étude récente d'Archambault (2015) s'est également penchée sur les pratiques enseignantes qui ont un effet différentiel sur l'engagement des enfants du

primaire issus ou non de l'immigration. Cette étude indique que tout au long du primaire, l'utilisation par les enseignants de pratiques telles l'enseignement de stratégies métacognitives, le recours à une pédagogie différenciée, non axée sur la performance, mais plutôt sur la maitrise des apprentissages et le soutien à l'autonomie sont associés de manière différentielle à l'engagement des garçons et des filles issus ou non de l'immigration. C'est également le cas de la mise en place d'attentes claires et d'un environnement structurant et du développement de liens privilégiés, chaleureux et basés sur le respect entre les élèves et les enseignants. En somme, cette étude suggère que certaines pratiques enseignantes ont un effet différentiel sur l'engagement des élèves issus ou non de l'immigration. Par contre, nous en savons encore peu sur l'influence de ces mêmes pratiques lors des principales périodes spécifiques de transition, tels les passages préscolaire-primaire et primaire-secondaire.

Les conditions favorisant l'utilisation de pratiques efficaces par les enseignants

Du point de vue des enseignants, travailler auprès d'élèves issus de l'immigration dont le capital social, familial et culturel est très hétérogène peut également présenter des défis particuliers (Gay, 2010). Puisque les pratiques enseignantes peuvent être influencées par les caractéristiques des élèves et de leurs familles (Chouinard et al., 2007), ces facteurs sont susceptibles de faciliter ou de nuire à l'utilisation de pratiques efficaces par les enseignants des écoles de milieux défavorisés et pluriethniques. Deux mécanismes principaux ont été identifiés pour expliquer la réponse des enseignants aux caractéristiques des élèves et de l'environnement. D'abord, certains travaux en sociologie suggèrent que les agents d'éducation réagissent au capital culturel que les élèves apportent à l'école (Lareau, 1987; Roscigno, 2000), selon qu'ils valorisent ou non ce capital. Ainsi, les élèves de milieux défavorisés issus de l'immigration dont les caractéristiques sont peu ou pas valorisées par l'école seraient en conséquence évalués

et renforcés moins positivement que leurs pairs de milieux plus favorisés par les enseignants, ce qui pourrait influencer leurs possibilités de réussite. Dans ce sens, certains auteurs ont montré que les enseignants avaient des attentes de succès plus faibles et étaient moins susceptibles de se sentir responsables de la réussite de leurs élèves lorsque ceux-ci sont issus de communautés culturelles minoritaires ou de milieux défavorisés (Agirdag et al., 2013; Hallinger et al., 1996; Lee et al., 1991; Leithwood et al., 1990). De la même façon, une étude américaine entreprise auprès d'élèves de première année d'origine islamique (Rogers-Sirin et Sirin, 2009) a montré que les enseignants qui perçoivent un écart important entre leurs valeurs et celles des familles de leurs élèves auraient des attentes de succès plus faibles envers ces élèves en lecture et en mathématiques que lorsque l'écart entre les valeurs est moindre. Dans le même esprit, d'autres proposent aussi que la construction du jugement que porte l'enseignant sur les capacités d'un élève s'appuie sur un ensemble de facteurs, comme l'origine socioéconomique de l'élève, certains traits de sa personnalité ou de son tempérament, ses efforts et sa participation en classe, ses résultats scolaires antérieurs et ceux des autres élèves de la classe, etc. (Bressoux et Pansu, 2001; Bressoux et Pansu, 2003; Pansu, Bressoux, Leonesio et Mezière, 2000; Pierre, 1999). Néanmoins, cette conception selon laquelle les attentes des enseignants seraient influencées par un ensemble de caractéristiques individuelles et socioculturelles ne fait pas consensus. Plusieurs travaux suggèrent en effet que les attentes des enseignants sont souvent plus justes que biaisées (Brophy, 1983; Jussim et Eccles, 1992). Par exemple, une étude de Klusmann et ses collègues (2008) montre que les caractéristiques des élèves, tels leur niveau socioéconomique, leurs habiletés ou leurs comportements, n'auraient pas d'influence sur les attentes et l'engagement des enseignants envers les élèves. De plus, parmi les facteurs liés à l'environnement socioéducatif, seul le soutien de la direction aurait un

impact sur les pratiques enseignantes. Un deuxième mécanisme permettant d'expliquer les variations dans les pratiques utilisées par les enseignants pourrait donc être que bon nombre d'entre eux tentent de répondre aux besoins de leurs élèves et qu'ils s'adaptent aux attentes de l'environnement où ils enseignent (Finn, 1972). La qualité de cette adaptation pourrait donc jouer un rôle central dans la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. En appui à cette idée, une étude de Stipek (2012) indique que plus la proportion d'élèves de minorités visibles est importante au sein d'une école, plus les enseignants rapportent un fort sentiment d'efficacité. Selon cette auteure, ce résultat s'expliquerait potentiellement par le fait que les enseignants s'ajustent aux caractéristiques de leurs élèves, ce que nous tentons d'évaluer, en étudiant les facteurs qui influencent la mise en place par les enseignants de pratiques efficaces pour favoriser l'engagement des élèves issus de l'immigration.

Limites des études antérieures

Le portrait des connaissances actuelles sur l'engagement scolaire des enfants de milieux défavorisés pluriethniques au Canada et ailleurs en Occident met en exergue d'importantes limites des écrits scientifiques. Premièrement, les études qui permettent de chiffrer l'engagement de ces élèves sont limitées : la plupart d'entre elles ne portent que sur les résultats des élèves aux épreuves finales ou sur les retards accumulés à l'école secondaire, sans documenter l'engagement comportemental, affectif et cognitif de ces élèves à l'école primaire et secondaire. Deuxièmement, peu d'études ont examiné de manière longitudinale les facteurs qui influencent l'engagement scolaire de différentes générations (1re et 2e) d'enfants issus de l'immigration lors des principales périodes de transition, soit les passages préscolaire-primaire et primaire-secondaire. Cette limite des études restreint donc notre compréhension de la capacité d'intégration progressive de ces élèves lors de l'entrée à l'école primaire et secondaire. Enfin, les rares études portant

sur les déterminants de l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration s'intéressent à la contribution directe des facteurs individuels et familiaux sur la réussite de ces élèves, sans considérer les conditions susceptibles de faciliter ou d'entraver l'utilisation de pratiques jugées efficaces par les enseignants des écoles de milieux défavorisés et pluriethniques. Pourtant, en lien avec la perspective stade de développement-environnement (Eccles et Roeser, 2009) et la perspective développementale transactionnelle (Sameroff, 1983), il est plausible que les défis associés aux transitions scolaires (par exemple l'adaptation à un nouveau milieu et à de nouvelles pratiques) aient des conséquences différentes et plus importantes sur le désengagement de ces élèves dans la mesure où ces défis s'ajoutent aux obstacles quotidiens de la défavorisation et de l'immigration (McAndrew et al., 2015), et constituent des facteurs de risque supplémentaires pouvant affecter leur engagement.

But et objectifs de recherche

On constate que peu d'études ont examiné de manière longitudinale les pratiques enseignantes qui influencent de manière différentielle l'engagement scolaire des élèves issus ou non de l'immigration lors des principales périodes de transition, soit les passages préscolaire-primaire et primaire-secondaire. Cette limite des études restreint donc notre compréhension des mesures qui peuvent être mises en place pour soutenir ces élèves lors de l'entrée à l'école primaire et secondaire en milieux défavorisés. De plus, rares sont les études qui considèrent les facteurs susceptibles de faciliter ou d'entraver l'utilisation de pratiques jugées efficaces par les enseignants dans ces milieux.

Cette étude a donc pour but de répondre à ces limites des études antérieures à travers deux principaux objectifs, soit d'examiner pour chacune des périodes de transition (1) les pratiques pédagogiques qui contribuent de manière différentielle à l'engagement scolaire des élèves issus ou non de l'immigration et (2) les caractéristiques

des élèves et des familles qui sont associées à l'utilisation par les enseignants de pratiques pédagogiques jugées efficaces pour favoriser l'engagement et la réussite scolaire de leurs élèves. Pour le premier objectif, des analyses sont effectuées en fonction du sexe des élèves et de leur statut migratoire (1re, 2e et 3e génération ou plus).

Annexe II

Méthodologie complète

MÉTHODOLOGIE COMPLÈTE

Données qualitatives

Description de l'échantillon

Pour l'échantillonnage qualitatif, une structure ouverte a été utilisée en optant pour l'inclusion du corpus empirique complet au primaire et partiel au secondaire (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, 1997). Ainsi, au primaire l'échantillon total est composé de tous les enseignants des élèves participants à l'automne 2015. La méthode d'échantillonnage vise à cerner la réalité des enseignants quant à la transition scolaire dans la tradition de l'établissement scolaire où ils œuvrent. Spécifiquement, pour le volet sur la transition entre le préscolaire et le primaire, 59 enseignants de 1re, 2e et 3e années provenant de quatre écoles primaires ont été invités à remplir le questionnaire. De ce nombre, 53 enseignants ont répondu aux questions à développement portant sur la transition scolaire (voir tableau 1). Quant à la transition primaire-secondaire, 14 enseignants de 6e année et 39 enseignants de première secondaire ont répondu aux questionnaires. Tous les enseignants de sixième année ont consenti à participer à l'étude et ont répondu à l'ensemble des questions à développement. Par ailleurs, notons que le taux de participation des enseignants au secondaire est plus faible (75 %). Les 39 enseignants participants du secondaire proviennent de cinq écoles publiques (79,5 %) et de trois écoles privées (20,5 %). Il s'agissait uniquement d'enseignants de mathématiques (n=20) et de français (n=18). Pour les deux volets, la majorité des enseignants a répondu à l'ensemble des questions à courts développements. Néanmoins, quelques répondants ont remis des réponses partielles.

Procédure

Le volet qualitatif a pour objectif de recueillir les perceptions des enseignants des écoles primaires et secondaires quant aux facteurs associés aux transitions scolaires. Il vise également à répertorier les principales stratégies mises en place dans les établissements scolaires à l'étude pour favoriser la transition scolaire. Les données ont été recueillies auprès des enseignants par le biais de cinq questions incluses dans le questionnaire annuel distribué à l'automne 2014 (T5) (voir le tableau 1 pour la liste des questions). Pour les enseignants de la première à la troisième année, ils devaient nommer les principaux facteurs favorisants ou nuisant (questions 1 et 2) à la transition d'une année scolaire à l'autre. Pour les questions 3 et 4, on leur demandait plutôt de définir les mesures spécifiques à la transition du préscolaire au primaire. Quant aux enseignants de la sixième année du primaire et de la première secondaire, les questions 1 à 4 faisaient référence à la transition du primaire vers le secondaire.

Tableau 1. *Questions posées aux enseignants*

I	Selon vous, quels sont les deux principaux facteurs qui favorisent la transition réussie des élèves en milieux défavorisés et pluriethniques?
II	Selon vous, quels sont les deux principaux facteurs qui nuisent à la transition réussie des élèves en milieux défavorisés et pluriethniques?
III	Dans votre école, y a-t-il des mesures mises en place pour favoriser la transition? Si oui, lesquelles (les plus importantes)?
IV	Selon vous, y a-t-il des choses qui devraient être mises en place par l'école pour favoriser la transition (les plus importantes)?
V	Dans votre classe, en début d'année scolaire, utilisez-vous des moyens/stratégies pour favoriser l'intégration de vos élèves? Si oui, lesquelles (les plus importantes)?

Stratégie analytique

Les réponses des enseignants à chacune des questions ont été retranscrites intégralement. Deux dossiers ont été créés en fonction du volet et ils ont été insérés dans le logiciel de traitement de données QDA Miner. Une analyse de contenu thématique par question a été faite de manière à regrouper rigoureusement et systématiquement les thèmes abordés selon les quatre sujets suivants : (1) les facteurs associés à la transition scolaire, (2) les stratégies mises en place par l'école pour favoriser la transition scolaire, (3) les stratégies employées par l'enseignant dans sa classe pour favoriser la transition de ses élèves et (4) leurs suggestions pour mieux soutenir les élèves au cours des transitions scolaires. La même stratégie d'analyse a été appliquée pour la transition préscolaire-primaire (volet 1) et la transition primaire-secondaire (volet 2). Il va de soi que l'analyse s'attarde au discours explicite des enseignants puisqu'aucune relance n'a été faite afin de clarifier leurs réponses. Les réponses incomplètes ne permettant pas d'en saisir le sens ont été exclues de l'analyse (n=10). Un arbre de codes a été créé à partir d'une première lecture du corpus. Les éléments de réponse des enseignants ont été regroupés en catégories représentant chaque type de réponse. Des catégories plus larges ont ensuite été créées afin de mieux cerner les concepts généraux. L'ensemble du corpus a été révisé à la lumière de la nouvelle catégorisation permettant de s'assurer que chaque unité de sens est bien représentée par les grandes catégories. Les deux volets ont été soumis à cette procédure. Enfin, un accord interjuge a été effectué par un membre de l'équipe qui a recodé l'ensemble du corpus à l'aide de l'arbre de codes. Un accord de 84,6 % a été obtenu pour le volet préscolaire-primaire et 81,3 % pour le volet primaire-secondaire.

Données quantitatives

Description de l'échantillon

Les échantillons sur lesquels se basent les résultats aux deux premières questions varient en fonction des périodes de transition. Au départ, tous les élèves sélectionnés pour la deuxième phase du projet Culture et engagement (C & E) ont participé à un moment ou un autre à la première phase de collecte de données qui s'est déroulée entre l'automne 2012 et le printemps 2014. Au départ, 1599 élèves faisaient partie de l'échantillon. Ces élèves provenaient de plus de 73 pays, parlaient plus de 40 langues et étaient répartis ainsi en fonction de leur statut générationnel : 40 % d'élèves de première génération, 42 % d'élèves de deuxième génération et 18 % d'élèves de troisième génération ou plus. Ces élèves étaient au départ regroupés dans cinq écoles primaires recrutées sur une base volontaire et appartenant à deux commissions scolaires situées sur l'ile de Montréal. Au début du projet, ces écoles qui sont toutes situées en milieu défavorisé accueillaient, au début du projet, entre 300 et 575 élèves. Selon l'indice de milieu socioéconomique du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), quatre de ces écoles étaient de rang 10 et une école était de rang 8 alors que selon l'indice de faible revenu, toutes ces écoles étaient de rang 10. Enfin, la plupart des familles vivaient sous le seuil de la pauvreté dans la mesure où 45 % d'entre elles avaient un revenu familial inférieur à 29 999 $ par année au début de l'étude alors que 29 % avaient un revenu annuel qui se situait entre 30 000 $ et 49 999 $.

Comme les questions de recherche sont traitées séparément pour les deux transitions, les échantillons sont aussi présentés séparément.

Transition préscolaire-primaire

Pour étudier la transition préscolaire-primaire, nous avons eu recours à un échantillon total de 432 élèves (52,5 % de garçons). L'âge moyen de ces élèves était de 6,16 ans lors de leur entrée en maternelle et 69,3 % d'entre eux avaient le français comme langue maternelle. De ces élèves, 33,5 % étaient des immigrants de première génération, 47,6 % des élèves de deuxième génération et 18,9 % des élèves de troisième génération ou plus. Ces élèves étaient répartis dans 20 classes et tous les enseignants (95 % de femmes) de ces classes ont participé à l'étude. Plus de la moitié de ces enseignants avaient 46 ans et plus.

Transition primaire-secondaire

Pour la transition primaire secondaire, nous avons suivi 207 élèves de la sixième année jusqu'en secondaire I. Comme mentionné précédemment, ces élèves étaient répartis dans huit écoles secondaires. Aussi, 38,6 % étaient des élèves de première génération, 45,1 % des élèves de deuxième génération et 16,3 % des élèves de troisième génération ou plus. En sixième année, ces élèves étaient répartis dans 22 classes à travers les quatre écoles participantes, ce qui signifie que 22 enseignants (88 % de femmes) étaient impliqués dans le projet. Ils avaient en moyenne 40 ans. Au secondaire, le nombre de classes spécifiques est impossible à établir puisque les élèves changent de classe, mais 32 enseignants ont accepté de participer à l'étude ; 17 enseignants de français et 15 enseignants de mathématiques. La forte majorité des enseignants étaient des femmes (86 %) et leur l'âge moyen était de 45 ans.

Procédure

La procédure qui a été utilisée dans le projet C & E a été la même pour tous les élèves. À l'automne 2012, des formulaires de consentement accompagnés d'une lettre

expliquant le projet C & E ont été distribués à tous les enseignants titulaires de classe ainsi qu'aux parents de tous les élèves des cinq écoles participantes. Ces documents traduits en six langues (français, anglais, espagnol, créole, arabe et turc) ont été transmis aux parents par l'entremise des enfants. Pour donner suite à cette étape, des relances téléphoniques ont été faites auprès de tous les parents qui n'avaient pas retourné leur formulaire. Ces relances ont été faites par des auxiliaires de recherche formés maitrisant plusieurs langues (par exemple créole, espagnol, arabe, anglais). Cette étape a permis d'obtenir un taux de consentement de 70 %.

Les collectes de données ont été recueillies pendant quatre ans (automne 2012 au printemps 2016), au cours des deux phases du projet C & E. Lorsque pertinent, tous ces temps de mesure ont été utilisés pour maximiser la taille de l'échantillon, augmenter la puissance statistique et pour assurer le suivi de certains élèves au moment de la transition vers le secondaire. Chaque année, deux collectes de données ont été réalisées, une à l'automne et l'autre à l'hiver. Pour les élèves de maternelle et de première année, la collecte se faisait sur une base individuelle. À l'automne et au printemps de chaque année, les enfants étaient rencontrés séparément par un auxiliaire de recherche formé. Ces rencontres d'une quinzaine de minutes visaient à sonder l'enfant sur sa connaissance des nombres et du vocabulaire (élèves de maternelle), sur son expérience (élèves de première année) et sur son engagement scolaire (tous). Au même moment, les autres élèves de la classe étaient pris en charge par un autre auxiliaire de recherche alors que l'enseignant était libéré pour remplir son propre questionnaire.

Pour les élèves de sixième année et de première secondaire, les collectes de donnée se déroulaient dans le laboratoire informatique des écoles. Chaque jeune devait répondre par ordinateur à un questionnaire portant sur son expérience à l'école, sur les pratiques de son enseignant et sur son engagement. À toutes les périodes de collecte de données,

les enseignants titulaires étaient libérés pour remplir leur propre questionnaire. Au secondaire, seuls les enseignants de français et de mathématiques ont été sondés.

Question de recherche I

Mesures

De nombreuses mesures ont été utilisées pour répondre aux questions de recherche. Pour mesurer l'engagement, les outils utilisés sont distincts pour la transition préscolaire-primaire et primaire-secondaire. Chacun de ces outils est donc présenté séparément. Pour ce qui est des pratiques enseignantes, les instruments de mesure utilisés sont légèrement différents pour les deux transitions comme cela est indiqué ci-dessous. Dans tous les cas, les échelles ont été calculées à partir de la moyenne des items.

Engagement scolaire

Transition préscolaire-primaire. L'engagement scolaire a été évalué à partir d'échelles développées et validées antérieurement dans la première phase du projet C & E. L'échelle d'engagement comportemental est composée de trois items (par exemple, « Est-ce que tu suis les instructions de ton enseignant (e) durant les activités de mathématiques ? » ; alpha de Cronbach = 0,68) alors que l'échelle d'engagement affectif comporte quatre items (par exemple, « Est-ce que les activités que tu fais dans la classe pour apprendre à compter sont intéressantes ? » ; alpha de Cronbach = 0,66). Enfin, la dimension cognitive est composée de cinq items (par exemple, « Quand tu as une erreur dans un test, est-ce que tu essaies de trouver ce que tu ne comprends pas ? » ; alpha de Cronbach = 0,65). Pour chacun de ces items, les élèves étaient invités à répondre à partir d'une échelle de réponse de type Likert à trois points. Comme pour les élèves de

maternelle, le libellé de la question était repris dans l'échelle de réponse (par exemple, 1=tu ne trouves pas les activités pour apprendre à compter intéressantes, 2=tu trouves les activités pour apprendre à compter un peu intéressantes, 3=tu trouves les activités pour apprendre à compter très intéressantes).

Transition primaire-secondaire. Pour les élèves de sixième année et de première secondaire, l'engagement a été évalué à partir de l'Échelle des dimensions de l'engagement (EDES ; Archambault et Vandenbossche-Makombo, 2013). Cet outil a été validé auprès d'une population d'élèves du même âge. Il comporte quatre dimensions ; une dimension comportementale, une dimension cognitive et deux dimensions affectives, une en français et l'autre en mathématiques. La dimension comportementale est composée de huit items (par exemple, « Je suis toujours les instructions de mon enseignant durant les activités de français/lecture », « Il est important pour moi de faire des efforts en mathématiques »). L'alpha de Cronbach pour cette échelle est de 0,86. La dimension cognitive pour sa part comporte six items (α de Cronbach = 0,80) qui évaluent les stratégies d'autorégulation utilisées par les élèves (par exemple, « Lorsque je ne comprends pas un mot, je regarde dans le dictionnaire »). Enfin, les dimensions affectives comportent chacune trois items (par exemple, « Ce que nous apprenons en mathématiques est intéressant », « J'aime lire et écrire ») qui évaluent l'intérêt et l'attrait des élèves pour les activités en français (α de Cronbach = 0,75) et en mathématiques (α de Cronbach = 0,72). Pour l'ensemble de l'instrument, les élèves devaient répondre aux items à partir de deux échelles de type Likert à cinq points (1=pas du tout, 5=beaucoup ; 1=presque jamais, 5=presque toujours).

Pratiques, attitudes des enseignants et relations maitre-élèves

Les pratiques et les attitudes des enseignants et les relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves ont été rapportées par tous les enseignants. Les outils mesurant ces pratiques, attitudes et perceptions sont tirés d'instruments.

Ces pratiques ont été regroupées en cinq modèles (voir tableau 2). Une structure similaire a été utilisée dans le cadre de l'évaluation de la phase I du projet (voir Archambault et al., 2015 pour les détails). Le modèle I regroupe les pratiques d'encadrement des travaux, d'évaluation et d'enseignement-apprentissage, à l'exception des pratiques de soutien à l'autonomie qui, parce qu'elles sont nombreuses, ont été regroupées au modèle II. Les troisième (III) et quatrième (IV) modèles réfèrent respectivement aux pratiques de gestion de classe ainsi qu'aux attitudes des enseignants dans l'école, auprès des parents ou pour soutenir les élèves alors que le dernier modèle (V) regroupe les variables évaluant les relations que les enseignants entretiennent avec leurs élèves. Pour chaque élève, la moyenne des pratiques utilisées par ses enseignants avant ou après la transition a été calculée.

Les pratiques et attitudes des enseignants dans la classe

Toutes les variables ont été mesurées par les enseignants titulaires de chacune des classes au primaire. Au secondaire, seuls les enseignants de français et de mathématiques ont été sollicités. Les différentes échelles utilisées pour chaque dimension sont résumées au tableau 2 ci-dessous.

Modèle I : enseignement-apprentissage et évaluation

Stratégies métacognitives. L'enseignement de stratégies métacognitives par les enseignants a été évalué à partir d'une échelle à trois items (alpha de Cronbach = 0,70)

(par exemple, « Depuis le début de l'année scolaire, à quelle fréquence enseignez-vous à vos élèves des stratégies pour planifier la réalisation de situations d'apprentissage (comment lire les consignes, identifier l'objectif, souligner les mots importants, planifier une démarche à suivre) ? » tirée de l'évaluation de la Stratégie d'intervention Agir autrement (Janosz, Bouthillier, Bowen, Chouinard, et Desbiens, 2007). Les enseignants devaient répondre à chacun des items à partir d'une échelle de type Likert à six points (0=jamais, 5=très souvent).

Tableau 2. *Description des modèles de pratiques enseignantes à l'étude*

	Modèles	Pratiques
I	Enseignement-apprentissage et évaluation	Stratégie métacognitive Buts de maitrise et buts de performance de la classe Pédagogie différenciée Évaluation différenciée
II	Enseignement et apprentissage sous l'angle du soutien à l'autonomie	Choix Contrôle Respect Sens
III	Gestion de classe	Gestion proactive des comportements Perte de temps en classe
IV	Attitudes des enseignants	Ouverture et aisance à travailler en milieu défavorisé Ouverture et aisance à travailler en milieu pluriethnique Sentiment d'efficacité Satisfaction à l'égard des élèves
V	Relation maitre-élève	Relation chaleureuse Relation conflictuelle

Buts de maitrise et buts de performance de la classe. Les enseignants devaient évaluer l'utilisation des buts de maitrise et des buts de performance dans leur classe à partir de deux échelles adaptées du *Teacher as Social Context Questionnaire* de Wellborn, Connell, Skinner et Pierson (1991). L'échelle qui évalue les buts de maitrise est

composée de trois items (par exemple, « Je fais un effort spécial pour reconnaitre les progrès individuels des élèves, même pour ceux qui sont sous la moyenne de la classe ») tout comme l'échelle qui porte sur les buts de performance (par exemple, « Je donne des privilèges spéciaux aux élèves qui font le meilleur travail »). Pour ces deux échelles, les enseignants devaient répondre à partir de cinq choix allant de complètement en désaccord (1) à complètement d'accord (5). Dans notre échantillon, la cohérence interne de ces échelles est satisfaisante (alpha de Cronbach = 0,71 et 0,80 respectivement).

Pédagogie différenciée. Les enseignants ont également été sondés sur leur utilisation de méthodes pédagogiques différenciées, c'est-à-dire qui tiennent compte de la réalité et des besoins spécifiques de leurs élèves. Cette dimension a été mesurée à partir d'une échelle à trois items tirée de l'évaluation de la Stratégie d'intervention Agir autrement (Janosz et al., 2007). Les enseignants étaient invités à répondre à chacun des items (par exemple, « Je planifie des activités/projets adaptés au rythme des élèves qui présentent des difficultés ») à partir d'une échelle à six choix (0=jamais, 5=très souvent). Globalement, cette échelle présente une bonne cohérence interne dans notre échantillon (alpha de Cronbach = 0,61).

Évaluation différenciée. Les enseignants ont également été sondés sur leur utilisation de stratégies d'évaluation différenciée à l'aide d'une échelle tirée de la Stratégie d'intervention Agir autrement (Janosz et al., 2007). Cette échelle comporte cinq items (par exemple, « J'évalue mes élèves individuellement, lorsqu'ils sont prêts ») et présente une bonne cohérence interne (alpha de Cronbach = 0,64). À chacun des items, les enseignants devaient répondre à partir d'une échelle type Likert à quatre points (1=complètement faux à 4=complètement vrai).

Modèle II : enseignement-apprentissage sous l'angle du soutien à l'autonomie

Les quatre dimensions de soutien à l'autonomie, soit le choix, le contrôle, le respect et le sens ont été évaluées à partir d'échelles tirées de l'adaptation du Teacher as Social Context (Wellborn et al., 1991). Les enseignants étaient invités à répondre à chacune de ces dimensions à partir d'une échelle de réponse à quatre points allant de 1=complètement faux à 4=complètement vrai.

Choix. L'échelle de choix mesure la propension des enseignants à permettre à leurs élèves de choisir plusieurs options lors de la réalisation de leurs activités d'apprentissage. Cette échelle comporte trois items (par exemple, « En général, mon approche est de donner à mes élèves le moins de choix possible ») et présente une bonne cohérence interne (alpha de Cronbach = 0,74).

Contrôle. La dimension contrôle évalue si les enseignants dirigent les élèves dans leur travail étape par étape et s'ils leur rappellent fréquemment ce qu'ils doivent faire. Cette dimension est également évaluée à partir de trois items (par exemple, « Lorsque vient le temps de travailler, j'indique à mes élèves chacune des étapes à suivre ») (alpha de Cronbach = 0,72).

Respect. Les enseignants qui respectent la démarche de l'élève laissent leurs élèves prendre leurs propres décisions lorsque ceux-ci entreprennent leurs travaux scolaires. Cette échelle est composée de trois items (par exemple, « Je ne peux pas laisser mes élèves faire les choses comme ils l'entendent sinon c'est à recommencer ») et présente une bonne cohérence interne (alpha de Cronbach = 0,72).

Sens. La dernière dimension de soutien à l'autonomie, le sens, renvoie à la capacité des enseignants d'expliquer à leurs élèves en quoi ce qu'ils apprennent à l'école est important et utile pour leur futur. Cette échelle à trois items (par exemple, « J'encourage

mes élèves à penser à la façon dont les travaux que nous faisons en classe peuvent leur être utiles ») a un alpha de Cronbach de 0,66.

Modèle III : la gestion de classe

Gestion proactive des comportements. La gestion proactive des comportements par l'enseignant dans sa classe a été évaluée à partir d'une échelle adaptée du Questionnaire de l'environnement socioéducatif (QES; Janosz et al., 2007). Par contre, contrairement à l'échelle originale du QES, cette échelle évalue ce que fait l'enseignant dans sa classe et non pas ce qui se fait de manière plus globale dans l'école. Cette dimension est composée de quatre items (par exemple, « Je fais des retours avec mes élèves sur leur apprentissage des règles de vie de la classe ») (alpha de Cronbach = 0,84) à laquelle les enseignants devaient répondre à partir d'une échelle de type Likert à six points (0=jamais à 5=très souvent).

Perte de temps en classe. La perte de temps en classe a également été évaluée à partir d'une échelle adaptée du QES (Janosz et al., 2007). Cette dimension à six items (par exemple, « On perd beaucoup de temps à cause des élèves qui dérangent (niaisent, parlent fort, s'amusent au lieu de travailler) ») est évaluée à partir d'une échelle de réponse de type Likert à cinq points (1=complètement en désaccord à 5=complètement d'accord). Dans notre échantillon, la cohérence interne de cette échelle est jugée satisfaisante (alpha de Cronbach = 0,89).

Modèle IV : les attitudes

Ouverture et aisance à travailler en milieu défavorisé. L'échelle d'ouverture et d'aisance à travailler en milieu défavorisé a été développée dans la phase I du projet C&E (Archambault et al., 2015). Cette échelle évalue le niveau d'aisance et de confort des enseignants à travailler en milieu défavorisé. Elle comporte trois items (par exemple,

« Je me sens à l'aise de travailler avec des élèves issus de milieux défavorisés »). Les enseignants devaient répondre à cette échelle à partir de cinq choix allant de complètement en désaccord (1) à complètement d'accord (5). Nos analyses exploratoires ont permis de démontrer que cette échelle présente une bonne validité de contenu et une bonne cohérence interne (alpha de Cronbach = 0,64).

Ouverture et aisance à travailler en milieu pluriethnique. L'échelle d'ouverture et d'aisance à travailler en milieu pluriethnique a également été développée dans la phase I du projet C&E (Archambault et al., 2015). Elle mesure le niveau d'aisance et de confort des enseignants à travailler en milieu pluriethnique avec les élèves et les familles. Cette échelle composée de neuf items présente une bonne constance interne (alpha de Cronbach = 0,85) et une bonne validité. Les items (par exemple, « Le matériel pédagogique dont je dispose reflète bien la réalité culturelle des différents élèves de ma classe ») étaient répondus par les enseignants à partir d'une échelle de type Likert à cinq points (1=complètement en désaccord à 5=complètement d'accord).

Sentiment d'efficacité. Le sentiment d'efficacité des enseignants a été évalué à partir d'une échelle adaptée du Patterns of Adaptative Learning Scale (Midgley et al., 2000). Cette échelle qui comporte sept items (par exemple, « Je suis capable d'aider tous les élèves de ma classe à s'améliorer de façon remarquable ») présente une bonne cohérence interne (alpha de Cronbach = 0,67). Les enseignants ont été invités à répondre à cette échelle à partir de cinq choix allant de 1=complètement en désaccord à 5=complètement d'accord.

Satisfaction à l'égard des élèves. L'échelle de satisfaction par rapport aux apprentissages et aux comportements des élèves est tirée de l'évaluation de la Stratégie d'intervention Agir autrement (Janosz et al., 2007). Cette échelle compte trois items

auxquels les enseignants devaient répondre à partir d'une échelle à cinq points (1=très insatisfait à 5=très satisfait). La cohérence interne de cette échelle est de 0,73 (alpha de Cronbach).

Modèle V : les relations maitre-élève

La relation chaleureuse et conflictuelle que l'enseignant partage avec chacun de ses élèves a été évaluée à partir d'une adaptation du *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta, 2001). Pour chacune des échelles, l'enseignant devait répondre aux questions à partir de cinq choix allant de 1=pas du tout à 5=beaucoup.

Relation chaleureuse. L'échelle de relation maitre-élève chaleureuse est composée de quatre items (par exemple, « C'est facile de bien comprendre ce que cet élève ressent »). L'alpha de Cronbach pour cette échelle est de 0,86.

Relation conflictuelle. L'échelle qui évalue la relation conflictuelle entre l'enseignant et l'élève comporte également quatre items (par exemple, « Cet élève et moi avons toujours tendance à lutter l'un contre l'autre »). Elle présente une bonne cohérence interne dans notre échantillon (alpha de Cronbach = 0,85).

Variables de contrôle ou de comparaison

Sexe des élèves. Le sexe des élèves a été autorapporté au temps 1 (T1). Les filles étaient cotées 1 et les garçons étaient cotés 0.

Âge des élèves. L'âge des élèves a été autorapporté au temps 1 sur une échelle à onze points allant de 4 ans à 14 ans.

Langue parlée à la maison. Les élèves de maternelle, de première et de deuxième année devaient indiquer la langue qu'ils utilisent le plus souvent pour parler avec leurs

parents à la maison. Pour le rapport, leurs réponses ouvertes ont été recodées en deux catégories; 0=français, 1=autres. Pour les élèves de troisième à sixième année, les élèves devaient choisir parmi dix choix la langue principale qu'ils utilisent pour discuter avec leurs parents (par exemple, 1=français, 2=anglais, 3=arabe…, 9=autre langue, 10=je ne vois pas mon père/mère). Dans le cadre du rapport, les réponses ont aussi été recodées en deux catégories, soit français=0 et autres=1.

Rendement scolaire. Pour chacun des élèves de première à la sixième année, le rendement scolaetire a été rapporté par l'enseignant titulaire à partir de trois items, soit « Depuis le début de l'année scolaire, comment évaluez-vous le rendement de cet élève en mathématiques/lecture/écriture par rapport aux autres élèves de sa classe? ». Les réponses à ces items été cotées sur une échelle à cinq points (1=nettement sous la moyenne, 2=sous la moyenne, 3=dans la moyenne, 4=au-dessus de la moyenne, 5=nettement au-dessus de la moyenne).

Stratégie analytique

Traitement des valeurs manquantes

Considérant la nature longitudinale de notre devis de recherche, nous avons eu à gérer la présence de valeurs manquantes dans nos données. Ces valeurs manquantes sont essentiellement dues à l'absence de certains élèves à différents points de collecte de données ou à des changements d'école en cours d'année scolaire ou d'une année scolaire à l'autre. Les valeurs manquantes ont été imputées à partir de l'option *imputation multiple* du logiciel SPSS 22. Cette option permet d'analyser le patron des valeurs manquantes et de faire l'imputation basée sur la méthode de Monte-Carlo par chaine de Markov (MCMC) (Gilks, Richardson et Spiegelhalter, 1996). Au total, cinq bases de données différentes ont été imputées pour chacun des échantillons.

Étapes d'analyses

La stratégie analytique pour le volet quantitatif se divise en deux parties distinctes, correspondant à nos deux questions de recherche. Afin d'évaluer l'effet des pratiques et des attitudes des enseignants sur l'engagement des élèves de première, deuxième et troisième génération ou plus au moment des transitions scolaires, nous avons fait une série d'analyse de classes latentes multiniveaux à partir du logiciel Mplus version 6 (Muthén et Muthén, 1998-2011). L'utilisation de classes latentes à partir de l'option KNOWNCLASS de Mplus a été nécessaire afin de tester les différences entre les groupes (1re, 2e et 3e génération ou plus) en raison de la structure nichée de nos données (les élèves nichés dans des classes). Cette stratégie équivaut à tester l'invariance multigroupe (Asparouhov et Muthén, 2012). Ces analyses qui ont été réalisées sur une année scolaire ont permis de tester l'effet des pratiques (variables de niveau II) sur l'engagement des élèves (variable de niveau I) en contrôlant pour l'engagement initial, le sexe, l'âge, la langue parlée avec les parents (français versus autres) et le rendement (niveau I). Au total, six modèles ont été testés pour chacune des dimensions de l'engagement. Le premier modèle incluait uniquement les variables de contrôle, alors que les modèles suivants incluaient les pratiques résumées au tableau 2 (présenté ci-dessus). Pour tous ces modèles, nous avons réalisé les analyses en trois étapes. À la première étape, nous avons testé l'effet des variables pour tous les élèves de l'échantillon. Nous avons ensuite testé si les pratiques avaient un effet différentiel sur l'engagement des élèves de première, deuxième et troisième génération ou plus. Nous avons ainsi comparé le modèle fixe (paramètres contraints entre les groupes) au modèle libre (paramètres non contraints entre les groupes). Lorsqu'une différence significative était détectée entre les deux modèles (en fonction du *loglikelihood*), nous avons utilisé l'option DIFFTEST de

Mplus pour tester les différences spécifiques entre chacun des groupes. Lors d'une troisième étape visant à comparer les résultats obtenus précédemment, nous avons refait les deux étapes précédentes dans des modèles séparés, pour les garçons et pour les filles. Enfin, dans la synthèse des résultats présentée dans la première partie du rapport, les données quantitatives ont été triangulées aux données qualitatives.

Question de recherche II

Mesures

Pour la deuxième question de recherche, nous avons d'abord utilisé certaines des pratiques enseignantes nommées ci-dessus qui sont fortement associées à l'engagement pour créer divers profils d'enseignants, soit les buts de maitrise, les buts de performance, le soutien à l'autonomie, le contrôle, la gestion des comportements et l'enseignement de stratégies métacognitives. Il est toutefois à noter que les stratégies métacognitives ont été utilisées seulement pour la transition primaire-secondaire. Nous avons ensuite comparé les enseignants de ces différents profils selon leurs caractéristiques et celles de leurs élèves. Le détail de ces mesures est présenté ci-dessous.

Caractéristiques des enseignants

Nombre d'années d'expérience. Cette dimension a été évaluée à partir de trois variables portant sur le nombre d'années d'expérience : 1) en enseignement, 2) dans l'école, 3) en contexte pluriethnique. Les enseignants répondaient à chaque question sur une échelle de 0 (moins d'un an) à 7 (plus de 25 ans).

Ouverture et aisance à travailler en milieux défavorisés ou pluriethniques. Voir section ci-dessus pour plus d'information sur ces échelles.

Épuisement professionnel. L'épuisement professionnel a été mesuré à partir d'une échelle validée à huit items, « Je ne me sens plus capable de me donner comme avant dans ma tâche d'enseignement ». Les enseignants devaient répondre à partir d'une échelle en cinq points (1=complètement en désaccord; 5=complètement d'accord).

Sentiment d'efficacité et Perte de temps en classe. Voir section ci-dessus pour le détail sur ces échelles.

Perception des enseignants du soutien parental. Pour chacun de leurs élèves, les enseignants devaient indiquer leur perception de la collaboration des parents à l'école. Trois items ont été utilisés, « À ma connaissance, je pourrais compter sur la collaboration des parents de cet élève si celui-ci éprouvait des difficultés scolaires ». Les enseignants devaient répondre sur une échelle en trois points (1=Pas vrai; 3=Très vrai).

Caractéristiques des élèves

Proportion d'élèves immigrants ou allophones. Pour chaque classe, nous avons calculé la proportion d'élèves de première génération et de deuxième génération. Pour ces variables, un score plus élevé est associé à une proportion plus forte d'élèves immigrants dans la classe. Nous avons également calculé la proportion d'élèves pour qui le français n'est pas la langue maternelle. Dans ce cas, un score plus élevé signifie une plus grande proportion d'élèves allophones.

Sentiment d'appartenance. Le sentiment d'appartenance des élèves à l'école a été évalué à partir d'une adaptation du QES (Janosz et al., mais uniquement pour les enfants plus jeunes (transition préscolaire-primaire). Cette échelle comporte trois items « Es-tu fier de ton école? » évalués sur une échelle en trois points (1=pas du tout; 3=beaucoup).

Rendement scolaire. Voir section ci-dessus pour le détail sur cette mesure.

Engagement scolaire. Les mesures d'engagement scolaires utilisées sont les mêmes que celles rapportées ci-dessus. Par contre, nous avons également utilisé une mesure rapportée par l'enseignant pour évaluer l'engagement comportemental des élèves. Cette mesure comporte huit items, « Dans la classe, cet élève participe », auxquels les enseignants pouvaient répondre sur une échelle en trois points (1=souvent; 3=jamais). Les scores sur chaque item ont cependant été inversés avant de procéder aux analyses.

Implication parentale dans le suivi scolaire. L'implication parentale a été évaluée à l'aide du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS ; Tardif-Grenier et Archambault, 2016). Cet outil comporte cinq dimensions : 1) la communication parent-enfant au sujet de l'école mesurée par cinq items, « je parle avec mon enfant de l'importance de réussir à l'école », 2) l'importance accordée à la réussite scolaire (cinq items) « il est important de réussir à l'école pour réussir sa vie », 3) la dimension affective du lien école-parent (trois items), « Je me sens bienvenu à l'école de mon enfant », 4) la dimension comportementale du lien école-parent mesurée par trois items, « Je communique avec le professeur de mon enfant en écrivant dans l'agenda ») et 5) l'encadrement lors des devoirs (trois items), « J'aide mon enfant à planifier son temps et à s'organiser pour ses devoirs »). L'ensemble de ces questions a été répondu à partir d'échelles en quatre ou cinq points (par exemple, 1=jamais à 5=toujours).

Stratégie analytique

Pour répondre à la deuxième question de recherche, tous les enseignants de maternelle, première et deuxième année ont été considérés dans les analyses sur la transition préscolaire-primaire. Par contre, pour la transition primaire-secondaire, nous avons eu recours uniquement aux données des enseignants, des élèves et des familles en sixième année pour des raisons méthodologiques. En effet, puisque nous avons fait un

suivi des élèves du primaire dans huit écoles secondaires, le nombre d'élèves dans chaque classe ayant participé à l'étude au secondaire était relativement restreint (maximum 5 élèves ou moins par classe). Ainsi, le fait d'étudier l'influence des caractéristiques des élèves sur les pratiques que l'enseignant met en place à l'échelle de toute sa classe était relativement biaisé au secondaire. Pour cette raison, la deuxième question de recherche se base donc uniquement sur les données disponibles chez les enseignants du primaire.

Pour les deux transitions, nous avons entrepris la même série d'analyse. Ainsi, nous avons d'abord réalisé des analyses de classification dans SPSS. La meilleure classification a été établie à partir du BIC, de la modification du BIC (Raftery, 1995) ainsi que de la classification du modèle et de la mesure par silhouette de la classification et séparation (Amorim et Hennig, 2015). Une fois cette classification établie, les différentes variables prédictrices (caractéristiques des enseignants et des élèves) ont été intégrées dans des modèles de régression logistique dans SPSS 22 afin d'identifier les caractéristiques des enseignants, des élèves et de leurs parents associées aux différents profils.

Annexe III

Résultats complets

RÉSULTATS COMPLETS

Cette étude a pour but d'examiner pour chacune des périodes de transition (1) les pratiques pédagogiques qui contribuent de manière différentielle à l'engagement scolaire des garçons et des filles issus ou non de l'immigration et (2) les caractéristiques des élèves et des familles qui sont associées à l'utilisation par les enseignants de pratiques jugées efficaces pour favoriser l'engagement de leurs élèves. La section qui suit présente les résultats relatifs au premier objectif, d'abord pour la transition préscolaire-primaire, puis pour la transition primaire-secondaire. Elle intègre les résultats qualitatifs et quantitatifs.

RÉSULTATS RELATIFS À LA PREMIÈRE QUESTION DE RECHERCHE

Réponse aux questions de recherche

Question I : « Quelles sont les pratiques qui contribuent de manière différentielle à l'engagement scolaire des garçons et des filles issus ou non de l'immigration au moment des différentes périodes de transition? »

Les données qualitatives et quantitatives ont été utilisées pour répondre à la première question de recherche. Pour chaque type de données, les résultats complets des analyses sont présentés séparément ci-dessous. La triangulation de ces résultats qualitatifs et quantitatifs est uniquement présentée dans la première partie du rapport (voir p. 16).

I- Résultats qualitatifs

Transition préscolaire-primaire

Facteurs associés à transition scolaire au primaire

Les enseignants ont identifié les principaux facteurs qui, selon eux, affectent la transition scolaire de manière positive ou négative. Les répondants ont généralement rapporté les pôles positifs et négatifs des mêmes facteurs. Pour accorder un juste poids à chacun des facteurs répertoriés, les réponses sont jumelées sous quatre thèmes regroupant les facteurs associés à la transition: l'élève, l'enseignant, l'école, ainsi que les facteurs familiaux et environnementaux.

Élève. Au niveau de l'élève, les principaux facteurs associés à la transition scolaire qui ont été rapportés par les enseignants font référence aux ***affects de l'élève vis-à-vis de l'école.*** Sous ce thème, on inclut la motivation de l'élève en classe, son sentiment de compétence, sa confiance et son estime personnelle. Ceux-ci peuvent être affectés par des échecs précédents ou encore de mauvaises expériences scolaires en général (par exemple, « Le manque de confiance en soi où l'on croit que l'on ne peut pas s'améliorer »). Par la suite, la ***préparation pédagogique*** et didactique de l'élève semble influencer la transition selon les enseignants. Dans cette catégorie, les répondants suggèrent qu'un facteur clé pour une transition réussie est l'absence de retard académique, son pôle positif étant l'acquisition par l'élève des compétences académiques prérequises pour le passage au niveau supérieur. Un élève bien préparé sur le plan académique a également acquis « de bonnes méthodes de travail dans la classe et à la maison ». Ce thème très récurrent dans le corpus attire l'attention sur les avantages et les conséquences de l'intégration ou non des connaissances et des habiletés (telles que la méthodologie de travail) nécessaires pour le passage d'un niveau scolaire à l'autre. On

fait l'hypothèse que des retards dans les apprentissages ainsi qu'une méthode de travail déficiente chez plusieurs élèves exigent des ressources supplémentaires de la part de l'enseignant. Celui-ci devra consacrer plus d'attention à ses élèves afin qu'ils atteignent les exigences ministérielles du niveau en cours. Enfin, un dernier thème concernant les élèves traite de leurs ***ressources personnelles*** pour bien faire face à la transition scolaire. Parmi celles-ci, les enseignants ciblent la capacité d'adaptation de l'élève lorsqu'il arrive dans un nouveau milieu, les compétences d'autorégulation et l'adoption d'un comportement approprié au milieu de classe.

Enseignant. Au niveau de l'enseignant et de la classe, les répondants font allusion à des facteurs qui correspondent au savoir-faire ou au savoir-être de l'enseignant en relation avec ses élèves. La catégorie qui prévaut au sujet du savoir-faire des enseignants est l'***arrimage pédagogique entre les niveaux***. La continuité fait référence aux soucis de l'enseignant de mettre en place des pratiques pédagogiques et de gestion de comportement similaires à celles utilisées par leurs collègues enseignants au niveau inférieur. Ainsi l'enseignant souhaite favoriser l'adaptation des élèves en leur offrant des repères. La majorité des enseignants souligne l'importance d'élaborer une planification des apprentissages en continuité avec les notions enseignées au cours du niveau inférieur. Ils mentionnent également qu'il serait pertinent que la progression des apprentissages soit comprise de la même façon par tous les acteurs scolaires et planifiée sur l'ensemble du parcours scolaire afin de favoriser les transitions tout au long du primaire (par exemple, « s'assurer d'une planification globale où les notions seront en continuité de la 1re à la 2e à la 3e, etc. »). Au niveau de la gestion des comportements, un encadrement et des stratégies disciplinaires similaires entre les enseignants offriraient des repères aux élèves et favoriseraient ainsi leur adaptation dans leur nouvel environnement. Par ailleurs, il n'est pas surprenant qu'une bonne ***communication entre***

les enseignants des différents niveaux soit inscrite de pair avec la continuité (par exemple, « La concertation entre les niveaux afin de faire des transferts des stratégies gagnantes »). En plus des stratégies dites gagnantes, cette pratique vise la transmission d'informations quant aux besoins et particularités des élèves qui formeront le groupe classe. Près du tiers des répondants identifient la communication entre les enseignants des différents niveaux comme un facteur-clé pour une transition réussie. Toujours sur le plan du savoir-faire, les répondants rapportent que la mise en place d'un ***encadrement « strict »*** bénéficierait à la transition. Au contraire, un « manque de discipline » ou la nécessité de « faire constamment de la discipline » feraient obstacle à la transition. Enfin, à une reprise, on souligne que le manque d'***expérience de l'enseignant*** qui se traduirait par une plus faible rigueur dans son enseignement serait un facteur pouvant nuire à la transition.

Quelques éléments reliés au savoir-être de l'enseignant sont également soulevés. Ceux-ci font principalement référence aux ***qualités relationnelles*** de l'enseignant. Son écoute attentive, son ouverture et son empathie permettraient en effet aux enfants de vivre une meilleure transition scolaire. Dans le même ordre d'idée, on retrouve dans le corpus des éléments de réponse qui traite davantage de la capacité de l'enseignant à développer une relation de qualité avec ses élèves. Plus précisément, une enseignante énonce l'importance des premiers jours de classe afin d'établir rapidement une belle relation entre l'enseignant et ses élèves. Une autre enseignante perçoit qu'une relation favorable avec les élèves est associée positivement à leur réussite scolaire. De manière plus générale, le ***climat de classe*** est aussi nommé parmi les facteurs pouvant avoir un impact sur l'expérience vécue par l'élève. Nommé au moins une fois par un enseignant provenant de chacune des écoles, le climat de classe pourrait avoir un impact autant positif que négatif sur la transition. À titre d'exemple, une enseignante indique qu'« une

classe calme favorise l'enseignement ». Enfin, le respect du rythme d'apprentissage propre à chaque élève assurerait la réussite éducative et l'adaptation dans un nouveau milieu.

École. Les facteurs au niveau de l'école apparaissent moins fréquemment dans le corpus. Les facteurs identifiés sont regroupés sous cinq thèmes suivants : la stabilité des membres du personnel, le climat de l'école, la communication entre les membres de l'équipe-école, les services d'aides offerts aux élèves présentant des difficultés ou à risque ainsi que la mise en place d'activités incluant les élèves de plusieurs niveaux. D'abord, ***la stabilité du personnel*** fait état du grand roulement des membres du personnel de l'établissement scolaire, particulièrement le corps enseignant, d'une année à l'autre ainsi qu'au sein de la même année scolaire (par exemple, « Un roulement constant d'enseignant au sein de l'établissement »). Ce thème apparait à la fois comme étant un facteur pouvant favoriser la transition des élèves ou y nuire. Par la suite, quelques enseignants nomment le ***climat de l'école*** pouvant avoir un impact négatif ou positif sur la transition scolaire.

Toujours au sujet de l'école, la ***communication entre les acteurs de l'école***, c'est-à-dire les enseignants, la direction, les responsables du service du garde et les professionnels, favoriserait la transition des élèves en permettant aux enseignants d'obtenir un portrait plus complet de leurs nouveaux élèves ou en s'assurant du suivi des services d'aide. En effet, selon certains enseignants, au cours du passage d'un niveau à l'autre, les ***services d'aide*** mis en place auprès des élèves à risque ou en difficulté ne sont pas négligeables. En effet, les enseignants mentionnent que des « problèmes importants non détectés » ainsi qu'une « coupure des services d'aide » aux élèves peuvent nuire à leur transition scolaire. Dans le même ordre d'idée, la mise en place d'un dépistage des élèves à risque au début de l'année scolaire offre la possibilité à l'équipe-

école de se mobiliser rapidement afin d'offrir les services adaptés aux élèves dans le besoin. La dernière stratégie abordée est la planification d'***activités interniveaux*** dans la programmation scolaire. Cette stratégie donnerait l'occasion aux élèves de connaitre les pairs plus vieux ainsi que de faire connaissance avec les membres du personnel susceptibles de leur enseigner l'année suivante.

Environnement. Parmi les facteurs familiaux les plus fréquents, les enseignants mentionnent l'importance de l'implication des parents dans le parcours scolaire de leur enfant. Le soutien et l'encadrement offerts à la maison par les parents sont incontournables, tout comme leur attitude envers l'école. Afin d'illustrer ce dernier élément, une enseignante écrit que les élèves peuvent être désavantagés lorsque leurs parents cautionnent des absences répétées en début d'année. Sous ce thème, on retrouve aussi des éléments de réponse prônant une diminution des ***stresseurs de l'environnement*** tels que les déménagements de la famille causant des changements d'école fréquents. Les enseignants indiquent qu'une continuité et une cohérence dans l'environnement (école ou voisinage) favoriseraient la transition scolaire. Ainsi les élèves connaissent les enseignants et leurs camarades de classe ce qui leur donne l'avantage de maintenir les relations positives au sein de l'école. Quoique nommés moins fréquemment, certains facteurs renvoient à la réalité multiculturelle et socioéconomique des quartiers des écoles participantes. Une enseignante mentionne que la transition est éprouvée lorsque les élèves ne parlent pas français durant les périodes de vacances (par exemple, « la majorité des enfants ne parlent pas français pendant l'été »). Pareillement, une collègue avance que la faible ***stimulation intellectuelle*** des enfants dans certains foyers peut nuire à la transition de certains élèves. Celle-ci donne en exemple la faible exposition à la lecture durant l'été qui occasionne plus de difficultés chez les élèves de premier cycle qui apprennent à lire.

Moyens mis en place dans l'école pour faciliter la transition scolaire

Plus de la moitié des enseignants ont ciblé des moyens mis en place dans leur école bien qu'un nombre important de participants provenant de toutes les écoles ont tout de même écrit ne pas être informés des pratiques de leur école pour favoriser la transition. Parmi les réponses obtenues, on recense neuf types d'activités/pratiques mis en place dans les écoles afin de faciliter la transition scolaire. Les activités rapportées visent principalement la transition de la maternelle vers la première année.

La stratégie présente dans toutes les écoles afin de faciliter la transition est ***la visite de la classe de 1re année par les élèves de maternelle***. Même si certains enseignants précisent que la pratique n'est pas systématique ou encore incluse dans la programmation scolaire de leur école, tous les enseignants de première année du primaire disent planifier des visites des élèves de maternelle dans leur classe. La fréquence des visites varie selon le répondant. Dans le même ordre d'idée, des enseignants de tous les niveaux prônent l'importance d'activités incluant des élèves de plusieurs niveaux pour une transition plus harmonieuse (par exemple, « inviter les élèves de maternelle à partager la récréation avec les élèves de 1re année »). Aussi, l'***entrée scolaire progressive*** (une journée sur deux ou une demi-journée), des ***rencontres avec les parents*** servant à les informer sur le fonctionnement de l'école, des r***encontres entre les enseignants*** sont également organisées pour favoriser la transition. Sans plus de détails, quelques enseignants ont répertorié des programmes pour le soutien des élèves lors de la transition. Parmi eux, on compte l'implantation d'un ***programme de maternelle destiné aux élèves âgés de quatre ans***, le programme

Bienvenue à la maternelle, l'utilisation d'un ***« outil de référence commun »*** destiné aux enseignants et enfin, un programme de ***dépistage des élèves à risque***.

Stratégies mises en place dans la classe par l'enseignant pour favoriser la transition scolaire

Les enseignants ont rapporté une myriade de stratégies pour favoriser la transition de leurs élèves au sein de leur classe. Par contre, peu de ces stratégies sont liées aux facteurs rapportés par les enseignants comme ayant une influence sur la transition. Parmi ces stratégies, on note ***le jeu de connaissance*** qui comprend principalement des jeux « brise-glaces » et des activités où l'élève crée un portrait de lui-même et le présente. Pour que leurs élèves en apprennent davantage sur eux, quelques enseignants écrivent qu'ils participent aussi à ces jeux. Notons que deux enseignants mettent l'accent sur l'utilisation de jeux de connaissance pour favoriser l'ouverture à la diversité culturelle des élèves de leur classe. Ils mettent en place une activité où les élèves sont invités à présenter leur pays d'origine à leurs camarades de classe. La connaissance des élèves par l'enseignant se fait également par l'entremise de la lecture des ***dossiers des élèves*** ou encore en ***communiquant avec l'enseignant de l'année précédente***, lorsque possible. Les ***jeux ou activités*** ludiques sont également cités, tout comme l'***instauration graduelle de la routine de la classe.*** Cela se fait notamment en discutant avec les élèves de leurs attentes et en présentant les règles de ***fonctionnement*** de la classe dès les premières journées (par exemple, « instaurer les règles de vie ensemble », « expliquer clairement mes attentes »). Des enseignants mentionnent aussi consacrer une période au début de l'année scolaire pour ***réviser*** la matière apprise l'année précédente. Cette révision permet une mise à niveau de tous les élèves. Dans certains cas, les stratégies rapportées par les enseignants ne sont pas spécifiques à la période de transition, mais sont mises en place tout au long de l'année

scolaire; ce sont des stratégies telles que des ***systèmes de responsabilités*** et ***de renforcement*** ou encore une période de ***causerie quotidienne*** où l'enseignant s'informe sur l'élève (par exemple, « causerie [quoi de neuf?] du matin » ou « s'informer quotidiennement : qu'elle est la météo dans ton cœur aujourd'hui? »).

Plusieurs autres stratégies apparaissent à quelques reprises dans le corpus, parmi celles-ci sont mentionnées le pairage entre les élèves, des activités d'échange annuelles avec des collègues du préscolaire (c'est-à-dire « échanger nos élèves pour une période. Avec les maternelles, je fais des activités d'écriture ou de lecture ou de mathématiques »), des visites de l'école et des invitations aux parents à accompagner leur enfant lors de la première journée de classe.

Sans être nécessairement accompagnés de stratégies, quelques éléments de réponses faisaient plutôt référence à des cibles d'intervention afin de favoriser la transition des élèves. De manière très générale, quelques enseignants proposent de cultiver dès les premières semaines de l'année scolaire un climat de classe chaleureux et positif. Une enseignante mentionne qu'en début d'année, elle mise sur la création de bonnes relations avec ses élèves tandis qu'un autre répondant précise qu'il souhaite favoriser la socialisation entre les élèves et le développement de liens entre eux (par exemple, « tisser des liens »). Enfin, deux enseignants mentionnent textuellement que les activités mises en place dans leur classe ont pour objectif de favoriser le sentiment d'appartenance des élèves à leur groupe-classe.

Les recommandations des enseignants pour favoriser la transition scolaire

Sous ce dernier thème, les enseignants étaient invités à partager les stratégies qui, selon eux, pourraient être mises en place dans leur milieu scolaire afin d'offrir davantage de soutien aux élèves lors de la transition scolaire. La majorité des enseignants

s'entendent sur trois principales pratiques qui devraient être implantées de façon systématique dans leurs écoles : (1) des rencontres entre les enseignants et les parents d'élèves, (2) des activités avec les élèves de tous les niveaux et pour les élèves du préscolaire et (3) une immersion dans la classe de 1re année.

Selon les enseignants, les parents devraient être plus informés des attentes envers leur enfant lors de la rentrée en première année. Pour favoriser la collaboration avec les parents, une enseignante propose d'« inviter davantage les parents à l'école pour qu'ils aient une belle perception du milieu ». Ainsi, cette même enseignante présume que les parents seront amenés à parler de façon positive à leur enfant à l'égard du milieu scolaire favorisant l'engagement de celui-ci.

Par la suite, les répondants de toutes les écoles identifient le besoin d'inclure des ***visites des élèves du préscolaire dans la classe de première année*** sous forme d'immersion. Par ailleurs, quelques enseignants précisent que plus d'une visite devrait être planifiée afin d'optimiser cette pratique. Les suggestions partagées varient de trois à plusieurs activités s'étalant tout au long de l'année scolaire ou encore ciblée à la fin de l'année scolaire (au cours des mois de mai et juin). Quelques enseignants suggèrent que les immersions soient intégrées officiellement à la programmation de l'école plutôt qu'être à la discrétion des enseignants du préscolaire et de la première année. En effet, selon les répondants, cela assurerait la réalisation de cette activité et permettrait également de dégager les enseignants afin de bien coordonner les activités d'immersions des élèves de maternelle en première année. Encore une fois, plusieurs enseignants abordent les ***activités incluant les élèves de plusieurs niveaux*** en mettant l'accent sur la fréquence des activités qui, idéalement, prendraient place tout au long de l'année scolaire.

Outre les trois pratiques qui viennent d'être présentées, quelques suggestions moins récurrentes ont été émises. Parmi celles-ci, les enseignants proposent de (a) planifier des rencontres entre ***les enseignants des différents cycles*** pour assurer l'arrimage entre les attentes des deux niveaux (b) ***responsabiliser les élèves*** davantage face à leurs apprentissages (c) ***préparer les élèves*** aux exigences de la première année (par exemple, « apprendre aux élèves à écrire de haut en bas pour faciliter l'écriture ») et augmenter leur niveau d'autonomie en leur apprenant comment aiguiser un crayon, attacher les souliers, etc. (d) ***implanter la routine du premier cycle*** dans les classes du préscolaire à partir du mois de juin. Nonobstant, des enseignants considèrent que leur école met déjà en place toutes les stratégies nécessaires afin de favoriser la transition des élèves.

En somme, en faisant le parallèle avec les stratégies mises en place au niveau de l'école et de la classe, on réalise que de nombreuses pratiques suggérées sont implantées dans plusieurs écoles. L'élément majeur qui se dégage des suggestions est le besoin des enseignants d'avoir un cadre de référence systématique dans l'école encadrant la transition scolaire.

Transition primaire-secondaire

Facteurs associés à la transition scolaire primaire-secondaire

Tout comme le premier volet, les enseignants de la sixième année du primaire et de la première année du secondaire étaient invités à identifier les facteurs favorisant la transition du primaire vers le secondaire ainsi que les facteurs nuisant à cette transition. Encore une fois, les répondants ont régulièrement relevé les pôles positifs et négatifs des mêmes facteurs. Afin de ne pas donner plus de poids à certains facteurs, ils sont regroupés sous différents thèmes, c'est-à-dire : (a) l'élève (b) l'enseignant et la classe

(c) l'institution d'enseignement, soit l'école primaire ou secondaire ainsi que (d) l'environnement. Puisque l'objet d'étude de ce volet comprend une transition entre deux établissements, les différentes perceptions entre les enseignants des deux milieux sont présentées.

Élèves. Les facteurs que l'on retrouve le plus fréquemment dans le corpus relèvent de l'élève. Dans ce premier grand thème, les unités de sens sont regroupées en sept catégories. La catégorie qui prévaut en dépit de l'ordre d'enseignement des répondants traite de ***l'autonomie de l'élève***, c'est-à-dire sa capacité à effectuer les tâches demandées sans se référer à son enseignant. Cette aptitude est prisée dans les établissements scolaires du secondaire où l'encadrement est plus relâché qu'au primaire. Pour arriver à faire preuve d'autonomie, l'élève doit être en mesure d'actualiser plusieurs ressources. Selon les enseignants, le développement de l'autonomie chez les élèves se ferait par le biais de « l'apprentissage de stratégies efficaces qui sont nécessaires aux parcours scolaires » et l'acquisition de compétences en organisation pour la gestion du « fonctionnement de l'agenda et de plusieurs cours ».

Quelques enseignants rapportent que ***le retard académique et les difficultés d'apprentissage*** peuvent causer de grands écarts entre les niveaux des élèves d'une même classe, rendant la tâche des enseignants plus ardue afin de répondre aux besoins de chaque élève. Dans cette catégorie, on retrouve les retards académiques tributaires de troubles d'apprentissage ou encore d'un système favorisant le passage au prochain niveau malgré l'échec d'un élève. Dans tous les cas, autant au primaire qu'au secondaire, quelques enseignants croient que ces retards font partie des principaux éléments ayant un impact lors de la transition scolaire.

Par la suite, plusieurs enseignants font référence aux affects et aux attitudes des élèves à l'égard de leurs apprentissages et de l'école en général. Plus ***précisément, la motivation et les intérêts de l'élève face à ses apprentissages sont assez fréquents dans le corpus*** (par exemple, « le gout d'apprendre, l'amour de l'école, la curiosité »). En lien avec la motivation à l'égard de l'apprentissage, l'orientation vers la performance et la compétition avec les pairs plutôt que la valorisation de la maitrise de nouvelles compétences serait un facteur pouvant nuire à la transition scolaire (« La compétition vs les autres [résultats] », « La valorisation de chaque pas vers sa propre réussite »). Des enseignants au secondaire ajoutent que le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école peut également favoriser la transition. Parmi les affects pouvant nuire à la transition scolaire, des répondants nomment ***le stress ou la peur*** du passage à l'école secondaire ou le manque d***'estime et de confiance en soi.***

Très peu d'enseignants font référence aux enjeux pouvant être rencontrés par des élèves issus de l'immigration comme étant des facteurs pouvant affecter la transition des élèves. Parmi les enjeux cités, on retrouve néanmoins 1) l'arrivée récente au Canada, 2) une disparité entre les systèmes éducatifs du pays d'origine et du pays d'accueil, 3) une ou des langues parlées qui ne sont pas le français, 4) l'adaptation à une nouvelle culture et à un nouveau mode de vie, ainsi que 5) la séparation avec les membres de la famille restés au pays (« famille déchirée/séparée »).

Enseignant et classe. Les unités de sens de cette catégorie sont divisées en trois sous-catégories : le savoir-faire de l'enseignant, le savoir-être de l'enseignant et le climat de classe. D'abord, sous la catégorie du savoir-faire de l'enseignant, le facteur le plus fréquent dans le corpus est l'***arrimage pédagogique***, c'est-à-dire de garantir une cohérence des objectifs d'apprentissage de la sixième année et de la première secondaire. Par exemple, un enseignant de mathématique au secondaire mentionne que

« les pratiques pédagogiques, le langage et la charge de travail sont ajustés en début d'année » afin de réduire l'écart entre les réalités des deux ordres d'enseignement. L'arrimage permet aux élèves de trouver rapidement des repères et favorise ainsi la poursuite de leurs apprentissages. En effet, comme le précise une enseignante, en l'absence d'un arrimage pédagogique, les élèves sont confrontés à une « disparité entre les exigences du primaire (quantité et fréquence des devoirs et travaux) et celles du [secondaire] » qui peut nuire à leur adaptation au cours de cette transition. Une autre pratique permettant de favoriser la transition des élèves est ***la révision des apprentissages***. Des répondants des écoles secondaires rapportent en effet faire une révision des acquis en début d'année scolaire. Cette révision permet aux enseignants de s'assurer de la mise à niveau de tous les élèves avant de commencer la programmation de la première secondaire (par exemple, « Consolidation des connaissances considérées comme ayant été vues »; « Redonner les règles de base en mathématiques dans un climat de respect et de confiance »). De nombreux enseignants jugent également avoir un rôle important à jouer dans la transition quant à l'***encadrement et au soutien*** qu'ils offrent à leurs élèves. Cohérents avec l'importance qui est accordée à l'autonomie de l'élève, ici les répondants s'entendent sur la pertinence de soutenir les élèves en début d'année afin qu'ils développent les compétences nécessaires (capacité de résolution de problème, d'organisation et méthodologie de travail efficace) afin d'être plus responsables dans leur rôle d'apprenant. Outre l'encadrement, quelques ***pratiques*** sont rapportées par les enseignants parmi les facteurs favorisant la transition scolaire (par exemple, miser sur les buts de maitrise, enseignement individualisé) ou nuisant à la transition (par exemple, miser sur les buts de performance, enseignement magistral). Finalement, on rapporte qu'une bonne formation initiale des maitres est essentielle pour soutenir adéquatement les élèves lors de cette étape de transition.

Sur le plan du savoir-être de l'enseignant, on retrouve ses ***qualités relationnelles*** et ***la relation entre l'enseignant et ses élèves.*** Un enseignant qui est à l'écoute de ses élèves, accueillant et qui s'adapte à leurs besoins et à leurs caractéristiques favorise la transition scolaire. De même, le développement d'une relation positive entre l'enseignant et ses élèves est perçu comme un élément positif lors de la transition. En outre, selon un enseignant du secondaire, il est important de « miser sur un bon ***climat de classe*** » pour soutenir la transition des élèves. Pourtant, bien que ces derniers facteurs ne soient pas très récurrents au sein du corpus, la majorité des stratégies qui sont identifiées ultérieurement par les enseignants promeuvent un climat de classe positif et des relations chaleureuses dans la classe (et même l'école).

École. Plusieurs éléments de réponse se retrouvent au niveau de l'école. On compte parmi ceux-ci toutes les ***activités sur la transition scolaire***. Le tiers des répondants rapportent une diversité d'activités formelles ou informelles lors de la transition scolaire, que ce soit des programmes de pairs aidants, une visite de l'école secondaire, des activités d'accueil, un camp de fraternisation ou tout simplement offrir des moments de discussion sur le fonctionnement de l'école secondaire et les craintes pouvant y être attachées. Certains répondants dénoncent les impacts négatifs sur la transition scolaire lorsqu'aucune stratégie n'est planifiée « par exemple, laisser les élèves à eux-mêmes ». Ensuite, les répondants font référence à divers contextes pouvant nuire à la transition comme lorsque les élèves n'ont pas eu la chance de rencontrer un adulte significatif dans la nouvelle école avant la transition, lorsque personne ne prend le temps d'expliquer aux élèves (et aux parents) comment va se dérouler la transition et lorsque les membres de l'école ignorent l'importance de ce passage.

Ensuite, la bonne ***communication entre les enseignants*** des deux ordres d'enseignement serait une condition gagnante lors de la transition scolaire. La

communication peut se faire par le biais du transfert des dossiers des élèves d'une école à l'autre ou par des rencontres formelles entre les acteurs des écoles. Dans tous les cas, une bonne communication permet aux intervenants de l'école secondaire d'assurer la continuité des services et la mise en place des recommandations à respecter, s'il y a lieu, pour la réussite des élèves.

Parmi les facteurs nuisant à la transition scolaire, on retrouve les ***différences majeures en matière de fonctionnement*** des deux ordres d'enseignements (par exemple, « Passer d'une petite à une très grande école, le fait de changer d'enseignant et de classe à chaque période »). Pour compenser les différences entre les deux types d'établissements, quelques stratégies ont été répertoriées par les enseignants. Premièrement, la désignation d'***enseignants titulaires*** pour les élèves de première secondaire leur permet d'avoir un enseignant référent. L'enseignant titulaire devient une personne significative qui peut rencontrer les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation afin d'offrir une aide soutenue pour l'organisation de son matériel, l'utilisation de son agenda, etc. Deuxièmement, ***la formation de groupes fermés*** offre un repère aux élèves et réduit l'écart entre les écoles. Bien que l'enseignant et le local changent selon la discipline, dans un groupe fermé, les élèves formant le groupe sont les mêmes. Troisièmement, des enseignants proposent de diminuer le nombre d'élèves par classe. Enfin, la diversité d***es activités parascolaires*** proposées (aide aux devoirs, activités sportives et culturelles) favoriserait la transition scolaire des élèves et de façon plus générale, la qualité de l'***environnement scolaire***, dont la sécurité des lieux, y serait également associée.

Environnement. Au sein de l'environnement, les répondants identifient des facteurs portant sur les parents, les pairs et l'immigration. Au sujet des parents, on retrouve trois facteurs. Le premier est ***le soutien et l'implication des parents*** dans le

cheminement scolaire de leur enfant. Les répondants nomment tout simplement l' « engagement » et le « suivi » des parents à la maison. Le deuxième est ***la communication entre l'école et la famille*** à propos de la réussite de l'élève. On soulève notamment les défis de cette collaboration lorsque le parent ne maitrise pas le français et qu'il n'est pas en mesure de bien comprendre les informations qui lui sont transmises. Le troisième facteur rassemble quelques ***caractéristiques de l'environnement familial,*** dont le statut socioéconomique des parents, la précarité d'emploi des parents qui ont immigré récemment, le niveau de scolarité des parents et les saines habitudes de vie qu'ils transmettent à leurs enfants. Concernant le ***soutien des pairs***, l'isolement social et la rupture de liens sociaux générée par la transition sont rapportés parmi les principaux facteurs nuisant à la transition scolaire.

Moyens mis en place dans les écoles pour faciliter la transition scolaire

Dans cette section, nous regroupons les principales stratégies mises en place dans les écoles pour favoriser la transition scolaire des élèves. Les stratégies sont regroupées en quatre catégories selon la cible directe des stratégies : les élèves, les enseignants, l'école et les parents. Il est entendu que plusieurs des pratiques énoncées exigent une implication conjointe des écoles primaires et secondaires. Les enseignants étaient invités à mettre par écrit les principales stratégies mises en place dans leurs écoles, il est donc probable que le portrait qui est dressé ne soit pas représentatif de l'ensemble des pratiques mises en œuvre dans les écoles de l'échantillon.

Élèves. Concernant les élèves de la 6^{e} année, les participants font référence à six pratiques visant la transition scolaire. D'abord, la ***visite de l'école secondaire*** est une activité commune à presque toutes les écoles. Lorsque décrite, on comprend que la sortie peut inclure une visite guidée des lieux, une rencontre des divers acteurs de l'école

ou des activités non spécifiées ayant pour but de réduire l'anxiété des élèves. Dans un contexte plus informel, les élèves de 3e cycle du primaire prennent part à des ***activités organisées dans les locaux de l'école secondair***e. Ainsi, les élèves du primaire assistent à des concerts ou des pièces de théâtre ou participent à des activités scientifiques dans l'enceinte de leur future école secondaire. En plus des pratiques précédentes, certains répondants du secondaire écrivent que la direction de leur établissement organise une ***visite à l'école primaire***. Au cours de celle-ci, des élèves de première secondaire présélectionnés se rendent dans des écoles primaires afin de discuter de l'école secondaire et de leur expérience au cours de la transition aux élèves de 6e année.

Toujours auprès des élèves du primaire, des pratiques sont implantées afin de préparer les élèves à la transition. Par exemple, les enseignements de 6e année ***décloisonnent les matières scolaires***. Cette pratique que l'on retrouve dans une école a pour objectif de préparer les élèves en simulant le fonctionnement de l'école secondaire, c'est-à-dire une matière par période/classe. L'apprentissage de l'autonomie et le développement de compétences organisationnelles sont promus. Ailleurs, des répondants disent aussi planifier des périodes de discussions sur la transition scolaire***.*** Par le biais des échanges avec les élèves, ils souhaitent offrir un espace afin de verbaliser leurs craintes et démystifier la transition. La dernière stratégie présentée est l'animation d'un ***programme de prévention*** à l'adhésion aux gangs par le biais du développement de la capacité à faire des choix éclairés en fonction des conséquences anticipées.

Au secondaire, de multiples ***activités d'intégration*** semblent être présentes dans toutes les écoles. Elles prennent diverses formes selon l'école. Dans certains établissements, il y a les rallyes à travers l'école pour découvrir les lieux, les olympiades, le camp d'intégration, les sorties culturelles ou la fête de la rentrée pour créer des liens

avec les pairs. Le besoin de bien encadrer les élèves lors de la rentrée semble pris en charge par plusieurs écoles étant donné le nombre de stratégies ayant cette visée. En effet, des écoles secondaires ont instauré un programme de ***pairs aidants*** au sein duquel des élèves des cycles supérieurs sont identifiés afin d'aider les plus jeunes. De même, certaines écoles identifient un ***enseignant titulaire*** pour les élèves de la première secondaire. Encore une fois, le rôle de l'enseignant titulaire est d'offrir un encadrement formel aux élèves. Par exemple, un répondant explique que le titulaire prend l'élève « en charge à chacune des périodes afin de faire la transition entre chaque cours (déplacement dans l'école pour les 3 premiers jours) ». Les enseignants disent également offrir un soutien aux élèves au cours du processus d'acclimatation à leur nouvel environnement lors des premières journées autant au niveau de l'***orientation dans l'espace*** que de l'***organisation***. Des écoles organisent une journée d'accueil avant le début des classes où l'élève se présente avec ses parents. Lors de cette journée, un casier est attribué à l'élève, il s'exerce à utiliser son cadenas, il prend connaissance de son horaire et de l'endroit de ses locaux de classe. D'autre part, des enseignants vont mettre en place des systèmes d'émulation pour encourager les élèves à bien organiser leur casier et leur agenda. Certains disent être plus conciliants lors des premières semaines quant aux retards et aux oublis. Outre les enseignants, les surveillants sont également impliqués afin d'encadrer les élèves lors des déplacements. Toujours en vue de faciliter l'adaptation de l'élève à son nouveau milieu, trois écoles offrent un ***espace réservé*** aux élèves de première secondaire. Par exemple, une école octroie un local exclusivement pour les élèves de 1re secondaire pour la pause du diner. Deux autres écoles s'assurent que les cours des élèves de 1re secondaire soient tous dans le même espace.

Pour les élèves ayant des besoins particuliers, des répondants mentionnent qu'un ***soutien psychosocial*** est offert dans leur établissement. Le soutien peut prendre la forme de rencontre avec un psychologue scolaire. Un répondant rapporte qu'une éducatrice spécialisée est attitrée spécifiquement aux élèves de première secondaire. Dans une autre école, un dépistage systématique des élèves à risque est organisé (mesure de l'anxiété vis-à-vis de la transition en 6^{e} année et en 1re secondaire). Le répondant ne précise pas le type de soutien offert aux élèves repérés. Outre le soutien psychosocial, un enseignant indique que, pour sa part, son école offre un ***soutien pédagogique*** aux nouveaux élèves. L'école met à la disposition de ses élèves des séances de récupération dans les matières de base, de l'aide aux devoirs et des ressources pour aider les élèves en plus grande difficulté. Enfin, parmi l'ensemble des activités mises en place dans son école, on mentionne également que la direction peut organiser des activités pour récompenser la performance et la persévérance des élèves. En dernier lieu, un enseignant du primaire mentionne faire un ***suivi auprès de ses élèves*** après qu'ils aient quitté l'école primaire. Cet enseignant effectue un suivi du cheminement de ses élèves et leur permet de venir le visiter s'ils désirent discuter de leur transition.

Écoles. ***La communication entre les écoles*** peut se faire à plusieurs niveaux. D'abord, il y a le transfert du dossier de l'élève (le plan d'intervention) afin que les personnes impliquées à l'école secondaire prennent connaissance des recommandations à mettre en place. La planification de rencontre entre les enseignants de la 6^{e} année des écoles comprises dans le territoire de l'école secondaire (le bassin) et ceux de la première secondaire de l'école en question est une pratique commune dans quelques établissements. Au cours de cette rencontre, les enseignants du primaire présentent un portrait des élèves. Des répondants indiquent par ailleurs que cette rencontre n'implique

pas nécessairement les enseignants. Elle se déroule entre les directions des écoles primaires et celle du secondaire, en plus d'inclure quelques professionnels, dont les psychoéducateurs ou les éducateurs spécialisés. Au cours de cette rencontre, les directions des écoles primaires transmettent des fiches (une par élève) remplies par les enseignants de la 6e année. Les fiches de présentation des élèves ainsi qu'un portrait de leur groupe classe sont remis aux enseignants de la première secondaire en début d'année. De plus, plusieurs comités semblent mis en place dans les différentes écoles publiques. Des enseignants mentionnent l'existence de ***comité de transition*** où siègent des acteurs des écoles primaires et secondaires, dont des membres de la direction, des enseignants (5e et 6e années du primaire et 1re secondaire), un infirmier, un technicien en éducation spécialisé, un travailleur social, etc. Un enseignant stipule que l'objectif de ces rencontres est d'assurer un arrimage entre les écoles en « discutant de pédagogie, de stratégies de lecture, d'écriture, de mathématiques, etc. ». Des enseignants nomment également l'existence d'***autres comités,*** dont un comité de lecture et un comité d'émulation pour les premières secondaires. Le premier a pour objectif d'identifier les « pratiques gagnantes à utiliser avec les élèves issues de milieux pluriethniques ». Le second est responsable de l'organisation des activités d'intégration destinées aux élèves.

Parents. Les ***rencontres avec les parents*** semblent être une pratique que l'on retrouve à la fois au primaire et au secondaire. Dans une école primaire, des enseignants rapportent qu'une rencontre formelle a lieu pour discuter avec les parents de leur crainte à l'égard de la transition et expliquer le fonctionnement de l'école secondaire. Par la suite, un répondant mentionne que les parents sont informés des services offerts à l'école secondaire sans préciser la façon dont l'information est transmise. Enfin, une école secondaire publique invite les parents à accompagner leur enfant lors de la première journée d'école afin qu'ils rencontrent les intervenants scolaires.

Stratégies mises en place dans la classe par l'enseignant pour favoriser la transition scolaire

Les stratégies mises en place par les enseignants dans leur classe afin de favoriser la transition des élèves sont regroupées sous cette section. Les stratégies communes aux deux ordres d'enseignements sont présentées avant de poursuivre avec les stratégies propres aux classes de première secondaire. À l'exception d'un seul répondant, tous les enseignants ont été en mesure de rapporter les moyens qu'ils mettent en œuvre dans leur classe ou des cibles guidant leurs pratiques.

Comme vu au volet précédent, les ***activités de présentation*** des élèves sont bien présentes autant dans les classes de 6^{e} année que celles de première secondaire. Au primaire et dans la moitié des cas au secondaire, ces activités prennent généralement la forme de jeux ludiques où les élèves sont amenés à parler d'eux-mêmes, de leur famille, de leurs intérêts ou de leur parcours. L'autre moitié des enseignants du secondaire demandent à leurs élèves de remplir un questionnaire où des questions leur sont posées sur eux-mêmes, leur famille ou concernant leurs habitudes de travail à la maison et en classe. Il n'est pas clair si ce questionnaire est à l'intention de l'enseignant seulement afin qu'il connaisse mieux ses élèves ou s'il sert aussi de moyen afin que les élèves du groupe apprennent à se connaitre.

Les activités ludiques ainsi que les ***travaux en équipe*** sont promus autant dans les classes du primaire que du secondaire. Selon les enseignants, ils favorisent la coopération et l'entraide entre les élèves en plus de viser le développement de relations positives entre les élèves. Bien qu'une minorité d'enseignants n'ait pas identifié de stratégies concrètes, il est nécessaire de rapporter que six d'entre eux ont nommé

l'importance de planifier des stratégies faisant la promotion d'un climat positif dans la classe et de relations chaleureuses entre les élèves et les enseignants.

Plusieurs répondants mentionnent animer des ***discussions*** dans leur groupe. Un enseignant explique que cette stratégie lui est utile afin de maintenir la qualité du climat de sa classe (par exemple, « Discussion de groupe quand ça ne va pas entre les élèves »). Toutefois, dans presque tous les cas, les enseignants utilisent cette stratégie dans le but d'aborder la transition scolaire avec les élèves. Les élèves sont invités à partager leurs inquiétudes à l'égard de la transition scolaire. Les enseignants se disent à l'écoute pour répondre à toutes questions afin de dissiper les craintes. Pour sa part, une enseignante écrit qu'elle fait remplir « une fiche où les élèves parlent de leurs craintes » et l'utilise ensuite pour orienter la discussion de groupe. Au primaire, cette stratégie permet à un enseignant de présenter les attentes de l'école secondaire et de les préparer au choix de l'école et du programme d'études.

La dernière stratégie que l'on retrouve dans les deux ordres d'enseignement, mais principalement au secondaire, est l'***orientation des élèves.*** L'orientation se fait autant au niveau spatial que fonctionnel. Par exemple, des enseignants organisent une visite guidée ou des jeux pour apprendre à connaitre l'école. Parallèlement, un autre répondant écrit qu'il accompagne les élèves dans leurs déplacements lors des premiers jours de classe. Pour sa part, l'orientation fonctionnelle est l'introduction des services d'aide aux élèves offerts et leur mode de fonctionnement ainsi que la présentation de la règlementation de l'école.

Au niveau des enseignants du secondaire particulièrement, la stratégie la plus fréquente traite du soutien à l'élève sur le plan de l'acquisition des qualités nécessaires à l'***organisation***. Les répondants enseignent aux élèves comment utiliser leurs agendas de

manière efficace, comment organiser leur matériel scolaire (par exemple, « organisation avec des couleurs du matériel »), comment organiser leur casier (par exemple, « apposer un mini-horaire »), comment planifier leurs déplacements entre les cours, etc. Deux enseignants disent également avoir plus de ***latitude*** au début de l'année scolaire en réservant une période d'adaptation pour l'élève avant d'appliquer des conséquences. Par la suite, trois répondants ***consolident les apprentissages*** des élèves en faisant des liens avec la matière étudiée durant le cursus scolaire du primaire. En dernier lieu, quatre enseignants du secondaire ***disent contacter les parents*** au sujet de la réussite de leur enfant.

Suggestions de pratiques à mettre en place afin de favoriser la transition scolaire

Comme observé dans le premier volet, à quelques exceptions, la compilation des suggestions de la part des enseignants est assez comparable aux pratiques dans les écoles et dans la classe qui ont été rapportées plus haut.

Parmi les réponses obtenues, la suggestion la plus répandue est d'augmenter la communication entre les enseignants des deux ordres d'enseignements, tel que l'exprime cette enseignante de mathématiques : « Des rencontres entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire afin d'arrimer les attentes puisque ce que nous demandons aux élèves au secondaire ne correspond visiblement pas aux attentes des enseignants du primaire (vu les notes qui descendent énormément en secondaire I) ». Bien que cette pratique semble être présente dans plusieurs écoles, les enseignants précisent qu'il devrait également y avoir un transfert du primaire vers le secondaire « des outils et des façons de faire ». D'autres répondants proposent que les enseignants de toutes les disciplines soient impliqués dans le processus.

Presque toutes les autres stratégies ont été traitées précédemment et sont déjà implantées dans l'une ou l'autre des écoles de l'échantillon. Parmi les recommandations, on compte l'intensification des ***communications avec les parents*** afin de mieux les informer du cheminement de leur enfant, l'organisation des ***activités d'accueil*** spécifiques aux élèves de la première secondaire, la mise en place d'un programme de ***pairs aidants*** où les élèves plus âgés viennent en aide aux plus jeunes, la ***désignation d'enseignants titulaires***, l'aide aux devoirs, etc.

Outre ces mesures déjà décrites, certaines pratiques apparaissent pour la première fois. Un total de cinq nouvelles pratiques cible les élèves. La première suggestion faite par deux enseignants du secondaire est d'organiser une activité d'***immersion*** au secondaire pour les élèves de la sixième. Comme le décrit un enseignant, cette activité permettrait « aux élèves de primaire (6^{e} année) de passer des journées entières à l'école secondaire pour assister aux cours et vivre des réalités du secondaire ». La deuxième suggestion est de ***modifier le fonctionnement*** un peu avant la fin de leur sixième année afin d'y adopter davantage le fonctionnement de l'école secondaire. Les enseignants suggèrent de modifier les consignes pour la réalisation des travaux ainsi que d'augmenter leur fréquence et leur quantité. Enfin, on propose la mise en place d'un ***intervenant pivot*** entre l'école secondaire et les écoles primaires de son bassin. Cet intervenant est amené dans les écoles primaires dès le mois de janvier dans le but de créer des liens avec les élèves et d'identifier les élèves plus à risque en collaboration avec les enseignants. À la rentrée au secondaire, l'intervenant est présent dans l'école pour accompagner les élèves. Il présente également les élèves aux enseignants. En terminant, pour favoriser la réussite des élèves, on suggère également de ***former les groupes de français de première secondaire en fonction du niveau des*** élèves, une pratique commune dans d'autres matières telles que les mathématiques et l'anglais.

II- Résultats quantitatifs

Les résultats chiffrés au niveau de l'engagement comportemental, cognitif et affectif pour l'ensemble des élèves ainsi que pour les garçons et pour les filles sont présentés à la suite de cette section, aux tableaux 3 à 23. Une synthèse de ces tableaux est présentée ci-dessous, pour chacune des dimensions de l'engagement.

Transition préscolaire-primaire

Engagement comportemental

Au niveau de l'engagement comportemental, ni le sexe, ni la langue parlée à la maison, ni le rendement scolaire, les habiletés de vocabulaire réceptif (EVIP; compréhension des mots) et les habiletés en mathématiques (NKT) ne sont associés à ce type d'engagement chez les élèves dans l'ensemble. Chez les filles, les habiletés de vocabulaire réceptif sont associées à un meilleur engagement comportemental, quel que soit le statut générationnel.

Par ailleurs, aucune des pratiques pédagogiques évaluées ne semble associée à l'engagement comportemental des élèves dans l'ensemble. Par contre, la gestion proactive des comportements ainsi que l'ouverture et l'aisance à travailler en milieux défavorisés semblent associées à un plus faible engagement comportemental chez les filles, alors que le sentiment d'efficacité de l'enseignant est associé à un meilleur engagement comportemental. Chez les garçons, c'est plutôt l'accent sur le choix qui favorise l'engagement comportemental, alors que l'accent sur le sens accordé à l'école et aux apprentissages semble y nuire.

Chez les élèves de première génération, l'ouverture et l'aisance à travailler en milieux pluriethniques est associée à un meilleur engagement comportemental alors que

chez les élèves de deuxième génération (filles ou garçons), aucune pratique pédagogique évaluée ne semble favoriser ou nuire à l'engagement comportemental. Enfin, chez les élèves de troisième génération ou plus, l'ouverture et l'aisance à travailler en milieux pluriethniques est associée à un plus faible l'engagement comportemental.

Engagement cognitif

Bien que ni le sexe, ni la langue parlée à la maison, ni le rendement scolaire, ni les habiletés mathématiques ne soient associés à l'engagement cognitif, plus les habiletés de vocabulaire réceptif sont élevées, meilleur est l'engagement cognitif des élèves dans l'ensemble. Ces variables de contrôle n'ont pas d'effet différentiel en fonction du statut générationnel des élèves.

Parmi les pratiques pédagogiques évaluées, seuls la gestion proactive des comportements et l'accent sur les buts de maitrise semblent présenter des effets pour l'ensemble des élèves : elles sont associées à un plus faible engagement cognitif. Chez les garçons, la gestion proactive des comportements est aussi associée à un plus faible engagement cognitif, alors que chez les filles, c'est l'accent sur le choix. Chez les élèves de première, de deuxième ou de troisième génération plus spécifiquement, aucune des pratiques pédagogiques évaluées ne semble associée à l'engagement cognitif.

Engagement affectif

Les filles présentent un meilleur engagement affectif que les garçons. De surcroit, plus le rendement scolaire est élevé, meilleur est le sentiment d'appartenance, ce qui est aussi observé chez les garçons. Il semble aussi que de fortes habiletés de vocabulaire réceptif soient associées à un plus faible engagement affectif, ce qui est aussi observé chez les filles. Ces variables de contrôle n'ont pas d'effet différentiel en fonction du statut générationnel des élèves.

Lorsque l'enseignant mets beaucoup l'accent sur le sens des apprentissages (l'importance d'apprentissage pour un métier futur) et sur la gestion proactive des comportements ainsi qu'il y a beaucoup de perte de temps dans sa classe, on constate un plus faible engagement affectif chez les élèves dans l'ensemble et plus spécifiquement chez les garçons. Par contre, le sentiment d'efficacité de l'enseignant est associé à un meilleur engagement affectif, ce qui est observé chez les élèves dans l'ensemble ainsi que chez les garçons de façon plus spécifique. Chez les filles, lorsque que l'enseignant mets beaucoup d'accent sur les buts de maitrise, le contrôle (faible soutien à l'autonomie), la gestion proactive des comportements et le sens des apprentissages, ces dernières rapportent un plus faible engagement affectif.

Chez les garçons de première génération, la gestion proactive des comportements est associée à un plus faible engagement affectif, alors que chez chez les garçons de troisième génération ou plus, la gestion proactive des comportements est associée à un meilleur engagement (ce qui est l'inverse chez les autres sous-groupes d'élèves). Enfin, chez les filles de deuxième et troisième génération, l'accent sur le contrôle est associé à un faible engagement affectif.

Tableau 3. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental pour tous les élèves lors de la transition préscolaire-primaire*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1re gén.	2e gén.	3e gén. et plus	Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Sexe	0,048 (,041)	-0,023 (,074)	0,078 (,049)	0,029 (,096)	1,673	1,655	0,037	0,426
Langue parlée avec les parents	0,008 (,041)	-0,033 (,059)	0,022 (,052)	0,125 (,215)	1,833	1,406	0,888	0,327
Rendement scolaire	0,036 (,026)	-0,048 (,042)	0,074 (,028)**	0,064 (,059)	10,898**	10,797**	1,565	0,715
EVIP	0,001 (,002)	0,003 (,003)	0,000 (,002)	0,003 (,004)	0,003	0,000	0,003	0,002
NKT	0,004 (,006)	0,008 (,010)	0,007 (,007)	-0,009 (,016)	2,863	1,326	0,203	1,799
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	0,008 (,042)	0,003 (,051)	-0,035 (,004)	0,108 (,074)	1,363	0,794	0,457	1,146
Buts de maîtrise	-0,067 (,058)	-0,035 (,083)	-0,031 (,055)	-0,108 (,127)	0,294	0,109	0,261	0,063
Buts de performance	0,032 (,036)	0,077 (,032)*	0,037 (,029)	-0,082 (,091)	7,896*	3,178†	6,617**	2,786†
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	0,077 (,062)	0,064 (,087)	0,058 (,076)	0,147 (,128)	2,373	1,919	1,413	0,006
Contrôle	-0,039 (,057)	-0,003 (,083)	0,009 (,062)	-0,087 (,153)	1,242	1,237	0,229	0,002
Respect	-0,066 (,055)	0,009 (,074)	-0,091 (,056)	-0,047 (,120)	0,723	0,679	0,032	0,197
Sens	-0,068 (,057)	0,109 (,102)	-0,043 (,078)	-0,378 (,118)***	18,143***	4,314*	17,088***	4,875*
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	-0,015 (,028)	-0,055 (,039)	-0,026 (,032)	-0,041 (,049)	0,264	0,066	0,256	0,089
Perte de temps en classe	-0,038 (,024)	0,000 (,031)	-0,016 (,033)	-0,192 (,085)*	4,107	0,321	3,85*	3,939*
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	-0,046 (,057)	-0,019 (,047)	-0,109 (,053)	-0,096 (,108)	2,479	2,170	0,001	0,881
Ouv. à la différence culturelle	0,010 (,043)	0,204 (,073)**	0,022 (,048)	-0,477 (,125)***	16,602***	6,045*	14,163***	5,981*
Sentiment d'efficacité	0,057 (,042)	0,108 (,049)*	0,044 (,064)	0,037 (,120)	0,725	0,465	0,002	0,271
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,045 (,039)	-0,014 (,072)	-0,048 (,038)	0,081 (,095)	0,627	0,147	0,149	0,611
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	0,001 (,068)	0,127 (,108)	-0,050 (,096)	-0,088 (,127)	4,450	3,244†	2,555	0,162
Conflit	0,089 (,082)	0,039 (,106)	0,113 (,076)	0,100 (,202)	0,951	0,894	0,335	0,002

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 4. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental pour les filles lors de la transition préscolaire-primaire*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1re gén.	2e gén.	3e gén. et plus	Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Langue parlée avec les parents	-0,034 (,056)	-0,102 (,093)	0,020 (,073)	-0,424 (,233) †	20,872***	0,791	5,862*	20,86***
Rendement scolaire	0,037 (,033)	-0,031 (,075)	0,049 (,036)	0,059 (,075)	2,696	2,616	1,483	0,014
EVIP	0,005 (,003)*	0,005 (,004)	0,005 (,003)	0,006 (,006)	0,520	0,039	0,473	0,367
NKT	0,001 (,011)	-0,001 (,020)	0,003 (,011)	0,002 (,025)	0,877	0,715	0,623	0,059
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	0,000 (,047)	-0,108 (,077)	-0,006 (,052)	0,132 (,177)	1,651	0,204	1,543	1,404
Buts de maîtrise	-0,095 (,077)	0,065 (,125)	-0,097 (,078)	-0,347 (,208) †	0,227	0,210	0,164	0,016
Buts de performance	0,052 (,043)	0,174 (,056)**	0,045 (,029)	0,185 (,153)	4,928†	3,057†	4,669*	1,615
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	0,004 (,061)	-0,085 (,141)	0,000 (,063)	0,007 (,138)	1,032	0,833	0,075	0,118
Contrôle	-0,003 (,070)	-0,051 (,117)	0,094 (,082)	-0,195 (,190)	9,812**	4,874*	0,022	3,698†
Respect	-0,076 (,069)	-0,029 (,102)	-0,177 (,070)*	0,052 (,188)	3,870	1,076	1,156	3,640†
Sens	0,015 (,080)	0,314 (,195)	0,022 (,088)	-0,212 (,118) †	12,19**	6,839**	9,149**	1,335
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	-0,054 (,032) †	-0,152 (,058)**	-0,040 (,043)	-0,050 (,039)	2,439	2,418	0,558	0,223
Perte de temps en classe	-0,022 (,030)	0,059 (,046)	0,017 (,048)	-0,277 (,099)**	11,787**	0,397	10,306***	10,654***
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	-0,133 (,053)*	-0,123 (,074) †	-0,128 (,064)*	-0,053 (,119)	0,111	0,077	0,090	0,002
Ouv. à la différence culturelle	0,038 (,064)	0,168 (,113)	0,043 (,064)	-0,580 (,354)	7,978*	2,155	7,854**	7,306**
Sentiment d'efficacité	0,076 (,043) †	0,152 (,097)	0,007 (,071)	0,089 (,143)	5,732†	1,027	0,313	3,598†
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,056 (,044)	-0,084 (,100)	-0,048 (,055)	0,168 (,222)	1,142	0,035	0,789	1,124
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	0,066 (,105)	0,185 (,165)	-0,123 (,111)	0,369 (,139)**	10,815**	5,292*	0,936	6,392*
Conflit	0,070 (,094)	0,109 (,163)	0,013 (,083)	0,313 (,155)*	0,239	0,194	0,123	0,008

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 5. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental pour les garçons lors de la transition préscolaire-primaire*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1re gén.	2e gén.	3e gén. et plus	Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Langue parlée avec les parents	0,048 (,051)	0,039 (,085)	0,027 (,068)	0,299 (,122)*	9,657**	0,169	8,817**	6,648**
Rendement scolaire	0,031 (,034)	-0,057 (,050)	0,113 (,042)	0,045 (,075)	6,912*	6,754**	0,237	1,589
EVIP	-0,002 (,002)	0,001 (,004)	-0,003 (,002)	-0,003 (,006)	1,950	0,247	1,946	1,264
NKT	0,007 (,006)	0,015 (,009)	0,006 (,008)	-0,010 (,020)	3,094	0,112	2,075	3,087†
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	-0,004 (,049)	0,024 (,078)	-0,046 (,062)	0,041 (,095)	0,924	0,847	0,170	0,658
Buts de maîtrise	-0,012 (,083)	-0,025 (,122)	0,067 (,083)	-0,037 (,160)	0,326	0,003	0,314	0,231
Buts de performance	0,009 (,047)	0,043 (,041)	0,043 (,051)	-0,098 (,113)	1,957	0,347	1,819	0,979
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	0,214 (,084)**	0,217 (,098)*	0,180 (,110)	0,258 (,207)	1,973	0,710	1,836	0,362
Contrôle	-0,070 (,071)	0,019 (,090)	-0,083 (,062)	-0,012 (,222)	0,143	0,001	0,139	0,131
Respect	-0,057 (,052)	0,008 (,063)	-0,017 (,076)	-0,168 (,109)	0,908	0,000	0,815	0,558
Sens	-0,196 (,071)**	-0,079 (,116)	-0,109 (,111)	-0,450 (,202)*	7,02*	0,076	6,835**	4,308*
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	0,026 (,037)	0,013 (,060)	-0,001 (,048)	0,001 (,122)	0,512	0,318	0,226	0,004
Perte de temps en classe	-0,060 (,038)	-0,047 (,059)	-0,070 (,033)*	-0,075 (,138)	0,116	0,113	0,003	0,006
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	0,028 (,074)	0,014 (,065)	-0,057 (,073)	-0,049 (,133)	0,889	0,786	0,040	0,480
Ouv. à la différence culturelle	-0,025 (,056)	0,245 (,084)**	0,007 (,065)	-0,336 (,125)**	8,681*	4,099*	6,727*	1,422
Sentiment d'efficacité	0,069 (,073)	0,100 (,056) †	0,130 (,085)	0,039 (,279)	0,501	0,144	0,164	0,353
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,027 (,057)	0,022 (,118)	-0,025 (,071)	0,016 (,115)	0,127	0,120	0,052	0,023
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	-0,050 (,074)	0,049 (,122)	0,020 (,109)	-0,292 (,158) †	5,762†	0,566	5,653*	2,684
Conflit	0,093 (,100)	-0,007 (,117)	0,196 (,119) †	0,031 (,230)	1,100	0,739	0,428	0,003

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 6. *Pratiques qui influencent l'engagement cognitif pour tous les élèves lors de la transition préscolaire-primaire*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1re gén.	2e gén.	3e gén. et plus	Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Sexe	0,006 (,031)	-0,129 (,073) †	0,069 (,035)*	0,097 (,077)	6,211*	5,659*	3,598†	0,027
Langue parlée avec les parents	0,029 (,031)	0,012 (,061)	0,040 (,043)	0,232 (,122) †	3,871	0,448	3,871*	2,088
Rendement scolaire	0,016 (,017)	0,005 (,027)	0,004 (,021)	0,024 (,032)	0,031	0,001	0,023	0,029
EVIP	0,003 (,001)**	0,004 (,002)*	0,003 (,001)*	0,003 (,002)	0,267	0,129	0,034	0,218
NKT	0,005 (,004)	0,005 (,008)	0,006 (,005)	0,007 (,010)	0,041	0,024	0,001	0,029
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	0,016 (,024)	0,017 (,038)	0,000 (,029)	0,003 (,066)	0,150	0,065	0,013	0,122
Buts de maîtrise	-0,071 (,040) †	-0,083 (,077)	-0,050 (,043)	-0,053 (,113)	0,218	0,081	0,051	0,215
Buts de performance	0,010 (,021)	0,011 (,027)	0,010 (,024)	-0,080 (,052)	1,205	0,046	1,148	0,984
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	-0,035 (,032)	-0,036 (,075)	-0,040 (,038)	-0,035 (,070)	1,174	0,751	0,984	0,092
Contrôle	-0,017 (,040)	-0,001 (,086)	-0,030 (,037)	-0,025 (,107)	0,395	0,014	0,358	0,352
Respect	-0,020 (,027)	0,055 (,049)	-0,082 (,046)	0,143 (,104)	6,653*	2,928†	0,288	4,256*
Sens	0,001 (,034)	0,059 (,089)	0,000 (,052)	-0,109 (,072)	5,667	0,759	5,665*	1,903
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	-0,044 (,018)*	-0,051 (,047)	-0,030 (,027)	-0,114 (,044)*	1,901	0,021	0,906	0,971
Perte de temps en classe	0,010 (,015)	0,052 (,031) †	-0,024 (,021)	-0,020 (,070)	1,361	1,331	0,403	0,002
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	0,017 (,038)	0,011 (,047)	0,017 (,058)	0,052 (,064)	0,779	0,079	0,735	0,375
Ouv. à la différence culturelle	0,032 (,031)	0,023 (,076)	0,063 (,036) †	-0,137 (,124)	2,527	0,181	1,412	2,472
Sentiment d'efficacité	0,015 (,027)	0,016 (,045)	0,013 (,044)	-0,046 (,075)	0,672	0,026	0,530	0,590
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,005 (,027)	0,018 (,076)	0,016 (,038)	-0,002 (,052)	0,884	0,004	0,481	0,759
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	-0,044 (,037)	-0,045 (,080)	-0,048 (,060)	0,015 (,110)	0,007	0,005	0,000	0,004
Conflit	-0,045 (,054)	-0,098 (,073)	-0,036 (,087)	-0,077 (,129)	0,026	0,022	0,011	0,000

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 7. *Pratiques qui influencent l'engagement cognitif pour les filles lors de la transition préscolaire-primaire*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1re gén.	2e gén.	3e gén. et plus	Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Langue parlée avec les parents	0,014 (,047)	0,058 (,101)	0,026 (,055)	0,302 (,251)	9,986**	0,285	2,886†	9,854**
Rendement scolaire	-0,015 (,025)	0,033 (,057)	-0,011 (,028)	-0,068 (,048)	3,198	3,179†	1,734	0,084
EVIP	0,005 (,001)***	0,006 (,004)	0,005 (,002)*	0,005 (,005)	0,571	0,311	0,559	0,091
NKT	0,008 (,008)	0,011 (,020)	0,000 (,008)	0,018 (,019)	2,093	1,321	0,138	0,273
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	0,026 (,028)	-0,006 (,079)	0,013 (,039)	0,121 (,128)	0,096	0,033	0,001	0,059
Buts de maîtrise	-0,066 (,044)	-0,029 (,150)	-0,035 (,060)	-0,382 (,168)*	3,032	0,018	0,871	2,968†
Buts de performance	0,006 (,022)	0,045 (,056)	-0,017 (,031)	0,105 (,129)	3,532	0,442	0,076	3,008†
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	-0,071 (,032)*	-0,195 (,099)*	-0,074 (,044) †	0,038 (,141)	0,273	0,014	0,048	0,205
Contrôle	-0,027 (,044)	-0,045 (,131)	-0,034 (,038)	-0,062 (,174)	1,241	0,995	0,077	0,161
Respect	0,056 (,046)	0,207 (,081)*	-0,076 (,046) †	0,161 (,201)	17,775***	15,195***	0,324	1,286
Sens	0,058 (,054)	0,282 (,184)	0,001 (,072)	-0,094 (,126)	2,854	2,188	2,628	0,328
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	-0,018 (,026)	0,015 (,084)	-0,024 (,031)	-0,063 (,052)	0,304	0,244	0,304	0,012
Perte de temps en classe	0,006 (,034)	0,067 (,061)	-0,019 (,036)	-0,181 (,100) †	2,944	1,027	2,766†	1,128
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	-0,002 (,034)	-0,074 (,096)	0,051 (,060)	-0,005 (,103)	1,651	0,743	0,002	1,028
Ouv. à la différence culturelle	-0,020 (,042)	-0,069 (,121)	0,013 (,043)	-0,502 (,303) †	1,813	0,257	0,854	1,626
Sentiment d'efficacité	0,006 (,031)	-0,047 (,097)	0,003 (,055)	-0,017 (,133)	0,583	0,514	0,439	0,033
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,019 (,046)	0,010 (,123)	-0,007 (,061)	-0,076 (,169)	2,375	0,059	0,697	2,314
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	-0,030 (,053)	-0,043 (,145)	-0,063 (,060)	0,154 (,170)	0,204	0,069	0,012	0,182
Conflit	-0,044 (,069)	-0,140 (,153)	-0,084 (,088)	0,345 (,221)	3,209	0,071	2,950†	2,286

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 8. *Pratiques qui influencent l'engagement cognitif pour les garçons lors de la transition préscolaire-primaire*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1re gén.	2e gén.	3e gén. et plus	Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Langue parlée avec les parents	0,064 (,047)	-0,028 (,080)	0,107 (,061)†	0,239 (,136)†	4,026	2,212	3,252†	0,617
Rendement scolaire	0,025 (,022)	-0,002 (,032)	0,036 (,034)	0,081 (,047)†	2,125	1,303	1,959	0,192
EVIP	0,002 (,001)	0,003 (,002)	0,002 (,002)	0,006 (,004)	0,020	0,017	0,009	0,000
NKT	0,005 (,005)	0,002 (,010)	0,007 (,007)	-0,002 (,012)	0,449	0,430	0,052	0,170
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	0,005 (,031)	0,015 (,059)	-0,016 (,038)	-0,105 (,086)	0,320	0,057	0,072	0,292
Buts de maîtrise	-0,069 (,061)	-0,100 (,095)	-0,053 (,061)	0,145 (,127)	1,422	0,002	1,009	1,306
Buts de performance	-0,005 (,032)	-0,005 (,036)	0,040 (,044)	-0,183 (,069)†	6,658*	1,257	5,014*	5,976*
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	0,023 (,055)	0,100 (,095)	0,004 (,072)	-0,027 (,091)	1,006	0,416	0,916	0,327
Contrôle	-0,015 (,063)	-0,004 (,111)	-0,036 (,059)	-0,003 (,145)	0,526	0,228	0,185	0,505
Respect	-0,039 (,034)	-0,046 (,068)	-0,085 (,068)	0,139 (,082)†	4,346	0,051	3,142†	3,137†
Sens	-0,078 (,047)†	-0,126 (,106)	-0,050 (,076)	-0,144 (,105)	0,783	0,193	0,406	0,778
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	-0,077 (,024)***	-0,118 (,047)*	-0,025 (,045)	-0,242 (,084)**	1,922	0,226	1,300	1,920
Perte de temps en classe	0,000 (,020)	0,031 (,044)	-0,057 (,029)*	0,077 (,061)	4,571	1,953	0,689	2,998†
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	0,062 (,056)	0,043 (,062)	0,000 (,076)	0,126 (,106)	1,646	0,281	1,177	1,432
Ouv. à la différence culturelle	0,054 (,040)	0,109 (,115)	0,121 (,053)*	-0,012 (,153)	1,222	0,035	0,831	1,171
Sentiment d'efficacité	0,025 (,045)	0,092 †(,047)	-0,001 (,064)	-0,044 (,160)	3,063	1,267	1,511	0,361
Satisfaction à l'égard des élèves	0,011 (,032)	0,021 (,086)	0,058 (,030)†	0,007 (,071)	0,234	0,091	0,032	0,224
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	-0,038 (,050)	-0,060 (,140)	-0,002 (,077)	-0,077 (,124)	0,001	0,001	0,000	0,000
Conflit	-0,069 (,067)	-0,093 (,091)	0,025 (,111)	-0,318 (,164)†	1,169	0,209	1,107	1,066

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 9. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif pour tous les élèves lors de la transition préscolaire-primaire*

	Résultats univariés								Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total		1re gén.		2e gén.		3e gén. et plus		Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B	(ES)	B	(ES)	B	(ES)	B	(ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles												
Sexe	0,121	(,041)**	0,123	(,066) †	0,105	(,048)*	0,196	(,115) †	0,147	0,010	0,090	0,146
Langue parlée avec les parents	0,034	(,037)	0,084	(,058)	-0,016	(,051)	0,274	(,228)	1,950	1,749	0,082	0,643
Rendement scolaire	0,069	(,022)**	0,020	(,038)	0,083	(,033)*	0,138	(,047)**	4,352	0,879	4,131*	1,170
EVIP	-0,003	(,002) †	-0,006	(,003)*	-0,002	(,002)	0,003	(,005)	4,167	2,946†	2,606	0,612
NKT	-0,005	(,005)	0,004	(,007)	-0,011	(,007) †	-0,003	(,013)	0,794	0,050	0,656	0,755
Modèle 1 : gestion des apprentissages												
Approche différenciée	-0,030	(,031)	0,006	(,054)	-0,057	(,032) †	0,038	(,066)	1,901	0,866	0,106	1,546
Buts de maîtrise	-0,074	(,040)	-0,104	(,077)	-0,077	(,042) †	-0,203	(,151)	0,565	0,010	0,398	0,550
Buts de performance	0,010	(,026)	-0,015	(,042)	0,013	(,033)	0,096	(,061)	1,333	0,060	1,331	0,669
Modèle 2 : soutien à l'autonomie												
Choix	-0,007	(,048)	0,051	(,070)	-0,074	(,072)	0,103	(,117)	1,995	1,836	0,003	1,051
Contrôle	-0,045	(,044)	-0,050	(,108)	-0,028	(,065)	-0,085	(,089)	0,889	0,671	0,035	0,698
Respect	0,006	(,053)	0,083	(,057)	-0,026	(,061)	-0,039	(,128)	1,909	1,233	0,685	0,003
Sens	-0,107	(,048)*	-0,114	(,089)	-0,094	(,079)	-0,118	(,102)	0,247	0,237	0,007	0,118
Modèle 3 : gestion de la classe												
Gestion proactive des cpts.	-0,053	(,022)*	-0,089	(,050) †	-0,038	(,042)	-0,051	(,088)	0,549	0,481	0,217	0,001
Perte de temps en classe	-0,058	(,022)**	-0,083	(,032)**	-0,063	(,039)	0,081	(,074)	2,796	0,779	2,682	1,204
Modèle 4 : attitudes et perceptions												
Ouv. à la défavorisation	-0,044	(,040)	-0,006	(,065)	-0,058	(,040)	-0,094	(,099)	2,180	1,236	1,302	0,122
Ouv. à la différence culturelle	-0,027	(,036)	-0,014	(,084)	-0,041	(,057)	0,049	(,111)	0,420	0,000	0,396	0,293
Sentiment d'efficacité	0,053	(,027) †	0,025	(,048)	0,083	(,052)	-0,013	(,089)	0,422	0,047	0,416	0,212
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,027	(,033)	0,100	(,081)	-0,096	(,045)*	-0,056	(,077)	6,664*	6,012*	0,472	1,166
Modèle 5 : relation maître-élève												
Chaleur	0,005	(,064)	0,019	(,097)	-0,047	(,112)	0,108	(,141)	2,725	1,608	0,871	0,086
Conflit	-0,021	(,080)	-0,223	(,106)*	0,035	(,078)	0,193	(,160)	12,094**	4,459*	4,646*	0,201

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 10. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif pour les filles lors de la transition préscolaire-primaire*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1re gén.	2e gén.	3e gén. et plus	Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Langue parlée avec les parents	-0,048 (,050)	0,089 (,078)	-0,008 (,059)	0,322 (,170)	6,103*	1,575	1,124	5,527*
Rendement scolaire	0,042 (,033)	-0,004 (,046)	0,047 (,036)	0,114 (,086)	1,578	0,051	1,342	1,523
EVIP	-0,003 (,002)†	-0,008 (,004)†	0,000 (,002)	-0,002 (,005)	4,395	3,651†	0,490	0,272
NKT	-0,001 (,006)	0,011 (,012)	-0,014 (,009)	0,007 (,017)	1,485	0,399	0,205	1,068
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	0,024 (,036)	0,028 (,088)	0,020 (,043)	0,038 (,116)	0,305	0,131	0,002	0,103
Buts de maîtrise	-0,165 (,049)***	-0,086 (,129)	-0,189 (,047)***	-0,605 (,148)***	0,810	0,810	0,413	0,007
Buts de performance	-0,001 (,028)	0,001 (,081)	-0,021 (,036)	0,284 (,097)**	2,245	0,031	0,631	2,245
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	-0,040 (,050)	-0,088 (,114)	-0,095 (,057)†	0,146 (,112)	2,721	0,253	0,671	2,226
Contrôle	-0,127 (,051)*	-0,047 (,119)	-0,142 (,058)*	-0,472 (,137)***	4,957†	0,019	3,646†	4,955*
Respect	0,030 (,052)	0,214 (,104)*	-0,031 (,060)	-0,243 (,122)*	4,136	2,024	4,056*	0,232
Sens	-0,139 (,053)**	-0,065 (,148)	-0,142 (,081)†	-0,324 (,124)**	0,076	0,076	0,019	0,005
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	-0,091 (,026)***	-0,051 (,074)	-0,077 (,041)†	-0,171 (,044)***	0,844	0,004	0,440	0,843
Perte de temps en classe	-0,008 (,032)	-0,062 (,060)	0,006 (,037)	0,067 (,101)	1,534	1,217	0,189	0,199
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	-0,060 (,041)	-0,038 (,096)	-0,020 (,046)	-0,091 (,145)	0,061	0,016	0,059	0,049
Ouv. à la différence culturelle	-0,010 (,047)	-0,018 (,096)	0,015 (,050)	-0,053 (,230)	1,429	0,590	0,188	0,725
Sentiment d'efficacité	0,018 (,025)	-0,014 (,068)	-0,050 (,036)	0,066 (,080)	4,928†	1,259	0,442	3,046
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,027 (,042)	0,091 (,105)	-0,065 (,058)	-0,058 (,144)	5,471†	3,455†	0,001	0,981
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	-0,026 (,073)	-0,065 (,130)	-0,032 (,092)	-0,086 (,265)	0,828	0,664	0,471	0,090
Conflit	-0,064 (,093)	-0,304 (,180)	-0,003 (,085)	0,154 (,251)	4,815	2,932†	4,345*	1,328

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 11. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif pour les garçons lors de la transition préscolaire-primaire*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1re gén.	2e gén.	3e gén. et plus	Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Langue parlée avec les parents	0,026 (,058)	0,073 (,091)	-0,019 (,084)	0,227 (,272)	0,459	0,377	0,054	0,250
Rendement scolaire	0,085 (,380)*	0,026 (,045)	0,128 (,057)*	0,208 (,069)**	4,050	1,963	2,556	0,087
EVIP	-0,003 (,002)	-0,005 (,004)	-0,003 (,003)	0,017 (,008)*	4,502	0,492	3,98*	2,132
NKT	-0,008 (,008)	0,000 (,009)	-0,011 (,010)	-0,034 (,025)	0,304	0,050	0,252	0,085
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	-0,063 (,048)	-0,014 (,077)	-0,119 (,060)*	0,017 (,095)	2,245	0,964	0,299	2,083
Buts de maîtrise	-0,002 (,066)	-0,108 (,100)	0,061 (,086)	-0,039 (,196)	4,331	0,790	4,062*	1,228
Buts de performance	0,011 (,038)	-0,029 (,047)	0,076 (,043) †	0,124 ,112	3,845	2,610	0,821	0,015
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	0,028 (,069)	0,167 (,086) †	0,000 (,158)	-0,090 (,144)	2,572	2,159	0,366	0,191
Contrôle	0,017 (,074)	-0,109 (,153)	0,094 (,116)	0,140 (,161)	2,917	2,465	1,401	0,343
Respect	-0,008 (,069)	-0,010 (,053)	-0,029 (,093)	-0,128 (,228)	0,545	0,501	0,013	0,037
Sens	-0,091 (,074)	-0,177 (,104) †	-0,121 (,133)	0,099 (,183)	1,583	1,582	0,047	0,374
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	-0,014 (,045)	-0,130 (,051)**	0,007 (,060)	0,280 (,157) †	6,001*	1,591	3,83*	1,403
Perte de temps en classe	-0,109 (,030)***	-0,109 (,032)***	-0,141 (,057)*	0,127 (,089)	2,649	0,053	2,628	2,030
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	-0,031 (,058)	0,026 (,079)	-0,084 (,069)	-0,261 (,176)	4,412	1,866	2,301	0,095
Ouv. à la différence culturelle	-0,044 (,057)	-0,045 (,113)	-0,096 (,092)	-0,069 (,227)	1,064	0,132	0,684	1,030
Sentiment d'efficacité	0,114 (,048)*	0,075 (,055)	0,297 (,135)*	-0,262 (,170)	4,239	0,700	3,133†	3,923*
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,027 (,043)	0,101 (,097)	-0,130 (,070) †	-0,025 (,120)	3,694	3,620†	0,526	0,604
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	0,048 (,087)	0,123 (,144)	-0,044 (,154)	0,215 (,163)	3,059	2,231	0,785	0,181
Conflit	0,021 (,101)	-0,175 (,111)	0,070 (,134)	0,207 (,214)	8,462*	2,768†	1,821	0,016

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Transition primaire-secondaire

Pour la transition primaire-secondaire, les résultats au niveau de l'engagement comportemental, cognitif et affectif (français et mathématiques) pour l'ensemble des élèves ainsi que pour les garçons et pour les filles sont présentés à la suite de cette section, aux tableaux 12 à 23. Une synthèse de ces tableaux est présentée ci-dessous, pour chacune des dimensions de l'engagement.

Engagement comportemental

Les résultats indiquent d'abord que les filles présentent un engagement comportemental plus fort que celui des garçons lors de la transition primaire-secondaire. De plus, plus le rendement des élèves est élevé, meilleur est leur engagement, ce qui est aussi vrai plus spécifiquement chez les garçons. Chez les élèves de deuxième génération, l'engagement comportemental apparait plus élevé chez les élèves plus âgés. Chez les garçons, l'engagement comportemental est plus élevé quand la langue parlée à la maison est autre que le français. Enfin, l'engagement comportemental en sixième année est fortement relié à l'engagement comportemental en première secondaire.

Au niveau des pratiques, l'utilisation de l'approche différenciée est associée à un meilleur engagement comportemental chez les élèves dans l'ensemble (et plus particulièrement chez les filles), alors que le recours à l'évaluation différenciée est associé à un plus faible engagement comportemental (et plus particulièrement chez les filles). De plus, chez les filles plus spécifiquement, l'accent sur le sens est associé à un plus faible engagement comportemental, alors que chez les garçons, la chaleur dans la relation maitre-élève est associée à un meilleur engagement comportemental.

Chez les élèves de première génération, l'enseignement de stratégies métacognitives est associé à un meilleur engagement comportemental, alors que l'accent

sur les buts de maitrise est associé à un plus faible engagement comportemental (ce qui est aussi vrai plus spécifiquement pour les filles de première génération). Chez les filles de première génération, l'accent sur le contrôle ainsi que le conflit dans la relation maitre-élève sont aussi associés à un plus faible engagement comportemental. Chez les garçons de première génération, l'utilisation de l'approche différenciée est associée à un plus faible engagement comportemental (ce qui est l'inverse de ce qui est observé chez les élèves dans l'ensemble). Par contre, chez ces mêmes élèves, l'accent sur les buts de performance est associé à un meilleur engagement comportemental. Étrangement, le sentiment d'efficacité de l'enseignant est associé à un plus faible engagement comportemental chez les garçons de première génération.

Chez les élèves de deuxième génération, l'utilisation de l'approche différenciée est associée à un meilleur engagement comportemental, alors que l'accent sur le choix est associé à un plus faible engagement comportemental. Chez les filles de deuxième génération, la gestion proactive des comportements est associée à un meilleur engagement comportemental. Chez les garçons de deuxième génération, l'accent sur le choix est associé à un plus faible engagement comportemental.

Chez les élèves de troisième génération ou plus, l'utilisation de l'approche différenciée, l'accent sur les buts de maitrise, le choix et le contrôle ainsi que le conflit dans la relation maitre-élève sont associés à un meilleur engagement comportemental. Chez les filles de troisième génération ou plus, l'enseignement de stratégies métacognitives et l'accent sur le contrôle sont associés à un faible engagement comportemental, contrairement à ce qui est observé chez les filles de première génération. Toujours chez les filles de troisième génération ou plus, l'accent sur les buts de maitrise et le sens sont associés à un meilleur engagement comportemental, alors que le respect, la gestion proactive des comportements, ainsi que la chaleur dans la

relation maitre-élève sont associés à un plus faible engagement comportemental. Chez les garçons de troisième génération ou plus, l'utilisation de l'approche différenciée est associée à un meilleur engagement comportemental (ce qui est l'inverse chez les garçons de première génération). Toujours chez les garçons de troisième génération ou plus, l'accent sur les buts de performance et le choix ainsi que le sentiment d'efficacité de l'enseignant sont aussi associés positivement à cette dimension.

Engagement cognitif

L'engagement cognitif ne varie pas en fonction du sexe, de l'âge ou de la langue parlée à la maison. Chez les garçons seulement, plus élevé est le rendement, meilleur est l'engagement cognitif. L'engagement cognitif en sixième année est fortement relié à l'engagement cognitif en première secondaire.

Chez les élèves dans l'ensemble (ceci est aussi observé chez les filles comme chez les garçons), la gestion proactive des comportements, l'ouverture et l'aisance à travailler en milieu pluriethnique, la satisfaction à l'égard des élèves ainsi que la chaleur dans la relation sont associées à un meilleur engagement cognitif. Chez les filles, la perte de temps en classe est associée à un plus faible engagement cognitif. Chez les garçons, l'accent sur le choix et le sens, l'ouverture et l'aisance à travailler en milieu pluriethnique ainsi que la chaleur dans la relation sont associés à un meilleur engagement cognitif.

Chez les élèves de première génération, l'accent sur le choix est associé à un meilleur engagement cognitif. Chez les filles de première génération, le recours à l'évaluation différenciée, l'accent sur le contrôle et la perte de temps en classe sont associés à un plus faible engagement cognitif, alors que la gestion proactive des comportements et la satisfaction à l'égard des élèves sont associées à un meilleur

engagement cognitif. Chez les garçons de première génération, l'accent sur les buts de performance est associé à un meilleur engagement cognitif.

Chez les élèves de deuxième génération, l'accent sur le choix est associé à un plus faible engagement cognitif. Chez les filles de deuxième génération, l'accent sur le choix est associé à un plus faible engagement cognitif, alors que la gestion proactive des comportements est associée à un meilleur engagement cognitif.

Chez les élèves de troisième génération ou plus, l'accent sur le choix est associé à un meilleur engagement cognitif, alors que l'accent sur le contrôle est associé à un plus faible engagement cognitif. Chez les filles de troisième génération ou plus, l'accent sur le contrôle, la gestion proactive des comportements, l'ouverture et l'aisance à travailler en milieu pluriethnique et le sentiment d'efficacité de l'enseignant sont associés à un plus faible engagement cognitif. Chez les garçons de troisième génération ou plus, l'accent sur les buts de maitrise et de performance ainsi que le sentiment d'efficacité de l'enseignant sont associés à un meilleur engagement cognitif.

Engagement affectif en français

Le sexe, l'âge ou la langue parlée à la maison ne semble pas influencer l'engagement affectif des élèves en première secondaire. Tout comme pour l'engagement cognitif, le rendement scolaire n'est pas relié à l'engagement affectif en français chez les filles, mais l'est chez les garçons. Enfin, l'engagement affectif en sixième année est fortement relié à l'engagement affectif en français en première secondaire.

Chez les élèves de façon générale, l'accent sur les buts de performance, la gestion proactive des comportements, l'ouverture et l'aisance à travailler en milieu pluriethnique la satisfaction à l'égard des élèves et la chaleur dans la relation maitre-élève sont associés à un meilleur engagement affectif en français. Chez les filles, l'accent sur les

buts de maitrise, le choix et le contrôle, ainsi que la perte de temps en classe, l'ouverture et l'aisance à travailler en milieu pluriethnique et la chaleur dans la relation maitre-élève sont associés à un meilleur engagement affectif en français. Chez les garçons, l'enseignement de stratégies métacognitives et la gestion proactive des comportements sont associés à un meilleur engagement affectif en français, alors que la perte de temps en classe est associée à un plus faible engagement affectif en français.

Peu de spécificités sont observées chez les élèves de première génération, si ce n'est que chez les garçons de ce groupe, l'accent sur les buts de performance ainsi que l'ouverture et l'aisance à travailler en milieu pluriethnique et la satisfaction à l'égard des élèves sont associés à un meilleur engagement affectif en français.

Chez les filles de deuxième génération, la gestion proactive des comportements est associée à un meilleur engagement affectif en français. Chez les garçons de deuxième génération, l'utilisation de l'approche différenciée, le sentiment d'efficacité de l'enseignant et la satisfaction à l'égard des élèves sont associés à un meilleur engagement affectif en français, alors que l'accent sur les buts de performance que l'ouverture et l'aisance à travailler en milieu pluriethnique sont associés à un plus faible engagement affectif en français.

Chez les filles de troisième génération ou plus, la gestion proactive des comportements est aussi associée à un plus faible engagement affectif en français. Chez les garçons de troisième génération ou plus, l'ouverture et l'aisance à travailler en milieu pluriethnique est associée à un meilleur engagement affectif en français (ce qui est l'inverse de ce qui est observé chez les garçons de deuxième génération) alors que la satisfaction à l'égard des élèves est associée à un faible engagement affectif en français.

Engagement affectif en mathématique

On n'observe pas de différences entre les garçons et les filles en ce qui concerne l'engagement affectif en mathématique pour l'ensemble des élèves. Toutefois, l'engagement affectif en mathématique apparait plus élevé chez les garçons plus âgés que chez les plus jeunes. Le rendement n'apparait pas associé à l'engagement affectif en mathématique, mais l'engagement affectif en sixième année est fortement relié à l'engagement affectif en mathématique en première secondaire.

Chez les élèves dans l'ensemble, le recours à l'évaluation différenciée, l'accent sur le contrôle et le respect, la perte de temps en classe et le sentiment d'efficacité de l'enseignant sont associés à un faible engagement affectif en mathématique, alors que la satisfaction à l'égard des élèves est associée à un meilleur engagement affectif en mathématique. Chez les filles, l'accent sur le contrôle et le respect, la perte de temps en classe, le sentiment d'efficacité ou la chaleur dans la relation maitre-élève ont ce même effet négatif sur l'engagement affectif en mathématique. Chez les garçons, si le recours à l'évaluation différenciée, l'accent sur le respect et la perte de temps en classe ont aussi cet effet négatif, en contrepartie, l'ouverture et l'aisance à travailler en milieu pluriethnique et la satisfaction à l'égard des élèves sont associées à un meilleur engagement affectif en mathématique.

Chez les filles de première génération, les effets négatifs du recours à l'évaluation différenciée et de l'accent sur le contrôle sont particulièrement exacerbés. Ces relations ne sont pas observées chez les garçons de première génération.

Chez les filles de deuxième génération, l'accent sur le choix est associé à un plus faible engagement affectif en mathématique. Chez les garçons de deuxième génération,

si l'accent sur le choix et la satisfaction à l'égard des élèves sont associés à un meilleur engagement affectif en mathématique, l'inverse est observé pour l'accent sur le contrôle.

Chez les filles de troisième génération ou plus, le recours à l'évaluation différenciée et l'accent sur les buts de performance sont associés à un plus faible engagement affectif en mathématique. Chez les garçons de troisième génération ou plus, l'accent sur le contrôle est associé à un plus faible engagement affectif en mathématique, tout comme l'accent sur le sens.

Tableau 12. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental pour tous les élèves lors de la transition primaire-secondaire*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1re gén.	2e gén.	3e gén. et plus	Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Sexe	0,179 (,080)*	0,161 (,121)	0,261 (,111)*	0,078 (,230)	0,380	0,083	0,155	0,369
Âge	0,068 (,068)	-0,026 (,069)	0,323 (,094)***	-0,074 (,249)	23,966***	19,674***	0,253	2,396
Langue parlée avec les parents	0,066 (,075)	-0,031 (,105)	0,148 (,095)	0,000 (,0)	0,883	0,120	0,183	0,814
Rendement scolaire	0,135 (,045)	0,213 (,053)	0,121 (,057)	0,049 (,097)	1,015	0,579	0,013	0,396
Engagement comportemental T1	0,541 (,070)***	0,734 (,161)***	0,370 (,095)***	0,592 (,338) †	12,481**	7,739**	6,045*	0,991
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	(,055)*	-0,066 (,074)	0,159 (,080)*	0,238 (,137) †	4,940) †	2,206	4,070*	2,254
Évaluation différenciée	-0,196 (,116)) †	-0,259 (,114)*	-0,203 (,130)	-0,529 (,261)*	0,937	0,128	0,423	0,812
Stratégies métacognitives	-0,074 (,076)	0,353 (,119)**	-0,154 (,117)	-0,343 (,230)	7,278*	5,483*	0,072	0,694
Buts de maîtrise	0,052 (,113)	-0,389 (,132)**	0,066 (,163)	0,878 (,329)**	4,616) †	0,000	2,931) †	4,540*
Buts de performance	0,038 (,053)	0,056 (,072)	0,113 (,073)	0,158 (,130)	2,007	0,272	1,571	1,515
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	0,097 (,103)	0,102 (,163)	-0,176 (,075)*	0,897 (,258)***	7,208*	2,150	1,565	3,907*
Contrôle	0,039 (,104)	-0,140 (,129)	0,097 (,093)	0,458 (,199)*	4,755†	4,420*	1,091	0,020
Respect	-0,038 (,081)	-0,135 (,109)	0,034 (,105)	-0,064 (,111)	0,947	0,938	0,040	0,053
Sens	-0,008 (,067)	0,061 (,121)	0,105 (,105)	-0,641 (,253)*	1,672	0,695	0,554	1,265
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	0,041 (,079)	-0,060 (,091)	0,154 (,078)*	0,077 (,162)	3,242	2,564	0,076	0,141
Perte de temps en classe	0,015 (,051)	0,017 (,071)	0,058 (,049)	-0,073 (,115)	5,284) †	5,235*	0,030	0,300
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	-0,080 (,051)	-0,115 (,122)	-0,007 (,063)	0,064 (,245)	0,349	0,237	0,228	0,063
Ouv. à la différence culturelle	0,046 (,068)	0,101 (,076)	-0,055 (,084)	0,370 (,188)*	1,445	1,426	0,180	0,064
Sentiment d'efficacité	0,052 (,132)	-0,135 (,177)	-0,107 (,097)	1,041 (,327)***	2,738	0,050	2,109	2,734
Satisfaction à l'égard des élèves	0,020 (,085)	0,279 (,132)*	0,004 (,051)	-0,684 (,232)**	3,134	2,678	1,575	0,165
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	0,096 (,085)	0,156 (,105)	0,113 (,087)	0,200 (,197)	0,713	0,261	0,647	0,670
Conflit	0,015 (,095)	-0,163 (,148)	0,043 (,133)	0,682 (,291)*	8,49*	6,668**	5,016*	1,385

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 13. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental pour les filles lors de la transition primaire-secondaire*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1re gén.	2e gén.	3e gén. et plus	Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Âge	0,040 (,118)	-0,097 (,152)	0,268 (,141)	0,169 (,298)	9,123**	8,393**	0,332	0,831
Langue parlée avec les parents	0,002 (,143)	0,016 (,150)	0,004 (,139)	0,000 (,000)	0,815	0,814	0,265	0,140
Rendement scolaire	0,098 (,073)	0,173 (,112)	0,141 (,062)*	0,102 (,114)	4,279	0,539	1,601	4,261*
Engagement comportemental T1	0,760 (,069)***	0,975 (,139)***	0,607 (,148)***	1,007 (,146)***	5,073†	5,029*	0,722	2,388
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	0,140 (,058)*	0,055 (,112)	0,202 (,101)*	0,249 (,327)	0,378	0,337	0,220	0,004
Évaluation différenciée	-0,258 (,122)*	-0,390 (,228)†	-0,278 (,190)	-0,175 (,479)	0,265	0,102	0,260	0,014
Stratégies métacognitives	-0,084 (,081)	0,633 (,205)**	-0,127 (,152)	-0,529 (,134)***	6,366*	5,117*	5,371*	0,290
Buts de maîtrise	-0,001 (,137)	-0,527 (,232)*	0,003 (,248)	1,074 (,331)**	5,991	0,471	0,395	2,441
Buts de performance	-0,065 (,074)	-0,307 (,122)*	0,104 (,115)	0,322 (,1321)*	3,936	1,009	0,038	3,292†
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	0,063 (,099)	-0,035 (,205)	0,061 (,115)	-0,576 (,336)†	0,553	0,085	0,498	0,504
Contrôle	-0,056 (,091)	-0,396 (,158)*	0,046 (,124)	0,859 (,183)***	28,196***	15,968***	7,018**	0,022
Respect	-0,071 (,096)	0,041 (,186)	-0,175 (,114)	-1,647 (,337)***	8,325*	4,784*	4,804*	0,464
Sens	-0,176 (,090)†	0,129 (,245)	-0,190 (,136)	0,822 (,365)*	4,973†	0,001	3,403†	3,538†
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	-0,002 (,104)	-0,046 (,132)	0,247 (,117)*	-0,856 (,168)***	18,776***	2,653	8,667**	17,87***
Perte de temps en classe	0,035 (,077)	-0,021 (,101)	-0,031 (,090)	0,113 (,091)	2,294	1,165	2,102	0,738
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	-0,093 (,114)	-0,199 (,229)	-0,199 (,112)†	-0,186 (,468)	0,939	0,930	0,169	0,103
Ouv. à la différence culturelle	0,039 (,092)	-0,047 (,151)	0,164 (,103)	-0,758 (,327)*	1,980	0,002	0,625	1,978
Sentiment d'efficacité	0,051 (,163)	0,197 (,297)	-0,031 (,117)	-1,272 (,486)**	1,931	1,731	1,111	0,020
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,010 (,098)	0,296 (,214)	0,072 (,108)	0,128 (,214)	8,811*	2,692	8,712**	2,666
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	-0,044 (,149)	0,041 (,204)	0,083 (,157)	-0,488 (,214)*	6,395*	1,364	5,536*	4,989*
Conflit	-0,025 (,121)	-0,456 (,177)**	0,121 (,204)	0,196 (,216)	20,718***	9,292**	20,197***	3,638†

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 14. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental pour les garçons lors de la transition primaire-secondaire*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1ère gén.	2e gén.	3e gén. et plus	Total	1ère vs 2e gén.	1ère vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Âge	-0,003 (,091)	-0,032 (,112)	0,280 (,125)*	-0,262 (,284)	4,356	2,487	0,112	2,962†
Langue parlée avec les parents	0,213 (,108)*	0,055 (,145)	0,409 (,207)*	0,000 (,000)	4,006	0,955	0,623	3,268†
Rendement scolaire	0,201 (,065)**	0,230 (,062)***	0,142 (,094)	0,321 (,139)*	0,489	0,038	0,396	0,108
Engagement comportemental T1	0,758 (,139)***	1,064 (,117)***	0,695 (,136)***	0,326 (,347)	5,023†	2,583	3,603†	0,885
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	0,042 (,081)	-0,300 (,098)**	-0,044 (,102)	0,557 (,195)**	21,500***	0,199	16,832***	14,575***
Évaluation différenciée	-0,155 (,138)	-0,137 (,152)	0,027 (,152)	-1,212 (,463)**	0,297	0,237	0,021	0,154
Stratégies métacognitives	-0,052 (,116)	0,398 (,134)**	-0,087 (,165)	-1,217 (,319)***	0,296	0,086	0,278	0,119
Buts de maîtrise	0,092 (,144)	-0,559 (,156)***	0,287 (,356)	2,244 (,660)***	4,340	1,089	3,906*	1,078
Buts de performance	0,145 (,090)	0,229 (,087)**	0,223 (,165)	0,688 (,221)**	4,979†	0,988	4,705*	2,298
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	0,174 (,149)	0,276 (,341)	-0,337 (,153)*	1,165 (,367)***	13,315***	0,977	4,658	13,007***
Contrôle	0,149 (,127)	0,035 (,123)	0,070 (,141)	0,371 (,288)	0,304	0,001	0,302	0,241
Respect	-0,007 (,154)	-0,213 (,256)	0,065 (,262)	-0,302 (,211)	0,803	0,061	0,707	0,324
Sens	0,172 (,148)	0,085 (,188)	0,460 (,299)	-0,055 (,518)	1,928	1,826	0,154	0,666
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	0,047 (,124)	-0,094 (,173)	-0,016 (,142)	0,287 (,151) †	0,669	0,051	0,650	0,451
Perte de temps en classe	0,004 (,067)	0,030 (,117)	0,060 (,085)	-0,272 (,190)	2,336	0,843	1,341	2,191
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	-0,048 (,097)	-0,076 (,190)	0,214 (,217)	0,211 (,244)	1,631	1,119	0,956	0,048
Ouv. à la différence culturelle	0,045 (,142)	0,171 (,154)	-0,181 (,177)	0,350 (,183) †	1,217	1,151	0,000	0,621
Sentiment d'efficacité	-0,032 (,214)	-0,475 (,231)*	-0,301 (,237)	0,863 (,387)*	8,811**	0,562	7,089**	8,334**
Satisfaction à l'égard des élèves	0,061 (,141)	0,403 (,198)*	-0,011 (,111)	-0,428 (,263)	0,419	0,374	0,001	0,147
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	0,257 (,150) †	0,278 (,153) †	0,183 (,326)	0,285 (,387)	0,340	0,303	0,133	0,031
Conflit	0,105 (,130)	0,000 (,185)	-0,036 (,202)	0,367 (,427)	0,382	0,026	0,298	0,378

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 15. *Pratiques qui influencent l'engagement cognitif pour tous les élèves lors de la transition primaire-secondaire*

	Résultats univariés								Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total		1re gén.		2e gén.		3e gén. et plus		Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B	(ES)	B	(ES)	B	(ES)	B	(ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles												
Sexe	0,118	(,123)	0,036	(,184)	0,181	(,185)	0,127	(,249)	0,316	0,249	0,003	0,165
Âge	-0,044	(,095)	-0,279	(,131)*	0,203	(,150)	0,267	(,239)	6,267*	4,572*	3,511†	0,061
Langue parlée avec les parents	-0,034	(,076)	-0,061	(,062)	0,057	(,151)	0,000	(,000)	0,363	0,019	0,260	0,021
Rendement scolaire	0,049	(,035)	0,041	(,062)	0,023	(,071)	0,062	(,120)	0,620	0,191	0,610	0,199
Engagement cognitif	0,564	(,123)***	0,572	(,210)**	0,528	(,146)***	0,602	(,182)**	0,476	0,476	0,140	0,025
Modèle 1 : gestion des apprentissages												
Approche différenciée	0,047	(,068)	-0,144	(,087)	0,236	(,137) †	0,106	(,234)	5,442†	4,747*	2,044	0,017
Évaluation différenciée	-0,099	(,115)	-0,138	(,151)	-0,139	(,153)	-0,344	(,386)	0,845	0,703	0,321	0,027
Stratégies métacognitives	0,078	(,096)	0,615	(,081)***	-0,131	(,191)	-0,089	(,253)	2,456	2,201	0,004	0,714
Buts de maîtrise	0,036	(,159)	-0,510	(,138)***	0,216	(,286)	0,803	(,450) †	4,468	0,534	4,468*	2,914†
Buts de performance	0,050	(,065)	0,088	(,086)	0,229	(,141)	0,049	(,195)	5,224†	0,963	5,006*	1,120
Modèle 2 : soutien à l'autonomie												
Choix	0,147	(,156)	0,620	(,248)*	-0,304	(,149)*	0,962	(,282)**	12,556**	4,540*	3,799†	11,398**
Contrôle	-0,009	(,098)	-0,101	(,111)	0,064	(,142)	0,302	(,175) †	4,893†	4,232*	0,019	1,076
Respect	0,009	(,098)	-0,320	(,161)*	0,067	(,146)	0,235	(,180)	2,523	0,289	1,729	2,496
Sens	0,041	(,099)	0,045	(,130)	0,306	(,122)*	-0,775	(,238)***	3,220	1,280	1,347	3,017†
Modèle 3 : gestion de la classe												
Gestion proactive des cpts.	0,272	(,043)***	0,258	(,094)**	0,382	(,080)***	0,191	(,171)	0,869	0,464	0,154	0,805
Perte de temps en classe	-0,028	(,041)	-0,110	(,091)	0,105	(,052)*	-0,315	(,198)	11,102**	7,214**	0,525	4,475*
Modèle 4 : attitudes et perceptions												
Ouv. à la défavorisation	-0,107	(,129)	-0,183	(,184)	-0,054	(,141)	0,220	(,261)	0,602	0,053	0,594	0,308
Ouv. à la différence culturelle	0,122	(,061)*	0,197	(,108) †	-0,069	(,089)	0,491	(,268) †	1,923	1,826	0,095	0,517
Sentiment d'efficacité	-0,001	(,142)	0,010	(,214)	-0,175	(,123)	0,733	(,315)*	1,578	0,719	0,320	1,230
Satisfaction à l'égard des élèves	0,169	(,080)*	0,369	(,137)**	0,131	(,081)	-0,337	(,162)*	2,600	2,247	1,067	0,058
Modèle 5 : relation maître-élève												
Chaleur	0,241	(,099)*	0,294	(,129)*	0,165	(,193)	0,279	(,332)	0,107	0,107	0,019	0,004
Conflit	0,073	(,142)	0,007	(,222)	0,016	(,188)	0,417	(,339)	0,669	0,354	0,527	0,237

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 16. *Pratiques qui influencent l'engagement cognitif pour les filles lors de la transition primaire-secondaire*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1re gén.	2e gén.	3e gén. et plus	Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Âge	0,003 (,140)	-0,173 (,157)	0,123 (,221)	0,953 (,308)**	13,547***	1,574	12,235***	2,716†
Langue parlée avec les parents	-0,055 (,205)	0,051 (,184)	-0,063 (,291)	0,000 (,000)	0,163	0,148	0,006	0,138
Rendement scolaire	0,018 (,076)	0,057 (,099)	0,020 (,100)	0,042 (,192)	1,449	0,617	1,449	0,588
Engagement cognitif	0,477 (,135)***	0,349 (,165)*	0,434 (,197)*	1,044 (,187)***	1,812	0,076	1,369	1,549
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	0,037 (,109)	-0,091 (,128)	0,319 (,157)*	0,405 (,538)	2,861	2,688	0,335	0,233
Évaluation différenciée	-0,082 (,268)	-0,566 (,328)	-0,083 (,348)	0,349 (1,032)	6,344*	3,236†	2,622	0,024
Stratégies métacognitives	0,084 (,133)	1,002 (,196)***	-0,255 (,246)	-0,841 (,188)***	1,070	1,064	0,172	0,113
Buts de maîtrise	-0,044 (,261)	-0,713 (,295)*	0,280 (,465)	1,679 (,591)**	0,713	0,200	0,674	0,652
Buts de performance	0,023 (,132)	-0,070 (,163)	0,356 (,246)	0,867 (,233)***	0,280	0,047	0,073	0,279
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	-0,174 (,208)	0,390 (,268)	-0,586 (210)**	-0,270 (,409)	4,984†	3,519†	0,013	1,637
Contrôle	-0,153 (,119)	-0,572 (,162)***	0,206 (181)	-0,964 (,416)*	22,360***	22,214***	0,781	1,287
Respect	-0,068 (,208)	-0,492 (,279) †	0,210 (,300)	-1,964 (,771)*	0,742	0,410	0,493	1,287
Sens	-0,133 (,192)	0,116 (,298)	-0,090 (,215)	0,365 (,673)	0,887	0,255	0,313	0,844
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	0,309 (,129)	0,264 (,099)**	0,649 (,155)***	-0,808 (,384)*	20,088***	3,357†	9,408**	20,006***
Perte de temps en classe	-0,128 (,070)	-0,346 (,114)**	0,022 (,088)	-0,107 (,181)	5,238†	4,751*	0,000	2,304
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	-0,244 (,192)	-0,326 (,306)	-0,238 (,247)	-0,943 (,423)*	0,335	0,232	0,131	0,001
Ouv. à la différence culturelle	0,001 (,133)	0,252 (,232)	-0,051 (,174)	-1,511 (,363)***	4,831†	1,283	4,831*	0,313
Sentiment d'efficacité	0,047 (,184)	0,404 (,359)	-0,165 (,168)	-2,065 (,881)*	6,074*	5,003*	1,630	0,114
Satisfaction à l'égard des élèves	0,126 (,127)	0,336 (,177) †	0,130 (,157)	0,628 (,395)	15,791***	4,853*	12,457***	2,265
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	0,087 (,119)	0,092 (,222)	0,226 (,240)	-0,568 (,290)*	2,766	0,024	2,427	2,043
Conflit	0,029 (,193)	-0,370 (,326)	0,130 (,317)	0,390 (,150)**	7,492*	0,990	6,334*	4,055*

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 17. *Pratiques qui influencent l'engagement cognitif pour les garçons lors de la transition primaire-secondaire*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1re gén.	2e gén.	3e gén. et plus	Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Âge	-0,126 (,140)	-0,491 (,209)*	0,261 (,156)†	0,150 (,283)	8,536*	8,436**	2,870†	0,025
Langue parlée avec les parents	0,020 (,116)	-0,115 (,146)	0,201 (,176)	0,000 (,000)	0,942	0,935	0,276	0,459
Rendement scolaire	0,104 (,057)	0,090 (,077)	0,078 (,106)	0,008 (,187)	0,658	0,390	0,288	0,010
Engagement cognitif	0,647 (,145)***	0,719 (,253)**	0,703 (,130)***	0,514 (,208)*	0,854	0,057	0,596	0,778
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	0,063 (,117)	-0,133 (,107)	0,169 (,231)	0,348 (,275)	5,344†	0,766	4,888*	3,776†
Évaluation différenciée	-0,138 (,167)	0,145 (,234)	-0,169 (,352)	-2,029 (,635)***	1,600	1,578	0,112	0,335
Stratégies métacognitives	0,081 (,200)	0,432 (,212)*	-0,011 (,284)	-1,515 (,582)**	0,367	0,066	0,182	0,366
Buts de maîtrise	0,136 (,244)	-0,330 (,302)	0,194 (,278)	3,544 (1,178)**	5,446†	0,104	5,229*	3,078†
Buts de performance	0,082 (,112)	0,319 (,179)†	0,051 (,215)	0,904 (,357)*	6,412*	2,783†	6,404*	1,166
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	0,598 (,190)**	0,645 (,437)	0,183 (,159)	0,147 (,128)	19,877***	0,182	9,347**	18,044***
Contrôle	0,192 (,145)	0,226 (,182)	0,043 (,198)	-0,087 (,153)	3,935	0,109	3,909*	3,104†
Respect	0,050 (,117)	-0,021 (,320)	-0,129 (,331)	-0,047 (,120)	9,176*	0,010	9,017**	4,912*
Sens	0,238 (,142)†	0,155 (,164)	0,687 (,275)*	-0,378 (,118)**	3,567	2,343	0,525	2,481
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	0,263 (,111)*	0,251 (,269)	0,092 (,179)	0,465 (,227)*	1,068	0,416	0,123	1,058
Perte de temps en classe	0,066 (,075)	0,081 (,139)	0,203 (,114)†	-0,484 (,333)	4,298	1,153	1,762	3,996*
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	0,014 (,166)	-0,068 (,370)	0,082 (,203)	0,462 (,271)†	1,747	0,166	1,622	1,119
Ouv. à la différence culturelle	0,261 (,151)†	0,234 (,136)†	0,029 (,213)	0,874 (,197)***	1,589	0,042	0,982	1,575
Sentiment d'efficacité	-0,021 (,246)	-0,251 (,363)	-0,147 (,246)	0,692 (,385)†	8,169*	0,161	6,578*	6,782**
Satisfaction à l'égard des élèves	0,189 (,163)	0,492 (,210)*	0,065 (,213)	0,032 (,233)	0,874	0,340	0,180	0,684
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	0,424 (,194)*	0,599 (,212)**	-0,045 (,287)	0,877 (,571)	1,362	0,072	0,806	1,359
Conflit	0,125 (,233)	0,270 (,331)	-0,183 (,341)	0,291 (,472)	0,422	0,383	0,182	0,020

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 18. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en français pour tous les élèves lors de la transition primaire-secondaire*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1re gén.	2e gén.	3e gén. et plus	Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Sexe	-0,025 (,109)	-0,157 (,177)	0,078 (,112)	0,114 (,383)	2,049	1,991	0,187	0,093
Âge	0,122 (,102)	-0,035 (,155)	0,321 (,181)†	0,352 (,320)	1,805	0,759	1,752	0,582
Langue parlée avec les parents	-0,017 (,098)	-0,193 (,162)	0,221 (,130)†	0,000 (,000)	2,023	1,960	1,589	0,875
Rendement scolaire	0,057 (,068)	0,101 (,104)	0,079 (,126)	0,113 (,143)	1,458	0,761	0,179	1,378
Engagement affectif en français T1	0,697 (,074)***	0,755 (,067)***	0,689 (,120)***	0,528 (,165)***	3,595	0,341	3,508†	1,029
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	0,092 (,081)	-0,153 (,170)	0,309 (,182)†	0,022 (,130)	4,502	3,377†	0,135	2,987†
Évaluation différenciée	-0,051 (,157)	0,227 (,316)	-0,146 (,369)	-0,754 (,291)**	6,101*	0,206	5,929*	0,825
Stratégies métacognitives	0,044 (,086)	0,271 (,146)†	0,171 (,094)†	-0,450 (,164)**	2,318	0,081	2,305	0,629
Buts de maîtrise	0,148 (,162)	-0,044 (,248)	-0,151 (,297)	1,235 (,273)***	0,363	0,059	0,174	0,265
Buts de performance	0,163 (,087)†	0,212 (,134)	0,043 (,156)	0,372 (,149)*	2,340	1,995	1,491	0,155
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	0,213 (,133)	0,586 (,204)**	-0,189 (,187)	0,923 (,311)**	2,691	2,691	0,003	1,172
Contrôle	0,045 (,102)	0,025 (,214)	0,087 (,218)	0,257 (,224)	5,223†	0,449	2,281	0,060
Respect	-0,002 (,111)	-0,042 (,209)	0,243 (,287)	-0,623 (,169)***	2,966	0,124	2,730†	0,625
Sens	-0,051 (,102)	-0,142 (,210)	0,115 (,193)	-0,433 (,508)	0,468	0,266	0,199	0,443
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	0,131 (,055)*	-0,063 (,188)	0,266 (,163)	-0,081 (,283)	0,782	0,726	0,110	0,422
Perte de temps en classe	-0,044 (,054)	0,065 (,152)	-0,151 (,087)†	0,209 (,263)	1,169	1,053	0,029	0,774
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	-0,106 (,098)	0,257 (,251)	-0,373 (,247)	0,229 (,370)	0,007	0,001	0,004	0,006
Ouv. à la différence culturelle	0,227 (,055)***	0,415 (,163)*	-0,007 (,165)	0,389 (,225)†	1,231	0,927	0,260	1,088
Sentiment d'efficacité	0,039 (,109)	-0,617 (,306)*	0,429 (,247)†	-0,274 (,397)	3,938	3,297†	0,190	1,645
Satisfaction à l'égard des élèves	0,140 (,057)*	0,235 (,174)	0,121 (,110)	0,117 (,269)	0,771	0,768	0,024	0,370
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	0,234 (,093)*	0,176 (,195)	0,344 (,288)	0,060 (,268)	0,441	0,429	0,004	0,330
Conflit	-0,057 (,086)	-0,182 (,295)	-0,047 (,218)	0,102 (,406)	0,251	0,012	0,239	0,192

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 19. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en français pour les filles lors de la transition primaire-secondaire*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1re gén.	2e gén.	3e gén. et plus	Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Âge	0,105 (,168)	0,096 (,225)	0,403 (,272)	0,821 (,757)	1,984	1,276	0,724	0,091
Langue parlée avec les parents	0,013 (,212)	-0,368 (,222) †	0,243 (,256)	0,000 (,000)	0,639	0,624	0,329	0,192
Rendement scolaire	0,080 (,120)	0,071 (,141)	0,195 (,208)	0,138 (,222)	0,205	0,195	0,020	0,122
Engagement affectif en français T1	0,757 ,110***	1,105 (,098)***	0,704 (,132)***	0,302 (,304)	9,159**	6,471*	5,087*	1,202
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	0,105 (,133)	-0,098 (,231)	0,066 (,332)	0,901 (,286)**	1,138	0,073	1,039	1,054
Évaluation différenciée	-0,101 (,314)	0,528 (,522)	0,139 (,665)	-2,291 (,717)***	10,009**	0,216	9,264**	4,402*
Stratégies métacognitives	-0,182 (,195)	0,241 (,340)	0,263 (,214)	-0,776 (,471) †	1,460	0,005	1,432	1,048
Buts de maîtrise	0,503 (,263) †	-0,181 (,522)	-0,054 (,346)	2,664 (,863)**	0,499	0,000	0,450	0,465
Buts de performance	0,234 (,147)	-0,022 (,283)	0,111 (,253)	0,630 (,268)*	0,203	0,051	0,202	0,056
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	0,284 (,156) †	0,621 (,225)**	-0,120 (,223)	0,182 (,948)	1,551	1,226	0,299	0,008
Contrôle	0,291 (,144)*	0,129 (,239)	0,258 (,242)	-0,643 (,699)	3,326	0,605	2,844†	0,265
Respect	0,150 (,115)	0,103 (,251)	0,462 (,275) †	-2,242 (,854)**	4,558	0,085	4,557*	3,002†
Sens	-0,210 (,197)	-0,425 (,320)	-0,013 (,253)	1,158 (,717)	0,948	0,816	0,076	0,042
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	0,016 (,083)	-0,099 (,207)	0,313 (,186) †	-1,430 (,478)**	11,398**	0,638	6,162*	11,389***
Perte de temps en classe	0,152 (,071)*	0,241 (,160)	-0,071 (,098)	0,583 (,377)	3,482	2,321	0,233	1,540
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	-0,037 (,149)	0,494 (,300)	-0,246 (,287)	0,452 (1,347)	0,216	0,003	0,213	0,189
Ouv. à la différence culturelle	0,294 (,106)**	0,728 (,230)**	0,110 (,222)	-0,902 (,789)	1,338	1,159	0,119	0,101
Sentiment d'efficacité	-0,043 (,111)	-0,786 (,426) †	0,203 (,226)	-3,342 (1,192)**	1,921	1,881	0,154	0,034
Satisfaction à l'égard des élèves	0,065 (,130)	-0,152 (,317)	0,048 (,153)	1,514 (,750)*	3,172	1,297	2,008	0,372
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	0,250 (,144) †	0,066 (,248)	0,530 (,310) †	-0,613 (,640)	0,864	0,461	0,236	0,728
Conflit	0,092 (,202)	-0,060 (,362)	0,225 (,270)	-0,428 (,981)	0,046	0,015	0,036	0,046

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 20. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en français pour les garçons lors de la transition primaire-secondaire*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1re gén.	2e gén.	3e gén. et plus	Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Âge	0,149 (,138)	0,077 (,194)	0,202 (,249)	0,099 (,348)	1,002	0,005	0,665	0,845
Langue parlée avec les parents	0,031 (,107)	-0,199 (,144)	0,248 (,245)	0,000 (,000)	2,557	2,434	1,733	1,519
Rendement scolaire	0,195 (,069)	0,158 (,117)	0,087 (,121)	0,523 (,138)***	9,792**	0,153	2,938†	9,588**
Engagement affectif en français T1	0,643 (,060)***	0,579 (,099)***	0,681 (,136)***	0,607 (,103)***	0,978	0,749	0,003	0,950
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	0,098 (,105)	-0,209 (,187)	0,621 (,130)***	0,011 (,159)	8,936*	8,584**	0,254	5,066*
Évaluation différenciée	-0,033 (,111)	0,090 (,281)	-0,662 (,175)***	-1,059 (,540)*	0,824	0,633	0,028	0,777
Stratégies métacognitives	0,207 (,094)*	0,420 (,155)**	0,406 (,107)***	-0,645 (,577)	0,954	0,926	0,194	0,450
Buts de maîtrise	-0,233 (,145)	-0,166 (,180)	-1,176 (,269)***	1,565 (1,016)	1,828	1,828	0,121	1,364
Buts de performance	0,128 (,085)	0,334 (,108)**	-0,371 (,132)**	0,543 (,371)	5,607†	4,984*	2,447	1,564
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	0,037 (,221)	0,635 (,301)*	-0,677 (,246)**	0,935 (,248)***	13,363***	9,557**	1,271	12,939***
Contrôle	-0,191 (,117)	-0,003 (,210)	-0,392 (,340)	0,086 (,144)	0,238	0,018	0,162	0,166
Respect	-0,119 (,158)	-0,223 (,269)	-0,429 (,424)	-0,272 (,222)	1,685	0,894	0,197	1,401
Sens	0,095 (,169)	-0,002 (,288)	0,533 (,386)	-0,202 (,301)	0,624	0,121	0,564	0,204
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	0,238 (,072)***	0,076 (,221)	0,411 (,312)	0,319 (,118)**	1,196	0,463	1,102	0,004
Perte de temps en classe	-0,224 (,055)***	-0,103 (,172)	-0,340 (,164)*	-0,030 (,250)	0,767	0,720	0,304	0,178
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	-0,179 (,121)	0,064 (,267)	-0,838 (,332)*	0,455 (,206)*	0,115	0,058	0,087	0,000
Ouv. à la différence culturelle	0,119 (,106)	0,367 (,117)**	-0,338 (,152)*	0,592 (,144)***	5,803†	3,131†	2,063	5,750*
Sentiment d'efficacité	0,019 (,165)	-0,497 (,325)	0,842 (,267)**	0,205 (,235)	8,410*	4,919*	0,056	7,056**
Satisfaction à l'égard des élèves	0,209 (,132)	0,394 (,143)*	0,286 (,145)*	-0,369 (,223) †	11,634**	0,443	4,878*	6,429*
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	0,167 (,116)	0,252 (,221)	-0,057 (,499)	0,367 (,244)	0,307	0,013	0,293	0,025
Conflit	-0,179 (,156)	-0,219 (,354)	-0,440 (,390)	0,503 (,240)*	2,190	0,159	1,293	1,618

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 21. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en mathématiques pour tous les élèves lors de la transition primaire-secondaire*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1re gén.	2e gén.	3e gén. et plus	Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Sexe	-0,123 (,119)	-0,102 (,260)	-0,228 (,250)	0,153 (,368)	0,929	0,062	0,524	0,895
Âge	0,048 (,134)	0,086 (,189)	0,077 (,242)	0,020 (,363)	0,004	0,000	0,004	0,004
Langue parlée avec les parents	-0,124 (,167)	-0,201 (,269)	-0,080 (,201)	0,000 (,000)	0,540	0,057	0,358	0,241
Rendement scolaire	0,052 (,088)	0,017 (,135)	0,026 (,134)	0,099 (,194)	0,489	0,031	0,466	0,344
Engagement affectif en math. T1	0,683 (,056)***	0,746 (,086)***	0,691 (,073)***	0,599 (,156)***	0,716	0,122	0,706	0,565
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	0,001 (,090)	-0,169 (,156)	-0,154 (,193)	0,441 (,328)	12,781**	1,597	8,919**	2,598
Évaluation différenciéedifférenciée	-0,357 (,185) †	-0,574 (,274)*	-0,155 (,308)	0,012 (,536)	6,788*	1,103	4,234*	1,160
Stratégies métacognitives	0,217 (,146)	0,391 (,174)*	0,131 (,336)	0,416 (,309)	1,543	0,051	1,521	1,235
Buts de maîtrise	-0,264 (,225)	-0,396 (,236) †	-0,261 (,507)	-0,534 (,563)	2,654	0,230	2,461	0,849
Buts de performance	-0,020 (,110)	0,187 (,142)	-0,222 (,269)	-0,044 (,321)	5,972†	3,413	3,028†	0,005
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	0,010 (,242)	-0,176 (,417)	-0,153 (,232)	1,066 (,393)**	11,380**	0,395	10,236***	4,137
Contrôle	-0,391 (,155)*	-0,418 (,218) †	-0,334 (,336)	-0,474 (,215)*	5,181†	0,362	3,025†	0,898
Respect	-0,345 (,152)*	-0,563 (,310) †	-0,152 (,226)	-0,245 (,316)	5,268†	1,188	4,082*	1,000
Sens	-0,031 (,169)	-0,036 (,219)	0,016 (,278)	-0,288 (,472)	0,118	0,114	0,006	0,008
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	0,089 (,136)	-0,014 (,212)	0,237 (,213)	0,204 (,284)	1,013	0,792	0,405	0,008
Perte de temps en classe	-0,224 (,106)*	-0,275 (,191)	-0,092 (,145)	-0,548 (,328) †	4,026	2,916†	0,311	1,218
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	-0,063 (,204)	-0,059 (,350)	-0,110 (,193)	-0,096 (,108)	0,145	0,000	0,135	0,125
Ouv. à la différence culturelle	0,055 (,100)	0,096 (,149)	0,041 (,206)	-0,477 (,125)**	0,156	0,106	0,028	0,001
Sentiment d'efficacité	-0,239 (,136) †	-0,425 (,359)	-0,225 (,203)	0,037 (,120)	0,026	0,026	0,007	0,001
Satisfaction à l'égard des élèves	0,344 (,140)*	0,506 (,274) †	0,434 (,168)**	0,081 (,095)	5,069†	0,013	3,708†	3,355†
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	-0,081 (,126)	-0,087 (,167)	-0,003 (,312)	-0,191 (,415)	0,516	0,274	0,383	0,513
Conflit	-0,202 (,258)	-0,117 (,320)	-0,346 (,316)	0,100 (,450)	1,672	0,376	1,072	1,497

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 22. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en mathématiques pour les filles lors de la transition primaire-secondaire*

	Résultats univariés								Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total		1re gén.		2e gén.		3e gén. et plus		Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B	(ES)	B	(ES)	B	(ES)	B	(ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles												
Âge	-0,131	(,246)	-0,112	(,302)	-0,207	(,376)	-1,174	(,428)**	2,107	0,095	2,099	1,224
Langue parlée avec les parents	-0,242	(,239)	0,131	(,434)	-0,442	(,308)	0,000	(,000)	2,967	1,132	0,017	2,898†
Rendement scolaire	0,040	(,026)	0,013	(,278)	0,005	(,213)	0,350	(,179) †	0,739	0,075	0,213	0,738
Engagement affectif en math. T1	0,001	(,002)	0,503	(,216)*	0,618	(,095)***	0,845	(,150)***	0,411	0,230	0,402	0,154
Modèle 1 : gestion des apprentissages												
Approche différenciée	-0,044	(,133)	-0,169	(,248)	-0,049	(,198)	0,442	(,353)	11,575**	1,632	9,497**	2,863†
Évaluation différentiée	-0,232	(,315)	-1,376	(,385)***	0,090	(,515)	-1,121	(,552)*	28,865***	2,304	20,072***	3,230†
Stratégies métacognitives	0,143	(,180)	1,264	(,301)***	-0,555	(,387)	0,972	(,223)***	4,583	2,847†	0,669	2,854†
Buts de maîtrise	-0,334	(,323)	-0,899	(,366)*	0,144	(,605)	-1,736	(,521)***	2,006	0,041	1,993	1,796
Buts de performance	-0,110	,182	0,408	(,325)	0,075	(,325)	-1,400	(,178)***	5,361†	0,942	4,046*	0,686
Modèle 2 : soutien à l'autonomie												
Choix	-0,230	(,217)	0,064	(,473)	-0,618	(,222)**	1,116	(,700)	4,966†	0,941	3,199†	4,797*
Contrôle	-0,445	(,175)*	-0,983	(,392)*	0,247	(,305)	-0,384	(,749)	6,154*	6,023*	0,027	1,568
Respect	-0,465	(,192)*	-1,121	(,418)**	0,039	(,226)	-0,279	(1,310)	1,094	0,001	0,804	0,452
Sens	0,060	(,198)	0,265	(,531)	-0,294	(,326)	0,202	(,815)	1,393	0,000	1,225	1,340
Modèle 3 : gestion de la classe												
Gestion proactive des cpts.	0,141	(,178)	0,035	(,199)	0,348	(,274)	-0,019	(,587)	2,249	2,061	0,783	0,058
Perte de temps en classe	-0,242	(,124) †	-0,558	(,218)*	-0,015	(,224)	-0,558	(,401)	7,361*	6,670**	0,007	0,796
Modèle 4 : attitudes et perceptions												
Ouv. à la défavorisation	-0,038	(,268)	-0,181	(,503)	-0,026	(,255)	-0,855	(,687)	0,039	0,031	0,010	0,000
Ouv. à la différence culturelle	-0,140	(,143)	0,278	(,257)	-0,050	(,371)	0,463	(,369)	6,819*	0,270	3,891*	0,720
Sentiment d'efficacité	-0,374	(,157)*	-0,702	(,399) †	-0,508	(,286) †	3,965	(,906)***	0,465	0,235	0,167	0,379
Satisfaction à l'égard des élèves	0,223	(,172)	0,870	(,347)*	0,139	(,230)	-1,297	(,460)**	8,937*	2,838†	8,867**	0,592
Modèle 5 : relation maître-élève												
Chaleur	-0,412	(,138)**	-0,485	(,255) †	-0,225	(,380)	-0,569	(,597)	0,897	0,088	0,847	0,700
Conflit	-0,312	(,276)	-0,769	(,619)	-0,266	(,419)	0,293	(,469)	7,208*	0,314	6,238*	2,071

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 23. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en mathématiques pour les garçons lors de la transition primaire-secondaire*

	Résultats univariés								Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total		1re gén.		2e gén.		3e gén. et plus		Total	1re vs 2e gén.	1re vs 3e gén.	2e vs. 3e gén.
	B	(ES)	B	(SE)	B	(SE)	B	(SE)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles												
Âge	0,262	(,134)*	0,208	(,235)	0,397	(,312)	0,364	(,314)	0,187	0,106	0,167	0,002
Langue parlée avec les parents	-0,010	(,177)	-0,432	(,256) †	0,380	(,198) †	0,000	(,000)	4,913†	4,070*	1,293	3,266†
Rendement scolaire	0,055	(,118)	0,051	(,103)	0,079	(,208)	0,227	(,357)	0,123	0,114	0,008	0,075
Engagement affectif en math. T1	0,709	(,086)***	0,861	(,110)***	0,695	(,133)***	0,427	(,192)*	2,019	0,128	1,984	1,210
Modèle 1 : gestion des apprentissages												
Approche différenciée	0,042	(,103)	-0,047	(,148)	-0,329	(,206)	0,290	(,594)	1,323	0,436	1,127	0,398
Évaluation différenciée	-0,399	(,180)*	-0,202	(,264)	-0,056	(,346)	-0,840	(1,618)	0,098	0,001	0,074	0,093
Stratégies métacognitives	0,252	(,178)	-0,131	(,220)	0,984	(,340)**	0,070	(1,269)	3,868	3,699†	1,033	0,531
Buts de maîtrise	-0,217	(,225)	-0,063	(,229)	-0,874	(,592)	0,066	(2,119)	0,707	0,707	0,151	0,377
Buts de performance	0,066	(,122)	0,185	(,127)	-0,801	(,343)*	0,596	(,936)	3,551	2,771†	0,025	3,064†
Modèle 2 : soutien à l'autonomie												
Choix	0,394	(,252)	-0,167	(,424)	0,716	(,268)**	0,323	(,560)	6,169*	3,923*	4,885*	0,078
Contrôle	-0,273	(,188)	0,000	(,211)	-0,934	(,352)**	-0,620	(,349) †	20,699***	15,483***	9,012**	0,058
Respect	-0,328	(,196) †	-0,219	(,353)	-0,146	(,301)	-0,067	(,218)	5,646†	4,868*	2,746†	0,136
Sens	-0,147	(,187)	-0,187	(,214)	-0,156	(,334)	-1,579	(,669)*	5,444†	0,127	3,401†	3,925*
Modèle 3 : gestion de la classe												
Gestion proactive des cpts.	0,034	(,137)	-0,012	(,227)	0,028	(,221)	-0,030	(,287)	0,160	0,116	0,062	0,002
Perte de temps en classe	-0,217	(,118) †	-0,020	(,189)	-0,313	(,149)*	-0,786	(,419) †	2,069	1,496	0,610	0,005
Modèle 4 : attitudes et perceptions												
Ouv. à la défavorisation	-0,083	(,161)	-0,227	(,312)	-0,882	(,287)**	0,483	(,492)	0,581	0,000	0,432	0,521
Ouv. à la différence culturelle	0,286	(,104)**	0,199	(,223)	0,288	(,270)	0,979	(,289)***	4,449	0,154	4,123	2,202
Sentiment d'efficacité	-0,088	(,161)	0,102	(,437)	0,489	(,261)	-0,419	(,469)	4,174	2,577	0,109	3,801
Satisfaction à l'égard des élèves	0,411	(,122)***	0,135	(,253)	0,853	(,213)***	0,464	(,391)	6,089*	3,591	0,065	5,943
Modèle 5 : relation maître-élève												
Chaleur	0,186	(,169)	0,315	(,217)	0,322	(,522)	0,153	(,512)	1,576	1,361	0,231	0,418
Conflit	-0,085	(,243)	0,571	(,278)*	-0,461	(,572)	-0,659	(,539)	3,970	2,848	1,935	0,327

Note. *† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Résultats relatifs à la deuxième question de recherche

Question II : « Quelles sont les caractéristiques des élèves et des familles associés à l'utilisation par les enseignants de pratiques pédagogiques jugées efficaces pour favoriser l'engagement et la réussite scolaire de leurs élèves au moment des différentes périodes de transition? »

Transition préscolaire-primaire

À la maternelle et au premier cycle du primaire, les analyses de classification ont permis d'identifier deux profils distincts d'enseignants qui sont présentés à la figure 3. Les enseignants « moyens » qui mettent l'accent à la fois sur des buts de performance, des buts de maitrise, qui soutiennent légèrement plus que la moyenne l'autonomie de leurs élèves, mettent peu d'accent sur le contrôle et qui sont dans la moyenne en termes d'utilisation de stratégies de gestion des comportements. Ces enseignants représentent 40 % de l'échantillon. L'autre catégorie d'enseignant, c'est-à-dire ceux « axés sur la performance et le contrôle » mettent principalement l'accent sur la performance et la comparaison sociale. Ils soutiennent peu l'autonomie de leurs élèves et favorisent moins les buts de maitrise. Par contre, ils utilisent de façon modérée des stratégies pour gérer les comportements de leurs élèves, c'est-à-dire autant que les enseignants de l'autre groupe. Globalement, ces enseignants « axés sur la performance et le contrôle » représentent la majorité (60 %) des enseignants dans notre échantillon de milieux défavorisés et pluriethniques.

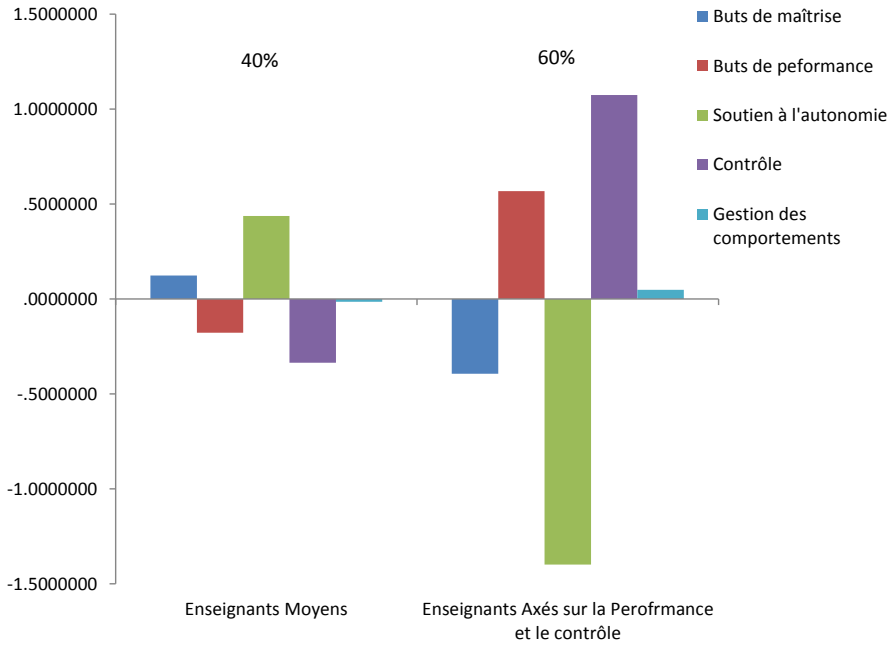

Figure 3. *Profils des enseignants de maternelle et du 1er cycle du primaire*

Les analyses subséquentes nous ont permis d'établir que le profil de pratiques des enseignants de maternelle et du premier cycle du primaire sont peu associés aux caractéristiques des élèves de la classe. Par contre, comme indiqué au tableau 24, certaines des caractéristiques des enseignants varient entre les deux profils. En effet, au niveau des caractéristiques des enseignants, on constate que les enseignants plus âgés ayant davantage d'expérience dans leur école, mais moins d'expérience en contexte d'enseignement de façon générale et qui sentent moins à l'aise de travailler en milieux défavorisés sont plus susceptibles de se retrouver dans le groupe « axé sur la performance et le contrôle ». Les enseignants du groupe « axé sur la performance et le contrôle » sont également plus susceptibles d'avoir plus de perte de temps dans leur classe et de rapporter de l'épuisement professionnel. Par contre, le niveau d'expérience de l'enseignant, son aisance à travailler en contexte pluriethnique et son sentiment d'efficacité ne sont pas associés à l'appartenance à l'un ou l'autre des profils.

Au niveau des élèves, les différences entre les groupes sont moins nombreuses. Par contre, les résultats indiquent tout de même que les enseignants du groupe « axé sur la performance et le contrôle » sont plus susceptibles d'avoir des élèves plus désengagés dont les parents sont toutefois plus soutenants au niveau des devoirs. L'appartenance des enseignants à l'un ou l'autre des profils n'est toutefois pas associée à la proportion d'enfants de première ou de deuxième génération dans sa classe, ni à leur langue maternelle. Elle n'est pas non plus associée au sentiment d'appartenance des enfants à l'école, à leur rendement, à leurs problèmes de comportements ou aux relations qui existent entre les élèves et les enseignants. L'adoption de pratiques par les enseignants ne semble pas non plus associée à plusieurs des caractéristiques des familles des élèves, dans la mesure où dans les deux groupes, l'importance accordée à la scolarisation par les parents, l'implication parentale dans le suivi scolaire et les liens école-famille sont les mêmes.

Tableau 24. *L'influence des caractéristiques des enseignants, des élèves et des parents sur l'appartenance au profil d'enseignants « moyens » et « axés sur la performance et le contrôle ».*

	Coefficients	E.S.	*p*	*OR*
Caractéristiques, pratiques et attitudes des enseignants				
Âge	3,43	(1,76)	0,05	30,82
Nombre d'années d'expérience en enseignement	-3,58	(1,71)	0,04	0,03
Nombre d'années d'expérience dans cette école	1,35	(0,68)	0,05	3,87
Nombre d'années d'expérience en contexte multiethnique	-0,43	(0,53)	0,41	0,65
Ouverture à l'immigration	0,97	(0,63)	0,13	2,63
Ouverture à la défavorisation	-1,51	(0,70)	0,03	0,22
Sentiment d'efficacité professionnelle	-0,29	(0,52)	0,58	0,75
Épuisement professionnel	0,75	(0,45)	0,09	2,12
Perte de temps en classe	0,92	(0,40)	0,02	2,51
Caractéristiques des élèves				
Proportion d'élèves de première génération	0,02	(0,02)	0,21	1,02
Proportion d'élèves de deuxième génération	0,01	(0,02)	0,44	1,01
Proportion d'élèves allophones	-0,35	(1,52)	0,82	0,71
Sentiment d'appartenance (selon les élèves)	-2,14	(2,93)	0,46	0,12
Engagement comportemental (selon l'enseignant)	-3,15	(1,76)	0,07	0,04
Rendement (selon l'enseignant)	-0,52	(0,84)	0,53	0,59
Problèmes de comportement (selon l'enseignant)	0,45	(1,84)	0,81	1,56
Relation maître-élèves (selon l'enseignant)	-0,74	(0,80)	0,36	0,48
Implication scolaire parentale				
Implication parentale (selon l'enseignant)	-0,45	(1,43)	0,75	0,64
Relation des parents avec l'école (selon l'enseignant)	-0,84	(0,67)	0,21	0,43
Importance accordée à la réussite scolaire (selon les parents)	-0,76	(1,64)	0,64	0,47
Communication parent-enfant au sujet de l'école (selon les parents)	0,44	(1,49)	0,77	1,56
Encadrement lors des devoirs (selon les parents)	1,14	(0,54)	0,04	3,12
Dimension comportementale du lien école-parent (selon les parents)	-1,01	(1,12)	0,37	0,36
Dimension affective du lien école-parent (selon les parents)	-1,41	(1,70)	0,41	0,24

Note. Profil « moyen » =0; Profil « axé sur la performance et le contrôle » =1.

Transition primaire-secondaire

Comme indiqué précédemment, des limites méthodologiques ont empêché de considérer les enseignants du secondaire pour la deuxième question de recherche. Les données présentées ci-dessous sont donc basées exclusivement sur les résultats rapportés en sixième année du primaire. À ce niveau, deux profils d'enseignants ont été une fois de plus identifiés. Ces profils sont relativement similaires à ceux des enseignants qui œuvrent auprès des élèves lors de la transition préscolaire-primaire. En effet, on retrouve d'abord les enseignants « moyens » qui utilisent de façon modérée la plupart

des pratiques incluses dans le modèle. Ces enseignants représentent 62 % de l'échantillon. On retrouve ensuite les enseignants « axés sur la performance et le contrôle » qui accordent beaucoup d'importance aux notes et qui soutiennent peu l'autonomie de leurs élèves. Ces enseignants représentent 38 % de l'échantillon.

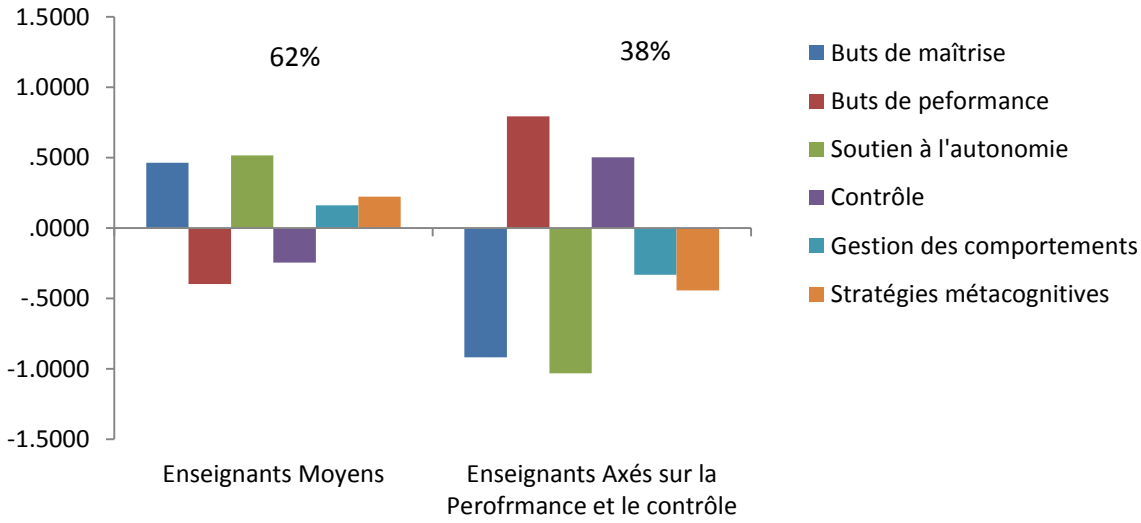

Figure 4. *Profils des enseignants de 6e année*

Les résultats des régressions logistiques sont présentés au tableau 25. Ainsi, les résultats indiquent que comparés aux enseignants « moyens », les enseignants « axés sur la performance et le contrôle» ont plus d'expérience en enseignement dans leur école, mais moins en contexte pluriethnique. Comparativement aux enseignants « moyens », ils se sentent également moins outillés pour travailler en milieux multiethniques, mais se disent plus à l'aise de travailler en milieux défavorisés. Enfin, ces enseignants rapportent plus de perte de temps en classe, de moins bonnes relations avec les parents de leurs élèves et un moins grand sentiment d'efficacité.

L'examen des données des élèves indique par ailleurs que ces enseignants du groupe « axé sur la performance et le contrôle» ont significativement plus d'élèves immigrants

de première génération, bien qu'une majorité de leurs élèves aient comme langue maternelle le français. Ils ont également plus d'élèves désengagés au niveau comportemental et affectif en mathématiques, mais moins d'élèves désengagés affectifs en français. Pour ce qui est l'engagement cognitif et du rendement, il n'y a pas de différence entre les groupes. Enfin, les enseignants de ce groupe « axé sur la performance et le contrôle » ont des élèves dont les parents s'impliquent moins en général à l'école et dans le devoir en particulier, qui communiquent moins avec l'école, qui s'y sentent moins bien accueillis, mais qui y accordent davantage d'importance que les parents des élèves des enseignants du groupe « moyen ».

Tableau 25. *L'influence des caractéristiques des enseignants, des élèves et des parents sur l'appartenance au profil d'enseignants « moyens » et « axés sur la performance et le contrôle ».*

	Coefficients	E.S.	*p*	*OR*
Caractéristiques, pratiques et attitudes des enseignants				
Nombre d'années d'expérience en enseignement	-0,26	(0,09)	0,003	0,77
Nombre d'années d'expérience dans cette école	0,33	(0,11)	0,002	1,39
Nombre d'années d'expérience en contexte multiethnique	-0,27	(0,10)	0,009	0,76
Ouverture à l'immigration	-0,49	(0,27)	0,073	0,62
Ouverture à la défavorisation	0,51	(0,30)	0,086	1,67
Sentiment d'efficacité professionnelle	-1,54	(0,31)	0,000	0,21
Épuisement professionnel	-0,48	(0,34)	0,158	0,62
Perte de temps en classe	1,82	(0,35)	0,000	6,16
Caractéristiques des élèves				
Proportion d'élèves de première génération	4,83	(1,22)	0,000	125,42
Proportion d'élèves de deuxième génération	-0,93	(1,21)	0,441	0,39
Proportion d'élèves allophones	-6,85	(1,39)	0,000	0,00
Engagement comportemental (selon les élèves)	-0,61	(1,52)	0,689	0,55
Engagement cognitif (selon les élèves)	-2,42	(1,47)	0,099	0,09
Engagement affectif en math (selon les élèves)	-3,67	(0,71)	0,000	0,03
Engagement affectif en français (selon les élèves)	4,92	(0,94)	0,000	136,45
Rendement (selon l'enseignant)	0,32	(0,44)	0,471	1,37
Engagement comportemental (selon l'enseignant)	-4,11	(1,03)	0,000	0,02
Relation maître-élèves (selon l'enseignant)	-0,40	(0,56)	0,474	0,67
Implication scolaire parentale				
Implication parentale (selon l'enseignant)	-3,02	(0,72)	0,000	0,05
Relation des parents avec l'école (selon l'enseignant)	-2,76	(0,50)	0,000	0,06
Importance accordée à la réussite scolaire (selon les parents)	4,07	(1,40)	0,004	58,52
Communication parent-enfant au sujet de l'école (selon les parents)	-2,84	(0,98)	0,004	0,06
Encadrement lors des devoirs (selon les parents)	-0,63	(0,25)	0,012	0,53
Dimension comportementale du lien école-parent (selon les parents)	0,07	(0,62)	0,917	1,07
Dimension affective du lien école-parent (selon les parents)	-1,37	(0,80)	0,089	0,25

Note. Profil « moyen » =0; Profil « axé sur la performance et le contrôle » =1.

Annexe IV

Tableaux de corrélation

Tableau 26a. *Corrélations entre les variables pour la transition préscolaire-primaire*

	Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1.	Engagement comportemental (T1)	1											
2.	Inv. supp. (T1)	,138**	1										
3.	Rendement (T1)	,139**	-,041	1									
4.	Sexe	,084t	-,002	,083†	1								
5.	Langue parlée avec les parents (T1)	,089t	-,033	,074	,091t	1							
6.	Approche différenciée (T1)	,009	-,049	-,031	-,027	-,008	1						
7.	Buts de maîtrise (T1)	-,069	-,035	,002	-,060	-,029	,479***	1					
8.	Buts de performance (T1)	-,034	-,067	-,052	-,008	,080†	,011	,052	1				
9.	Choix (T1)	-,071	-,102*	-,067	-,093†	,011	,251***	,380***	-,161***	1			
10.	Contrôle (T1)	-,006	,112*	-,071	,011	-,068	-,317***	,101*	,105*	-,183***	1		
11.	Respect (T1)	-,024	,023	,070	-,026	,106*	,182***	,083†	-,267***	,231***	-,099*	1	
12.	Sens (T1)	-,084†	-,076	,061	-,031	-,007	,136**	,129**	,023	,427***	-,328***	,077	1
13.	Gestion proactive des cpts. (T1)	-,038	,032	-,063	-,031	-,062	,224***	,425***	,247***	-,002	,137**	-,275***	,149**
14.	Perte de temps en classe (T1)	-,061	,100*	-,093	,051	-,071	-,101*	,018	,081†	-,210***	,081†	-,319***	-,019
15.	Ouv. à la défavorisation (T1)	-,018	,015	,074	,014	-,0136	,105*	,001	-,443***	-,030	-,250***	,107*	,258***
16.	Ouv. à la différence culturelle (T1)	-,091†	-,052	,070	,013	,018	-,296***	-,291***	,282***	-,003	,081†	-,196***	,396***
17.	Sentiment d'efficacité (T1)	-,076	-,042	,023	-,067	,006	,251***	,363***	,152**	,285***	-,199***	,021	,341***
18.	Satisf. à l'égard des élèves (T1)	-,027	-,063	,085†	-,017	,032	,384***	,267***	-,197***	,228***	,069	,247***	,079†
19.	Épuisement professionnel (T1)	,024	-,017	-,164***	,026	-,115*	-,188***	-,164***	,175***	-,157***	,195***	-,213***	-,305***
20.	Relation chaleureuse (T1)	-,019	-,073	,118*	,012	-,049	,002	,148**	-,110*	,187***	-,141**	,182***	,284***
21.	Relation conflictuelle (T1)	,002	,069	-,188***	-,100*	-,017	-,088†	,091†	,421***	-,051	,079	-,242***	-,109*
22.	Eng. comportemental. (T2)	,085†	,094†	,058	-,036	,107*	,037	,064	,050	-,018	,067	-,035	-,153***
23.	Inv. supp. (T2)	-,117*	,351***	-,096*	-,033	,019	-,057	-,020	,040	-,024	,129**	,059	-,101*
x_		2,681	2,370	3,184	0,475	0,333	3,707	4,361	1,941	3,223	2,873	2,531	3,437
E.T.		0,350	0,469	1,046	0,499	0,472	0,723	0,459	0,807	0,459	0,451	0,487	0,449

Note. † *p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 26b. *Corrélations entre les variables pour la transition préscolaire-primaire (suite)*

	Variables	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.
13.	Gestion proactive des cpts. (T1)	1										
14.	Perte de temps en classe (T1)	,143**	1									
15.	Ouv. à la défavorisation (T1)	-,120*	-,084†	1								
16.	Ouv. à la différence culturelle (T1)	-,029	-,025	,017	1							
17.	Sentiment d'efficacité (T1)	,088†	-,353***	,186***	-,047	1						
18.	Satisfaction à l'égard des élèves (T1)	-,064	-,365***	,172***	,052	,334***	1					
19.	Épuisement professionnel (T1)	-,043	,353***	-,476***	-,183***	-,479***	-,459***	1				
20.	Relation chaleureuse (T1)	-,050	-,362***	,220***	,159***	,254***	,095*	-,353***	1			
21.	Relation conflictuelle (T1)	,305***	,361***	-,386***	-,152**	-,105*	-,519***	,531***	-,402***	1		
22.	Engagement comportemental (T2)	,075	-,093†	-,130**	-,146**	,008	,046	,114*	-,135**	,121*	1	
23.	Inv. supp. (T2)	,035	-,036	-,058	-,037	-,001	,029	-,063	-,071	,020	,166***	1
x_		4,006	2,491	4,538	4,067	3,823	4,124	1,656	4,013	1,626	2,709	2,258
E.T.		0,654	0,642	0,552	0,524	0,566	0,647	0,503	0,408	0,363	0,355	0,565

Note. † *p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

Tableau 27a. *Corrélations entre les variables pour la transition primaire-secondaire*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Sexe	1														
2. Âge	-,083	1													
3. Génération	,008	-,109	1												
4. Langue parlée avec parents	,079	-,123†	-,327**	1											
VARIABLES T1															
5. Eng. comportemental	,139*	-,208**	-,018	,120†	1										
6. Eng. cognitif	,087	-,240**	-,076	,143*	,716**	1									
7. Eng. affectif-français	,054	-,221**	-,056	,142*	,468**	,414**	1								
8. Eng. affectif-math.	-,094	-,190**	-,083	,155*	,443**	,408**	,211**	1							
9. Rendement	,075	-,232**	-,021	-,029	,205**	,143*	-,036	,171*	1						
10. Relation chaleureuse	-,014	,066	,104	,059	,055	-,024	,025	,100	,032	1					
11. Relation conflictuelle	-,009	,070	-,135*	-,142*	-,216**	-,103	-,073	-,168*	,012	-,490**	1				
12. Eng. comp. (ens.)	-,068	,080	-,149*	-,109	-,171*	-,118†	-,058	-,171*	-,010	-,598**	,767**	1			
13. Perte de temps-classe	-,092	,131†	-,037	-,110	-,240**	-,142*	-,127†	-,102	,048	,056	,557**	,355**	1		
14. Buts de maîtrise-classe	-,004	,149*	-,066	-,032	-,023	-,099	-,091	,029	-,044	,209**	-,077	,006	,127†	1	
15. Buts de perform.-classe	,017	-,092	-,005	,083	,085	,086	,133*	,015	-,041	,337**	-,055	-,179**	,005	-,285**	1
16. Soutien à l'auton.- total	,040	,232**	,046	-,091	-,142*	-,142*	-,108	-,003	-,082	,224**	-,002	-,179**	,132†	,452**	-,220**
17. Soutien à l'aut.- contrôle	-,042	-,018	-,055	-,035	-,024	-,026	-,094	-,019	,081	-,204**	,500**	,421**	,508**	,060	,207**
18. Soutien à l'aut.- respect	,064	,095	,010	,056	0,053	-,010	,026	,052	-,045	,472**	-,334**	-,395**	,011	,476**	-,331**
19. Soutien à l'aut.- sens	-,022	,224**	,121†	-,216**	-,139*	-,136*	-,130†	-,085	,013	,076	-,012	-,054	,274'	,364**	-,011
20. Évaluation différentielle	,036	-,123†	-,095	,074	,138*	,037	0098	,073	-,130†	-,175**	,008	-,008	-,042	,467**	-,044
21. Gestion proact. des comp.	,114	,002	,038	-,050	,076	-,033	,019	-,015	-,072	,284**	,065	-,136*	,025	,157*	,139*
22. Approche différentielle	-,038	,102	,029	-,161*	-,068	-,169*	-,040	-,070	-,031	-,128	,015	,203**	-,034	,366**	-,421**
23. Stratégies métacog.	,044	,026	,015	-,002	,087	,024	,030	,063	-,046	,407**	-,344**	-,386**	-,170*	,704**	,030
24.Ouverture à l'imm.	-,002	,000	,039	,102	,019	,004	,019	,090	-,023	,300**	-,036	-,031	,176**	,122†	,258**
25.Ouverture à la défav.	,015	,015	-,142*	,033	,004	,034	,025	-,105	,048	-,351**	,196**	,418**	,076	,307**	-,501**
26. Satisfaction collégialité	,073	,004	,163*	,048	,113†	,061	,028	,095	,023	,382**	-,720**	-,740**	-,571**	,136*	-,107
27. Sentiment d'eff. prof.	,000	,120†	,101	-,028	-,052	-,115†	-,058	-,013	,051	,171*	-,220**	-,081	-,223**	,432**	-,532**
VARIABLES T4															
28. Eng. comp.	,183**	-,084	-,026	,164*	,624**	,520**	,372**	,349**	-,045	,107	-,183**	-,185**	-,159*	-,036	,048
29. Eng. cognitif	,130†	-,135†	-,087	,122†	,487**	,488**	,252**	,293**	,026	,099	-,088	-,178**	-,093	,010	,047
30. Eng. affectif-math.	-,104	-,077	-,102	,085	,278**	,322**	,199**	,605**	,060	,061	-,147*	-,169*	-,168*	-,054	,033
31. Eng. affectif.-français	,001	-,051	-,108	,101	,300**	,168*	,584**	0,118†	-,068	,133	-,103	-,084	-,092	,032	,142*

*Note.† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01.*

Tableau 27b. *Corrélations entre les variables pour la transition primaire-secondaire (suite)*

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
VARIABLES T1															
16. Soutien à l'auton.- total	1														
17. Soutien à l'aut.- contrôle	-,358**	1													
18. Soutien à l'aut.- respect	,607**	-,551**	1												
19. Soutien à l'aut.- sens	,282**	,161*	,190**	1											
20. Évaluation différentielle	,142*	-,016	,247**	-0,056	1										
22. Gestion proact. des comp.	,071	,082	,241**	,193**	,154*	1									
23. Approche différentielle	,237**	-,070	,192**	,201**	,401**	,192**	1								
24. Stratégies métacog.	,508**	-,234**	,552**	,394**	,356**	,356**	,318**	1							
26.Ouverture à l'imm.	,360**	,033	,063	-,341**	,000	,012	-,114†	,126†	1						
28.Ouverture à la défav.	-,077	,147*	,100	,159*	-,093	,003	,282**	,080	-,138*	1					
30. Satisfaction collégialité	,082	-,478**	,351**	,137*	-,133*	,067	-,020	,342**	-,092	,019	1				
31. Sentiment d'eff. prof.	,320**	-,238**	,383**	,222**	-,088	-,067	,422**	,315**	-,078	,485**	,516**	1			
VARIABLES T4															
32. Eng. comp.	-,014	-,035	,075	-,095	,046	,085	-,048	,037	,046	-,081	,108	-,035	1		
33. Eng. cognitif	,040	-,064	,100	-,045	,063	,172*	-,079	,102	,081	-,097	,120	-,062	,700**	1	
34. Eng. affectif-math.	,008	-,122†	,014	-,097	-,063	,026	-,108	,049	,097	-,068	,148*	-,045	,358**	,411**	1
35. Eng. affectif.-français	,027	-,074	,075	-,082	,103	,054	,007	,097	,114†	-,052	,044	-,024	,428**	,258**	,104

*Note.† p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01.*

Annexe V

Bibliographie complète

BIBLIOGRAPHIE COMPLÈTE

Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., et Ungerleider, C. (2011). Pedagogical strategies for teaching literacy to ESL immigrant students: A meta-analysis. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(4), 629-653. Doi: doi: 10.1111/j.2044-8279.2010.02015.x.

Agirdag, O., Van Houtte, M., et Van Avermaet, P., (2013). School segregation and self-fulfilling prophecies as determinants of academic achievement in Flanders. In De Groof, S. et Elchardus, M. (Eds.) *Early School Leaving et Youth Unemployment*. Tielt/Amsterdam: Lannoo Campus/Amsterdam University Press.

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., et Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance?. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(3), 295-302. doi:10.1016/j.ecresq.2010.12.002

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., et Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education, 70,* 87-107. DOI: 10.2307/2673158

Amorim, R. C., et Hennig, C. (2015). Recovering the number of clusters in data sets with noise features using feature rescaling factors. *Information Sciences, 324,* 126–145.

Anderman, E. M., et Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 269–298. DOI: 10.1006/ceps.1996.0926

Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., et Liddle, H.A. (2006). Family functioning and school success in at-risk, inner city adolescents. *Journal of youth and adolescence, 35*(1), 105-113. DOI:10.1007/s10964-005-9016-3

Archambault, I., et Dupéré, V. (2017). Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *The Journal of Educational Research*, *110*(2), 188-198.DOI:10.1080/00220671.2015.1060931

Archambault, I., Brault, M-C., Mc Andrew, 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*. Rapport soumis à la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Montréal, Québec.

Archambault, I., Pagani, L., et Fitzpatrick, C. (2013). Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction, 23*, 1-9. DOI:10.1016/j.learninstruc.2012.09.003

Archambault, I., et Vandenbossche-Makombo, J. (2013). Validation de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, doi :10.1037/a0031951. DOI:10.1037/a0031951

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., et Pagani, L.S. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health, 79*, 402-409. DOI:10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., et Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670. DOI:10.1016/j.adolescence.2008.06.007

Archer, L., et Francis, B. (2007). Understanding minority ethnic achievement: Race, gender, class and "success". London: Routledge. DOI:10.4324/9780203968390

Armand F. (2012) Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue: place aux pratiques innovantes. *Québec Français, 167*, 83-85. Repéré à http://id.erudit.org/iderudit/67710ac

Astone, N. M., et McLanahan, S. S. (1991). Family-structure, parental practices and high-school completion. *American Sociological Review, 56*(3), 309-320. Doi: http://dx.doi.org/10.2307/2096106

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., ... et Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start redi program. *Child Development, 79*(6), 1802-1817. DOI:10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x

Bouffard, T., Boileau, L., et Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 16*(4), 589-604. DOI:10.1007/BF03173199

Bressoux, P., et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bressoux, P., et Pansu, P. (2001). Jugement scolaire et internalité des élèves. Dans G. Figari et M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée : Regards scolaires et socioprofessionnels* (p. 196-205). Bruxelles : De Boeck Université.

Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist, 41*(10), 1069-1077. DOI:10.1037/0003-066X.41.10.1069

Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, *75*(5), 631-661. DOI:10.1037/0022-0663.75.5.631

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., et Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436. DOI:10.1016/S0022-4405(02)00107-3

Carpentier, A., Ghislain, C., Santana, E., et Aït-Saïd, R. (2009). Portrait statistique des élèves issus de l'immigration - regards de 2009. *Revue Vie Pédagogique, 152.*

Carreon, G. P. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal, 42*(3), 465-498. DOI:10.3102/00028312042003465

Chouinard, R., Karsenti, T., et Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(3), 501-517. DOI:10.1348/000709906X133589

Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M., et Plante, I. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Université de Montréal, 73 pages.

Cole, M. (1999). Cultural Psychology: Some general principles and a concrete example. Dans Y. Engerström, R. Miettinen, et R-L Punamäki (dir.), *Perspectives on Activity Theory* (p.87-106). Cambridge: Cambridge University Press.

Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research, 46*(1), 73-90. DOI:10.1080/0013188042000178836

Den Brok, P., Van Tartwijk, J., Wubbels, T., et Veldman, I. (2010) The differential effect of the teacher–student relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology*, *80*, 199–221. DOI:10.1348/000709909X465632

Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., et Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science, 318*(5855), 1387-1388. DOI:10.1126/science.1151148

Dion, E., Roux, C., Landry, D., Fuchs, D., Webby, J., et Dupéré, V. (2011). Improving attention and preventing reading difficulties among low-income first-graders : A randomized study. *Prevention Science, 12*, 70-79. DOI:10.1007/s11121-010-0182-5

Duchesne, S., Larose, S., Guay, F., Vitaro, F., et Tremblay, R. (2005). The transition from elementary to high school: The pivotal role of mother and child characteristics in explaining trajectories of academic functioning. *International Journal of Behavioral Development, 29*(5), 409-417. DOI:10.1080/01650250500206067

Dweck, C. S., et Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273. DOI:10.1037/0033-295X.95.2.256

Eccles, J., Midgley, C., et Adler, T. F. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. *Advances in Motivation and Achievement, 3*, 283-331. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/23389 6873_Grade-Related_Changes_In_The_School_Environment_Achievement_Effects_ on_Motivation

Eccles, J. S. et Roeser, R. W. (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. In R.M. Lerner and L. Steinber (Eds.) *Handbook of Adolescent Psychology* (3rd ed.)(pp. 404-434). Hoboken, N.J.: John Wiley et Sons.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., et Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90-101. DOI:10.1037/0003-066X.48.2.90

Eckes, T., et Trautner, H. (dir.). (2000). *The developmental social psychology of gender.* Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142. DOI:10.3102/00346543059002117

Finn, J. D. (1972). Expectations and the educational environment. *Review of Educational Research, 42*(3), 387-410. DOI:10.3102/00346543042003387

Fisher, C. B., Hoagwood, K., Boyce, C., Duster, T., Frank, D. A., Grisso, T., Levine, R. J. … et Zayas, L.H. (2002). Research ethics for mental health science involving ethnic minority children and youths. *American Psychologist*, *57*(12), 1024–1040. DOI:10.1037/0003-066X.57.12.1024

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. DOI:10.3102/00346543074001059

Fuligni, A. J., et Fuligni, A. S. (2007). Immigrant families and the educational development of their children. Dans J.E. Lansford, K. Deater-Deckard, et M.H. Bornstein (dir.), *Immigrant families in contemporary society* (p.231-249). New York: The Guilford Press.

Fuligni, A. J., Tseng, V., et Lam, M. (1999). Attitudes toward family obligations among American adolescents from Asian, Latin American, and European backgrounds. *Child Development,70,* 1030-1044. DOI:10.1111/1467-8624.00075

Fuligni, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior. *Child Development, 68*(2), 351-363. DOI:10.2307/1131854

Gay, G (2010d). Teaching literacy in cultural context. In K. Dunsmore et D. Fisher (Eds.), Bringing literacy home (pp. 161–183). Newark, DE: International Reading Association.

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., et Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4), 711-735. DOI:10.1348/000709910X499084

Hallinger, P., Bickman, L. et Davis, K. 1996. School context, principal leadership and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, *96*, 527–549. DOI:10.1086/461843

Hamre, B. K., et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, *76*(5), 949-967. DOI:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., et Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre- kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 27–50. http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., et Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*(2), 509-527. DOI:10.1111/1467-8624.00421

Janosz, M., LaBlanc, 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. DOI:10.1023/A:1022300826371

Jerome, E. M., Hamre, B. K., et Pianta, R. C. (2009). Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development, 18*(4), 915-945. DOI:10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x

Jussim, L., et Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations: II. Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*(6), 947-961. DOI:10.1037/0022-3514.63.6.947

Kanouté, F., et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Association canadienne d'éducation de langue française, XXXIX*(1), 80-92. DOI:10.7202/1004331ar

Kanouté, F., Vatz-Laroussi, M., Rachédi, L., et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles immigrantes et réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation, 34*(2), 265-289. DOI : 10.7202/019681ar

Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des Sciences de l'Éducation, 28*(1), 171-190. Doi : 10.7202/007154ar

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., et Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference?. *Applied Psychology*, *57*(1), 127-151. DOI:10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x

La Paro, K. M., et Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, *70*(4), 443-484. DOI:10.3102/00346543070004443

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 73-85. DOI:10.2307/2112583

Ledent, J., Murdoch, J., et Mc Andrew, M. (2010). La réussite scolaire des jeunes de première et deuxième générations au secteur français du secondaire québécois. *Thèmes Canadiens* (Hiver 2010), 15-22. Doi : 10.7202/1019209ar

Lee, V. E., Dedrick, R. F., et Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, *64*(3), 190-208. DOI:10.2307/2112851

Leithwood, K. A., Begley, P. T., et Cousins, J. B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, *28*(4). DOI:10.1108/09578239010001014

Lemelin, J. P., Boivin, M., Forget-Dubois, N., Dionne, G., Séguin, J. R., Brendgen, M., ... et Pérusse, D. (2007). The genetic–environmental etiology of cognitive school readiness and later academic achievement in early childhood. *Child Development, 78*(6), 1855-1869. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.01103.x

Lévesque-Guillemette, R., Bouffard, T., et Vezeau, C. (2015). Les liens entre le jugement de l'enseignant sur les biais d'auto-évaluation de l'élève et la qualité de leur relation. *Revue des sciences de l'éducation*, XLI, 179-198.

Luster, T., et McAdoo, H. P. (1996). Family and child influences on educational attainment: A secondary analysis of the High/Scope Perry Preschool data. *Developmental Psychology*, *32,* 26–39. DOI:10.1037/0012-1649.32.1.26

Matte, J., et Saint-Jacques, M. (2000). *Statistiques et commentaires sur les origines des élèves. 1998-1999 et 1999-2000*. Montréal : Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

Mau, W. C., et Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counselling and Development, 78,* 186-194.

Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., … Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec.* Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

McDougall, P., et Hymel, S. (1998). Moving into middle school: Individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 30*(2), 108-120. DOI:10.1037/h0085811

Meece, J. L., Anderman, E. M., et Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57*, 487-503. DOI:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258

Morrison, G. M., Brown, M., D'Incau, B., O'Farrell, S. L., et Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools, 43*(1), 19-31. DOI:10.1002/pits.20126

O'Connor, E., et McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal, 44*(2), 340-369. DOI:10.3102/0002831207302172

Pansu, P., Bressoux, P., Leonesio, A.M., et Mezière, C. (2000). Pour une analyse de la construction du jugement scolaire. *Psychologie et Éducation*, *42*, 51-66. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/280805924_Pour_une_analyse_de_la_construction_du_jugement_scolaire?_sg=Qfwasqk9KmACOk2IzUW4ZY3WhX-2OGUtBniy06LNwKwTF_2zy2M4xMc_vW2dBR87

Perry, M., Mcconney, M., Flevares, L. M., Mingle, L.A., et Hamm, J. V. (2011). Engaging first graders to participate as students of mathematics. *Theory Into Practice, 50*(4), 293-299. DOI:10.1080/00405841.2011.607388

Pianta, R. C., et Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children, 54*(3), 47-52. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/234706435_Parents%27_Observations_ab

out_Their_Children%27s_Transitions_to_Kindergarten?_sg=SEYeBWIywVPmtL_hFFA W4sbU78e-VDgsyY-86WvWcE7q01Tm7Wc0CARhTR0oe0ZM

Plunkett, S. W., Behnke, A. O., Sands, T., et Choi, B. Y. (2009). Adolescents' report of parental engagement and academic achievement in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence, 38,* 257-268. DOI:10.1007/s10964-008-9325-4

Ramey, C. T., et Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist, 53*(2), 109-120. DOI:10.1037//0003-066X.53.2.109

Raftery, A. E. (1995). Bayesian model selection in social research. *Sociological Methodology, 25*(1), 111-163. Retreived from http://www.jstor.org.

Reeve, J., Bolt, E., et Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, *91*(3), 537-548. DOI:10.1037/0022-0663.91.3.537

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., et Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147-169. DOI:10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

Reis, S. M., McCoach, B. D., Little, C. A., Muller, L. M., et Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal, 48*(2), 462-501. Doi: https://doi.org/10.3102/0002831210382891

Reynolds, A. J., et Temple, J. A. (2008). Cost-effective early childhood development programs from preschool to third grade. *Annual Review of Clinical Psychology, 4*, 109-139. DOI:10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091411

Rimm-Kaufman, S. E., et Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491-511. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/257046043_An_Ecological_Perspective_on_the_Transition_to_Kindergarten_A_Theoretical_Framework_to_Guide_Empirical_Research?_sg=7n4ovLALRfA_kQdHk2vXAPLCoGpFsJj9WcVzQYkbCy1PQkRvIMOYMxVe9NeG3pr3

Roderick, M. (2003). What's happening to the boys? Early high school experiences and school outcomes among African American male adolescents in Chicago. *Urban Education, 38*(5), 538-607. Doi: 10.1177/0042085903256221

Rogers-Sirin, L., et Sirin, S. R. (2009). Cultural competence as an ethical requirement: introducing a new educational model. *Journal of diversity in higher education, 2*(1), 19-29. DOI: 10.1037/a0013762

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., et Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research, 81,* 493-529. DOI:10.3102/0034654311421793

Roscigno, V. J. (2000). Familly/school inequality and African American/Hispanic achievement. *Social Problems, 47*(2), 266-299. DOI: https://doi.org/10.2307/3097201

Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G., et Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development, 72*(3), 929-946. DOI:10.1111/1467-8624.00325

Rumberger, R. W., et Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education, 107*, 1-35. DOI:10.1086/444201

Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology 12*(3), 297-312. DOI:10.1017/S0954579400003035

Sameroff, A. J. (1983). Developmental systems: Contexts and evolution. Dans W. Kessen (dir.), *Handbook of child psychology: Vol. 1, History, theory, and methods* (p. 237-294). New York: Wiley.

Schraw, G., et Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Reviwe, 7*(4), 351-371. Repéré à http://www.jstor.org/stable/23359367

Shweder, R. A., et Sullivan, M. A. (1993). Cultural psychology: Who needs it? *Annual Review of Psychology, 44,* 497-523. DOI:10.1146/annurev.ps.44.020193.002433

Stipek, D. (2012). Context Matters: Effects of student characteristics and perceived support from administrators and parents on teacher self-efficacy**.** *The Elementary School Journal*, 112(4), 590-606. DOI:10.1086/664489

Stipek, D., et Daniels, D. (1988). Declining perceptions of competence: A consequence of changes in the child or in the educational environment? *Journal of Educational Measurement Psychology, 80*, 352-356. DOI:10.1037/0022-0663.80.3.352

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,* 602–618. DOI:10.1037/a0018201

Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., et Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox: Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth et Society, 41*(2), 151-185. DOI:10.1177/0044118X09333647

Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., et Irina, T. (2008). Learning a new land: Immigrants students in American society. Boston, MA: Belknap.

Tardif-Grenier, K., et Archambault, I. (2016). Validation of the Questionnaire on parental involvement in school monitoring (QIPSS) among parents of primary school students [original in French]. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 66*(3), 139-150.

Terrisse, B., et Larose, F. (2001). La resilience: facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherché sur les formes d'éducation et d'enseignement*, *École/Famille: Quelle mediation*? XIV, 129-172.

Torsheim, T., et Wold, B. (2001). School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: a multilevel approach. *Journal of adolescence*, *24*(6), 701-713. DOI:10.1016/j.adolescence.2003.11.004

Urdan, T., et Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology, 28*(4), 524-551. DOI:10.1016/S0361-476X(02)00060-7

Vernon-Feagans, L., et Blair, C. (2006). Measurement of school readiness. *Early Education and Development, 17*(1), 1-5. DOI:10.17165/TP.2015.1-2.14

Watt, H. M. (2000). Measuring attitudinal change in mathematics and English over the 1st year of junior high school: A multidimensional analysis. *The Journal of Experimental Education*, *68*(4), 331-361. DOI:10.1080/00220970009600642

Watt, H. M. G. (1998). *Measuring attitudinal change in mathematics and english over the first year at high school: A multidimensional analysis*. Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Wigfield, A., et Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81. doi:10.1006/ceps.1999.1015

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *96*(2), 236-250. DOI:10.1037/0022-0663.96.2.236

Worswick, C. (2001). *Le rendement scolaire des enfants d'immigrants au Canada, 1994-98.* Statistiques Canada, Direction des études analytiques.